

## LEYES Y "ALGO MÁS": REGULACIONES LEGALES EN LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANS

Jesica Baez  
IICE CONICET  
j.m.baez@hotmail.com

### **Puntos de partida**

Esta ponencia se inscribe en un objetivo general que parte del deseo de analizar cómo las regulaciones jurídicas/legales acontecen en las experiencias educativas de los/as jóvenes trans. ¿Cómo diversas regulaciones legales tienen “efectos” en la cotidianidad escolar de estxs jóvenes? ¿Qué “se dice” y qué es “lo no dicho” en tales regulaciones? ¿Qué públicos participaron de la gesta de dichas leyes? ¿Qué debates se abrieron en el campo social con estas leyes? ¿en el espacio escolar?, son algunas de las preguntas iniciales que realizo.

Lejos de reconstruir dichas regulaciones como contexto que al estilo de telón de fondo actúa como escenario fijo donde la obra transcurre, es objetivo de esta ponencia reconstruir la circulación de las mismas en espacios institucionales, en este caso la escuela.

Aun si resultaría interesante, poder explorar los vínculos entre la gesta de estas leyes, las repercusiones/ efectos sociales y la circulación en el espacio escolar. Quedando pendiente propongo aquí focalizar la mirada sobre lo último, sin desconocer las posibles vinculaciones con los otros ámbitos. Hecho que podría ampliar la interpretación de los datos que aquí presento.

### **Algunas notas metodológicas**

Esta ponencia se enmarca dentro de un proyecto doctoral en curso que indaga sobre las experiencias educativas de chicos y chicas trans<sup>1</sup>. En esta ponencia tal como definía en el apartado anterior, me concentraré en analizar regulaciones legales que también contribuyen en moldear el cotidiano de estos/es jóvenes.

De la totalidad de leyes que tematizan específicamente las sexualidades y los géneros, he optado por enfocar la mirada sobre dos leyes. Tal como anticipaba en párrafos anteriores, se trata de las leyes de Matrimonio Igualitario y Educación Sexual Integral. Este recorte

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral en proceso. Dirigida por Graciela Morgade y Ana Padawer, con asiento en el IICE-FFyL UBA, apoyada por una beca tipo II otorgada por el CONICET.

responde a la emergencia en el decir cotidiano de los distintos actores de la escuela donde realicé el trabajo de campo

La estrategia general se nutre de los aportes de la etnografía, la antropología visual y la investigación feminista. En esta ponencia el corpus a analizar retoma los registros de observación realizados en las aulas y otros espacios de la escuela durante el 2010, 2011 y una serie de grupos de reflexión que se realizaron para compartir el proceso de investigación con los/as jóvenes 2012.

### **Leyes y algo más**

Willy: nosotros fuimos a la marcha (a favor)

Jesica: ¿sí?

Willy: fuimos con Mara, estábamos ahí en la plaza.

Jesica: ¿Por qué fueron?

Willy: ¡para poder casarnos!

Lo que aparece como un comentario en una hora libre del mes de Agosto desde la intervención de Willy, termina siendo una charla sobre la participación en las marchas a favor del Matrimonio Igualitario así como las Marchas del Orgullo. Él junto a Mara y Ximena marcharon a favor. Este relato se va entrelazando con otros, docentes que también asistieron, chicos y chicas que siguieron las diversas marchas por la televisión. En otra ocasión, una estudiante dice al pasar, “vio, dicen que a los chicos de escuelas privadas los obligaron a ir”, en alusión a la marcha realizada el 13 de julio por parte de organizaciones religiosas.

Bajo una lente de difícil ajuste, aparecen y pasan estos comentarios, y sin ser una trama cerrada y organizada el proceso de la ley recorre los pasillos, las horas libres, los recreos y aulas. Estos y estas jóvenes opinan, comentan, preguntan, interpelan, con diferentes espesuras y más de las veces en situaciones difusas.

### **“Sentar posición”**

Una serie de preguntas surgieron -por parte de los/as estudiantes- durante esos días entre la media sanción de la Cámara de Diputados y la sanción en la Cámara de Senadores, que bien podría sintetizarse en las siguientes:

“¿Usted qué piensa? ¿Está a favor? ¿Está en contra?”

Casi parecía no importar las respuesta en sí, sino más bien la interpelación se dirigía – principalmente a los/as docentes- a que sentaran una posición respecto del debate en torno a la ley. Con respuestas variopintas: posturas a favor, posturas en contra y otras “a medias”, y en muy poco de los casos no respondida, las clases comenzaban tras que el/la docente se ubicara en el espectro de posiciones posibles.

¿Por qué esa necesidad? ¿Por qué los/as estudiantes tienen la necesidad de ubicar a los/as docentes en un mapa? No utilizo aquí de manera ingenua el término “necesidad”, sino en su definición más taxativa, aquella que indica al “Impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido”<sup>2</sup>. ¿Qué es lo irresistible para estos/as estudiantes? Y al mismo tiempo, ¿Qué legibilidad insta la ley que hace posible la articulación sonora de la pregunta de los/as estudiantes? Con estas dos preguntas, intento pensar el fenómeno que emerge en el aula.

Por un lado una pregunta –la primera que realizo- que parece “pícaro” y que deja al descubierto lo resistible de determinadas normas en la configuración de las relaciones sociales, específicamente la heteronormatividad sostenida como condición de producción de la realidad. Y por el otro, y al mismo tiempo, la habilitación de legibilidad que la ley realiza sobre una dimensión que hasta entonces para muchos/as permanecía oscura o bien oscurecida y que habilita a la articulación pública de una pregunta que más de las veces circulaba por otros regímenes.

Entre chismes, voces de pasillo que “flotan” sobre el espacio de la escuela, estos comentarios que intentan “dilucidar” la sexualidad de quienes por allí transitan se hicieron notorios a mis ojos, particularmente aquellos que estaban dirigidos desde los/as estudiantes hacia los/as docentes. Un régimen ni público, ni privado donde la información circula y tiene sus efectos. Si el profe de matemática es gay o no, si camina así o no porque es puto, si la profe habla así porque es torta, son comentarios que pasan por las aulas. Bajo el halo de la “sospecha” queda al descubierto la normalidad heterosexual pretendida, así como también una heterosexualidad asumida con determinadas características.

“La profesora solterona”, “las preceptoras trolas” por ejemplo son dos descripciones que circulan por la escuela, donde se alude explícitamente sobre la sexualidad de esas mujeres. Casi como si fueran los extremos posibles de un abanico aparecen las sospechas en entorno

---

<sup>2</sup> Real Academia española. Versión nro.22

de porqué no se casó, porqué no tuvo hijos/as o que hacen los fin de semanas las preceptoras. De manera “entre-cortada”, oraciones y guiños, miradas se intercambian estas informaciones. Debbie Epstein y Richard Johson en una investigación pionera en el campo donde ponen el foco en la producción de las sexualidades en las instituciones educativas públicas urbanas de nivel secundario en Inglaterra durante la década de los '90 señalan que “los profesores llevan una vida sexual “ejemplar” fuera de la escuela, y así se espera que lo hagan. “Ejemplar” significa, en este contexto, que lo ideal es ser heterosexual, estar casado y, en el caso de las mujeres, tener al menos hijos ya en edad escolar. Dentro de la escuela, la identidad sexual de los profesores se vincula al papel del “guardián moral” que sirve de ejemplo para los niños y regula la sexualidades de los jóvenes” (1998:137-138). Siguiendo la misma línea de trabajo también esto es sostenido por Guacira López Louro en Brasil.

Siguiendo los aportes de estos/as investigadores/as, encuentro cómo la llegada de la ley irrumpe “un estado de las cosas”. Es decir, investigaciones contemporáneas en el ámbito nacional, -incluso jurisdiccional como aquella que lleva adelante Gabi Díaz Villa- y también internacional se describe con ciertos puntos en común los sentidos atribuidos a la sexualidad de los/as docentes. Se trata de sexualidades ejemplares, morales, y con ello heterosexuales y sexistas. La ley de Matrimonio Igualitario llega a las aulas entre estos sentidos.

Una tarde escucho a Mariana –estudiante de 5to año entonces y a un año de la sanción de la ley- decir: “Si hasta las profes se están casando, ya se puede casar cualquiera”. Mariana repetía esto en el recreo al resto de sus compañeras, una de ellas le replicaba: “ahora se ven más en la escuela”. Varias interpretaciones y hasta contradicciones compiten en tales palabras. Por una parte aparece la imagen de “una maestra normal” que se casa con otra “maestra normal” y las imposibilidades desde los y las estudiantes de percibirlos como “anormales”. Ya es “normal”, cualquiera se puede casar. El juego de palabras “maestra normal”, no es inocente. Se trata de una parodia a los efectos producidos por una corporalidad normalista matriz de la docencia en Argentina que aludía en párrafos anteriores. La misma afirmación sin embargo, también podría estar apuntalando esto último: “si estas las maestras normales se casan, cualquier cosa puede pasar”. En este caso, la afirmación aludiría más bien a la nostalgia de la moral perdida.

Si tomamos el diálogo en su conjunto en cambio, es interesante observar la relación que estas estudiantes establecen: si las docentes salen del closet, los/as estudiantes también. El/la docente aparece, entonces como un modelo que también puede habilitar otras experiencias

cuando se posiciona y abre otras posibilidades. La inauguración que la ley instaura en este sentido puede ser pensada como un dispositivo visibilizador en el espacio escolar. Avanzaré sobre esta hipótesis de trabajo en las próximas dos categorías que presento.

#### **“Salida(s) de los closet(s) de los/as adultos/as de la escuela”**

Comenzaba el apartado anterior a describir la ley como dispositivo de visibilización en la medida que configuró la posibilidad de preguntar públicamente posiciones al respecto. En este apartado profundizaré sobre el funcionamiento de dicho dispositivo en relación a la “ocasión” que brindo para algunos/as docentes la posibilidad de manifestar públicamente su orientación sexual. En algunos casos, lo que aconteció fue la noticia de casamiento: “nosotros sabíamos algo, pero ahí nos dimos cuenta de que algunos se casaban. Nos enteramos que la profesora de Lengua se había casado” (estudiante varón de 5to año).

En palabras de los/as estudiantes o en palabras de una docente, por ejemplo que cuenta que al casarse invitó a todos a su casamiento, es que llega la noticia que “tal es gay” o “tal es torta”. La ley instaura una práctica social que, sin ser nueva, re-significa el estatus social reconocido hasta el momento de las personas ubicando en las mismas posibilidades a cualquier pareja – independientemente del sexo- a contraer matrimonio. En este sentido la “ocasión” se tradujo en la “ocasión de invitar”, en la “ocasión de celebrar” y bajo el formato de noticia circuló haciendo salir del closet a docentes o bien, estxs docentes dieron a conocer la noticia para salir del closet. La ocasión nos devela también el velo de oportunidad en relación a un closet. Por otra parte, tal como advierte Eve Sedgwick en “Epistemology of the Closet” (traducido al castellano como “Epistemología del armario”) el closet encierra una relación particular con las personas gays, al tiempo, que impone (o refuerza) el raciocinio racional binomial jerarquizado donde o se es heterosexual o se es homosexual, donde o se está dentro del closet o se deja de estarlo (1990). De manera tal que si bien la idea de “closet” es fructífera para pensar los procesos de reconocimiento de los/as docentes y cómo la ley reconoce, también, puede orientar una interpretación entre blancos y negros, desconociendo no solo la escala de grises sino también la de posibles colores. De allí que, propongo pluralizar el término salida del closet. Quienes se reconocen como gays y lesbianas viven entre múltiples closet, y la construcción de quiénes son el mundo, responde también a sedimentaciones variables, y

contradictorias. En esta misma dirección, Mario Pecheny elabora las siguientes hipótesis de trabajo<sup>3</sup>:

- “1) La homosexualidad constituye un secreto fundante de la identidad y las relaciones personales de los individuos homosexuales.
- 2) Dado este secreto, los lazos de sociabilidad se estructuran según mundos definidos en función del conocimiento del secreto: el de aquellos que no saben nada, el de aquellos que están al corriente y el de los pares del mundo homosexual.
- 3) Las fronteras entre tales mundos son permeables y flexibles.
- 4) Los lazos personales establecidos entre pares homosexuales tienen consecuencias importantes para distintos aspectos del desarrollo individual como ser social (en términos de movilidad geográfica, acceso al mercado laboral, a círculos económicos y culturales distintos del original, etc.).”

A partir de estas anticipaciones me pregunto: ¿qué vínculos se establecen entre “este secreto fundante” y la Ley de Matrimonio Igualitario? ¿qué efectos en los lazos de sociabilidad acontece en la escuela? ¿Qué permeabilidades y flexibilidades quedan habilitadas? ¿Qué lazos entre pares homosexuales quedan al descubierto? ¿Qué encuentros se habilitan entre docentes, entre estudiantes? A la luz de estos interrogantes, avanzaré sobre la noción de ocasión y su relación con la ley.

La ocasión fue para algunos/as docentes la posibilidad de articular respuestas de sí mismos que hasta entonces no habían podido realizar en determinados ámbitos. Ana, una docente me comenta la siguiente escena:

Durante la discusión en el congreso de la ley de matrimonio, una tarde al ingresar a la sala de profesores les conté a mis compañeros cual era mi posición al respecto, hasta ese momento no había tenido la ocasión. En otra escuela en la que trabajo hace más tiempo y en la que me siento muy valorada por las autoridades ya sabían que era lesbiana.

Ana es profesora de la escuela desde el 2009, ingresa por medio de un acto público como profesora de Lengua y Literatura, además de cubrir horas de esta asignatura ha sido tutora de algunos cursos. El proceso de visibilizarse adquirió pasos disimiles y “no parejos”. Esta docente “era lesbiana” en una escuela y no en otra. La valoración personal actuó como base para socializar parte de su vida cotidiana mientras que en el otro caso, la ley le habilitó, otro

---

<sup>3</sup> En el artículo se exploran además una serie de hipótesis en relación a la organización política, en este apartado particular sólo retomaré las hipótesis presentadas. Ciudadanía y minorías sexuales. Mario Pecheny

tipo de base, el reconocimiento legal. Después de compartirlo con sus colegas, y tras la sanción de la ley me comenta como lo charla con sus estudiantes durante una clase:

Ana: en esos días, no me acuerdo bien como fue, pero me preguntaron los estudiantes: si ud. tuviera una hija lesbiana, ¿le gustaría?

Y yo respondí: “sí, claro”.

Entonces me mira y me dice: “¡Vamos profe! ¡No nos mienta!” (imita al estudiante)  
(nos reímos)

Y yo le digo, “sí claro”. Entonces él me vuelve a preguntar “¿Está segura?”

“Sí, claro”

Y me dice: “¿Y por qué?”

“Porque yo soy lesbiana.”

Bueno... ahí me hicieron varias preguntas pero yo no quise abundar en tanto relato personal. Respondí, claro.

Jesica: ¿Y qué te preguntaron?

Ana: y cómo era mi pareja, como tenía una hija, como hice, cuestiones cotidianas.

En un mismo espacio, el espacio escolar, Ana diferencia instituciones, docentes, estudiantes, tiempos, vínculos. Cada uno de ellos aporta determinado campo de posibilidad para que ella pueda decir “Porque yo soy lesbiana”. En este sentido los closet son múltiples y superpuestos al tiempo que la paradoja parece anclarse con mayor fuerza en cada “salida”, pues por un lado rompe con el supuesto heterosexual y con los supuestos gustos y preferencias heterosexuales (“no tener una hija lesbiana”) y en simultáneo tal como ella anticipa en otro momento de la misma charla: “La gente no anda diciendo por ahí: “Hola, ¡soy heterosexual!”.”

### **“Inscripciones singulares”**

Una tercera dimensión de los efectos de visibilización que la ley inaugura pone sobre el tapete la producción de nuevas narrativas, y en ellas la inscripción singular de experiencias particulares. Anticipaba unos párrafos antes la imagen modélica que recae sobre los/as docentes y cómo la toma de posición o bien, la salida del closet frente a sus estudiantes abría un campo de nuevas posibilidades. En este apartado avanzaré en ese mismo sentido.

En una charla con el mismo estudiante con quien iniciaba este segmento, ahora ya no en 4to año sino en 5to., y tras un año de ocurrida la sanción de la ley dice:

Willy: Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudo a mí

Jesica: ¿te ayudó? ¿cómo?

Willy: en decirlo.

Para entonces, Willy se reconocía como gay para sus amigos y amigas de la escuela como para el resto de compañeros/as, docentes, autoridades. En este proceso de visibilización propio, Willy encuentra ayuda en “esa” docente que ofreció un abanico más amplio de posibilidades. Podría interpretarse que el encuentro con otro/a “igual” abre caminos para la identificación, sin embargo -y sin deshabilitar dicha lectura-, lo que parece ampliarse son los horizontes de las diferencias reconocidas con nuevos status amparados por el Estado. La ley de Matrimonio Igualitario instaura un nuevo cuento de quienes cuentan, y en ese camino nuevos/as son contados/as, contados numéricamente, contados/as narrativamente. La visibilización no solo de quienes “son” sino también de cómo son, qué son. Alejada de esencializar estos cuentos como cuentos únicos sino como polifonía de narrativas posibles, la inscripción singular de Willy adquiere continuidad.

Butler en “Deshacer el género” plantea que ni la sexualidad, ni el género, ni el cuerpo que son “tan” sentidos como propios resultan no serlos. “El cuerpo tiene invariablemente una dimensión pública; constituido como fenómeno social en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío” (2006:41). Siguiendo esta afirmación, en un libro posterior “Marcos de guerra. Las vidas lloradas”, la autora señala “La precariedad implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos, es decir, la dependencia de unas personas que conocemos, o apenas conocemos o no conocemos nada”(2010:30). La ley, en tanto dispositivo de visibilización, una nueva precariedad de la vida social dado que organiza la vida de cada persona en manos de otros/as que se pueden visibilizar de manera nueva, y no se trata ya solamente de las personas que sí conocemos o de las personas que específicamente son amparadas por esta ley. Se trata, más bien, del conjunto de la sociedad que se visibiliza en torno al menos de una posición dentro del debate público.

En el marco de la escuela, no obstante, la mecánica pareciera adquirir una tonalidad específica. La ley ha propiciado la visibilización de posiciones, así como permitió algunos

docentes visibilizarse como lesbianas y gays<sup>4</sup> dentro del espacio escolar. Estas mediaciones del espacio público allí circunscripto habilitó a algunos estudiantes, como Willy, entre otros a inscribir su propia experiencia como estudiante gay. El encuentro entre docentes y estudiantes gays y lesbianas revitaliza y complejiza la hipótesis que presenta Pecheny en torno a los lazos entre pares. En relación a esta anticipación, el autor agrega:

“Argumentamos aquí a favor del interés de explorar empíricamente esta hipótesis, que puede desdoblarse en dos: primero, que existe una solidaridad entre homosexuales, que los lleva a privilegiar los lazos socioprofesionales con sus pares; segundo, que dicha solidaridad atraviesa vertical y horizontalmente los clivajes y diferencias sociales (sin año: 4)” La solidaridad aparece en la experiencia de estos/as jóvenes bajo la posibilidad de encuentro simbólico de otro/a que vive o ha vivido su propia experiencia, y qué es interpretada como la posibilidad de “ayuda”. Así mismo, esta solidaridad irrumpe sobre una matriz histórica que configura la relación entre “maestro / alumno”.

En otros casos, dicha inscripción resultó un cambio de la mirada. Una profesora me comenta sobre un estudiante:

“él decía: “yo soy un mata putos”, después de que conté que me casaba con mi pareja, cambió. La otra vez me dice: “es que me criaron así, pero desde que la conozco a Ud. me dí cuenta que es normal””.

La ley abre una nueva dimensión en el vínculo entre docentes y estudiantes, bien podría plantearse que se condensa allí una relación social entre los sujetos. Sin embargo desde los relatos de quienes allí participan, emerge la transmisión de un conocimiento/saber que legitima la singularización del estudiante. Ayudar “a decirlo”, darse cuenta que es “normal”, “ver distinto” son acciones relatadas por estos/estas estudiantes donde la presencia de otro/a que vectoriza un derecho (decir que se casa, que tiene hijos con otra persona de su mismo sexo) permite un aprendizaje de sí mismo.

Recuperando aportes del feminismo de la diferencia, en la ya legendaria publicación de la librería de mujeres de Milán “No creas tener derechos” -icono de tal movimiento-, se plantea el concepto de *affidamento*. Se trata del vínculo que puede llegar a constituirse entre dos mujeres donde una se confía a la otra dada la diferencia de experiencia vital, y en virtud de la cual, una la introduce en el mundo femenino a la otra. Una mujer se *affida* a otra, y en este

---

<sup>4</sup> Utilizo estas categorías que son las emergentes en el trabajo de campo, recuperando las formas de auto denominación de los sujetos.

vínculo se transmiten saberes, valores, conocimientos, lenguajes. A la luz de este concepto invito a repensar la comunicación que acontece entre estxs estudiantes y estxs docentes.

Por otra parte, me pregunto cuales son los “efectos” de conocer leyes para estos/as estudiantes. Habiendo indagado el funcionamiento de la ley en tanto dispositivo visibilizador, y notando que el “efecto” de dicho accionar no es sino que hacer carne un derecho ofreciendo un nuevo “repertorio identitario”, y esto habilita la posibilidad de inscripción de estudiantes, abro la indagación para pensar un paso- que sin ser anterior- resulta más amplio. Afirmaba al comenzar, que no solo la ley de Matrimonio Igualitario regula sino también otro conjunto de leyes. Mencionaba entonces la ley de Educación Sexual, junto a sus antecedentes. Me pregunto ahora, ¿cómo “actúa” dicha leyes?

### **Conocer leyes, sentir derechos**

Para comenzar a indagar esta pregunta inicié durante el 2012 una serie de grupos focales con estudiantes de 4to. y 5to año. Participaron en total 115 estudiantes. Comenzaba los encuentros con la pregunta: ¿Conocen derechos, leyes, normas que digan “algo” vinculado a las sexualidades?

Las respuestas y los diálogos que desde allí se suscitaron, si bien polimorfos emergen cuatro sentidos diferentes. No se trata de una clasificación temática exhaustiva y excluyente, ni una cuantificación sino sentidos que los/as estudiantes otorgan a los “derechos, leyes, normas” vinculadas a las sexualidades.

Al silencio inicial frente a la pregunta sobrevienen con mayor o menor lentitud una lluvia de nombres. En la tarea de listar vislumbro dos versiones posibles. Por un lado están los grupos de estudiantes que señalan derechos/leyes que tienen como común denominador una práctica concreta, incluso la manera de llamarlos remite a esa práctica.

“casarse con un gay”

“cambiarse el nombre”, “que te dan el DNI con nombre nuevo”

“la de ahora que te deja hacer un aborto, acá”

De manera masiva, aparecen estas tres leyes, que en el diálogo se van reconstruyendo con los aportes de los/as distintos estudiantes. Se trata de la ley de Matrimonio Igualitario, muchas veces llamado Matrimonio Gay, la ley de Identidad de Género y por último, Protocolo de aborto no punible de la Ciudad de Buenos Aires (o bien la ley nacional y “sus excepciones de

aborto legal”). Resulta interesante observar que quienes siempre traen el tema del aborto son estudiantes mujeres. En algunas oportunidades la lista se engrosa con los siguientes derechos:

“te dan forros gratis”

“podés pedir la pastilla del día después”

Aquí la separación de quién es la voz que “pide” varía según el sexo: los estudiantes pedirán preservativos, mientras que las estudiantes son las que traen como ejemplo la anticoncepción de emergencia.

Por otro lado, se encuentran los grupos que enumeran derechos/leyes de manera más amplia, estos/as estudiantes agregan:

La ley de educación sexual integral

Acceso gratuito a cualquier método anticonceptivo

Ligadura de trompas, acceso gratuito a la intervención quirúrgica.

Violencia doméstica, derecho a no ser agredido/a (ni físico, ni verbal)

Derecho a no discriminar a nadie

Junto con el listado de estos derechos aparecen una serie de problematizaciones en torno a sí se cumplen o no, en si hay cambios o no, apareciendo también preguntas respecto de cómo se pide o que se debe hacer:

“Yo fui a la salita y me dijeron que tenía que ir con mi mamá, pero no es así, ¿no?”  
(estudiante mujer)

“ella me acompañó y fuimos a ver lo de la pastilla del día después, pero me dijeron que no había. Así que la compre” (estudiante mujer)

“igual no hay educación sexual en las escuelas, hay charlas” (estudiante mujer)

“Pero decir “puto”, ¿es discriminar?, eso sería decir, me parece lo que es. Es puto”  
(estudiante varón)

La problematización trae consigo la pregunta sobre quienes gozan esos derechos o en términos de los propios estudiantes de quiénes son. Allí se organizan dos titulares diferentes. Sin que necesariamente coincidan los grupos con las versiones que antes presentaba, encuentro quiénes sostienen que son “derechos de los otros” y quienes se “reconocen como sujetos de los mismos” en ocasiones coincide con las versiones concretas y versiones amplias respectivamente. Esos otros, son “los travas”, “las tortas”, “los putos”, “las paraguayas”. Con derechos especiales, en ocasiones esos otros son otros compañeros/as de la escuela: “bue... eso es para Willy, él se quiere casar ¿Lo conoce?”. Willy para entonces ya había egresado de

la escuela, pero su figura sigue estando presente. En el caso de quienes se reconocen a sí mismos como posibles sujetos de tales derechos, es notorio que más de las veces son estudiantes mujeres, y que este percibirse se encuentra vinculado con la visita a la sala médica y el pedido de anticoncepción o bien la necesidad de abortar.

Reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho sexuales y reproductivos, para estas/os estudiantes, se encuentra en relación con las posibilidades no solo de conocer las leyes bajo las cuales tienen amparo legal, sino más bien de “sentir”. No se trata entonces de la puesta en juego de un curriculum que haga lista exhaustiva de los mismos, sino más bien del reconocimiento de situaciones donde cuerpo y deseo se ponen sobre la luz. No ser atendida en la salita, la angustia frente a tener que comprar la pastilla del día después, acompañar a una amiga a abortar, no sentirse escuchado son referencias que los/as estudiantes realizan. A veces sentidas como “derecho no cumplido”, y otra veces, como “vulneración personal”. Estas estudiantes mujeres, en su mayoría, dan cuenta de las múltiples dimensiones que encarnadas en sus cuerpos narran lo que ya analíticamente muchas otras estudiosas han indagado.

### **Aprender a sentir**

Tomaba como punto de partida en párrafos anteriores “el sentir” como dimensión que posibilita a los sujetos reconocerse como sujetos de derechos. En este apartado profundizaré en el lugar de los/as adultos/as en la construcción de ese sentir. Partiendo de la hipótesis que la presencia de docentes/asesores-as/directivos y su intervención en determinadas situaciones abona en tal sentido; y qué este sentir recubre la necesidad de habilitar una situación de enseñanza y aprendizaje, que si bien no es solo posible en la institución escolar, es allí donde las coordenadas están organizadas socialmente para que acontezca, es que propongo el análisis.

En el transcurrir cotidiano, he encontrado cómo la habilitación en el aula de determinadas temáticas vinculadas a las sexualidades y relaciones de género posibilita que estudiantes “cuenten” episodios de sus vidas donde queda evidenciado la vulneración de derechos sexuales y reproductivos. Una docente, una tarde me comenta:

“estaba dando un cuento de Abelardo Castillo que es sobre la dote, y comenzaron entonces a salir temas personales. Una chica dijo: “yo cuando voy a la casa de una amiga el padre saca el revólver”, bueno comentarios así. Se disparó así, y parecía no muy vinculado con la anterior, pero parecía que querían decir algo. Se hablo, cerré la

clase y seguimos con otro tema. Después vino una alumna que me dice que su compañera necesitaba hablar conmigo. “Bueno que venga la chica”, y bueno, vino y me dijo que era víctima de abuso por parte del marido de la madre. Buenos después hubo intervención de la asesora, el director...”

La apertura temática respecto de una situación que habitualmente se rige bajo las coordenadas del mundo privado, posibilita –según el relato de la docente- que una estudiante pueda dar voz en otro espacio –el espacio escolar- de dicha situación. Su modo de “aplicar la Ley de Educación Sexual Integral” hasta el momento ha sido incorporar dichas temáticas a partir de la lectura y permitiendo que los incidentes ocasionales se convirtieran en tema de clase. En este sentido Gabi Díaz Villa y Cecilia Ortmann en un análisis sobre la propuesta áulica de una docente de escuela pública secundaria de Ciudad de Buenos Aires en el marco de la investigación “Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”<sup>5</sup> afirman

“los cuentos que ella (la docente) selecciona para incorporar contenidos de ESI a sus clases de Lengua y Literatura presentan varios elementos que funcionan (o pueden interpretarse como funcionando) cada uno en sí mismo como prestador de identidad... Al habilitar espacios de encuentro entre la experiencia y la voz de lxs alumnxs y lo desconocido –lxs otrxs, la docente, el curriculum-, la clase deviene oportunidad (Frigerio, 2004). Sin duda que esta habilitación requiere una pedagogía particular” (2011:2)

Las autoras avanzan sobre esta hipótesis buscando establecer los vínculos que se abren entre propuesta de enseñanza y el despliegue identitario de los/as estudiantes. En conjugación con el corpus empírico de esta investigación, puedo afirmar entonces que la presencia de docentes (y otros/as adultos/as) que tematizan de manera particular estas temáticas abren la posibilidad de expresión de los/as/xs estudiantes. La particularidad, tal vez, radica en el valor de habilitar espacios de encuentro donde no se instauran afirmaciones de verdad universales.

Estas docentes amparadas por la Ley de Educación Sexual Integral, y en la mayoría de los casos “desde muchos antes”, incorporan contenidos en el aula desplegando un nuevo abanico de mundos posibles y “formas de estar”. Sin embargo, esto aparece poco explicitado entre los/as estudiantes. Frecuentemente ellos y ellas no vinculan las intervenciones docentes de este tipo a la aplicación de una ley en particular, así como tampoco necesariamente esas

---

<sup>5</sup> Dirigido por Graciela Morgade, en el marco de UBACyT (2011-2014)

docentes referencian la ley en hacia ellos, aunque si lo hacen durante las entrevistas y charlas conmigo. Aun así, resulta sugerente observar cómo la incorporación de contenidos de la ESI, con perspectiva de género –es decir con una mirada desnaturalizadora y problematizadora de los sujetos en relación a la construcción del deseo, el sexo, el cuerpo- despliega contenidos a enseñar que leído desde aquello que se aprende, sea la incorporación de una nueva sensibilidad respecto de sí mismos... En otras palabras, se sientan afectados por aquello que allí se abre y puedan como relataba la docente decir: “Yo soy abusada”.

### **Notas finales**

En una mirada retrospectiva en torno a la legislación producida en torno a las sexualidades, pareciera indicar que desde la vuelta de la democracia se inició una nueva ola – en términos de Petracci y Pecheny (2007) un proceso de actualización en materia de derechos humanos-respecto de la concepción de los derechos vinculados a estas temáticas para los/as/xs ciudadanos/as/xs. Y si bien, el Estado Moderno ha regulado las corporalidades, y con ello, las sexualidades de sus ciudadanos/as desde la creación misma -tal como Foucault se ha encargado de demostrar en, es indudable, que en las últimas décadas una nueva cita legal organiza a estos cuerpos desde la concepción de “derecho”. En palabras de Morgade es evidente que el discurso de los derechos humanos en general, los derechos humanos de las mujeres y los derechos humanos de las minorías sexuales viene impregnando la legislación internacional y nacional con su sesgo visibilizador y democratizador. Entre las normas relacionadas, se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y, fundamentalmente la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Las leyes que aquí presenté se inscriben en esta nueva ola, lejos de pretender una medición de sus efectos, intenté en cambio, explorar las circulaciones de las mismas. Este recorrido más que llegar a conclusiones me ha permitido pensar una serie de hipótesis que propongo para la discusión. Si las leyes, tienen en algún sentido, contribuir con la regulación de la vida social, es notorio que leyes como la de Matrimonio Igualitario tienden a la visibilización y un efecto “más rápido” en determinados espacios. Así la ley de Educación Sexual Integral parece tener que escalar en un entramado que no solo afecta a las acciones individuales sino también a las

de un sistema. Por otra parte, la tematización de esta agenda a través del acumulado legal parece construir un escenario auspicioso para repensar los formatos escolares y la vida de los/as estudiantes en ella.

En este último punto, pareciera que de manera “muy delicada” una misma institución puede habilitar un lugar de encuentro con otro/a distinto/a y permitir la emergencia del diálogo y la autorización, y al mismo tiempo resultaría ingenuo confiar en esta misma afirmación cuando conocemos los mecanismos de homogenización y uniformización por la que circulan estos/as jóvenes.

### **Bibliografía**

BAEZ, Jesica y DÍAZ VILLA, Gabi (2006) “En la escuela no tenemos la confianza”: ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?”; en actas VIII Jornadas de Historia de la mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género.

BROWN, Josefina (2007) Ciudadanía mujeres en Argentina. Tesis de maestría.

BUTLER, Judith (2006) *Deshacer el género*. Buenos Aires. Paidós

BUTLER, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires. Paidós

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORGAGE, Graciela (Coord., 2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires. La Crujía.

SEDGWICK, Eve (1990) *Epistemology of the Closet*.: California: University of California Press.

**APUNTES PARA RE-PENSAR A LOS ACTOS ESCOLARES DESDE UNA  
PERSPECTIVA DE GÉNEROS<sup>1</sup>**

María Rosaura Barrios<sup>2</sup>  
Universidad Nacional de La Plata  
rocha\_barrios@yahoo.com.ar

María Itatí Rodríguez<sup>3</sup>  
Universidad Nacional de La Plata  
itatirodriguez@yahoo.com.ar

Los actos escolares en Argentina – que desde finales del Siglo XIX atraviesan la vida escolar- persiguen desde aquel tiempo objetivos y contenidos pocas veces puestos a revisión dentro del sistema escolar. Continúan pendientes la re-actualización a partir de pensar a los otros (relatos y grupos sociales) en estas prácticas escolares. De esta manera nos preguntamos si es posible pensar a los actos escolares a partir de una perspectiva de géneros teniendo en cuenta lo rígido del sistema educativo, su estructura consolidada y reforzada desde sus inicios.

Partimos de pensar al género por medio de su encarnación en actores sociales o personajes míticos e históricos, constituyendo de esta manera una proyección de posiciones en una estructura abstracta de relaciones fijadas por la experiencia humana acumulada en un tiempo muy largo (Segato, 2003). En este contexto, al igual que los géneros, pensamos a estos dispositivos rituales (Carretero y Kriger, 2006) como fijos, sólidos- que a pesar de su re-actualización constante- perduran modos de hacer/saber decimonónicos en sus estructuras. Los géneros entendidos como estructuras fijas, jerárquicas se imponen no sólo con el varón -blanco, rico, occidental (Giberti, 2005) por sobre la(s) mujer(es); sino también como organizadores de un orden desigual: lo occidental por sobre lo oriental, lo heterosexual por sobre lo homosexual, el blanco por sobre el negro; etc. Procesos que se pueden observar en los modos de (re) presentar (nos) en los actos escolares.

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación de la Lic. Rodríguez: “Los actos patrios escolares como rituales, entre textos y fronteras: Un estudio empírico sobre efemérides, construcción identitaria y pensamiento histórico en escuelas de la provincia de Misiones.” (CONICET/FLACSO) en el marco del proyecto PIP CONICET (112 201001- 00307) “Comprensión histórica, conocimiento social y formación política: Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados” dirigido por la Dra. Miriam Kriger.

<sup>2</sup> Doctoranda en Comunicación en la FPyCS-UNLP y becaria de CONICET / Instituto de Investigaciones Gino Germani UBA. Licenciada en Comunicación Social en la FHyCS-U.Na.M. Desde el 2008 trabaja en temas relacionados con las violencias contra las mujeres en barrios periféricos de la ciudad de Posadas, Misiones.

<sup>3</sup> Licenciada en Comunicación Social con orientación en Investigación en la FHyCS-U.Na.M, actualmente doctoranda en Comunicación en la FPyCS-UNLP y becaria de CONICET/FLACSO.

El desafío de este trabajo es intentar entrever los mecanismos que hacen de esta rígida estructura escolar impermeable de pensarse bajo una perspectiva de géneros (alternativa/diversa) a la actual. A partir de reflexionar sobre los modos de representar a los otros/as en los relatos escolares, pretendemos comenzar a trazar líneas de comprensión sobre las estructuras de géneros que fijan espacios de poder, la naturalizan, y aparecen como inamovibles, indiferentes a las transformaciones de las sociedades actuales.

Nuestro análisis parte desde el paradigma interpretativo y las herramientas son de metodología cualitativa. En este contexto, se sustentará en los actos escolares del 25 de Mayo, 20 de Junio y 9 de Julio realizados en 2011 en dos escuelas primarias de la ciudad de Posadas, Misiones. Por su parte, a medida que el trabajo avanza siempre la etapa de la propuesta se torna compleja. En este sentido, nos parece importante el debate con otros investigadores en educación para enriquecer miradas y posturas. Experiencias como ésta nos posibilitan comenzar a cruzar saberes distintos y específicos; trazar líneas de análisis que se complementen y permitan re-pensar en conjunto a los géneros cómo estructuras que jerarquizan y ordenan realidades sociales.

### **Primeras notas (y otras)**

Los actos escolares habilitan -a partir de dispositivos institucionalizados- modos de (re) pensar/actuar/sentir/ determinados hechos históricos que conforman el relato oficial o la zaga de la Nación (Ruiz Silva, 2009). En este contexto, nos proponemos reflexionar sobre cómo también en estas prácticas se entre/dicen modos de (re) presentar al otro/los otros en los relatos que conforman los actos patrios escolares en las cuales es posible incorporar la perspectiva de géneros.

La puesta en escena de estos dispositivos conservan en gran medida su estructura de finales del Siglo XIX lo que indica la presencia de un núcleo duro que subyace a los cambios (Carretero y Kriger, 2006). Podríamos decir que estarían re-actualizando cierto paradigma decimonónico, marcando hitos a recordar y determinando a su vez olvidos estratégicos para la construcción de la nación (Renán, 1947), así como también para poder pensar a un Nos-Otros. Consideramos a “la nación como grupo de inclusión (que) implica también y necesariamente concebirlo como grupo de exclusión. Se excluye lo que se considera externo, no solo en términos territoriales sino también en condiciones de marcado predominio cultural” (Ruiz Silva y Carretero, 2010: 33). A partir de la noción de estos autores, podemos reflexionar y

conceptualizar al acto escolar como dispositivo de inclusión/exclusión. En este contexto, como propuesta, nos interesa poner en debate la posibilidad de pensar a los actos escolares como dispositivos rituales/identitarios que promuevan dentro de procesos de inclusión/diversidad el pensamiento histórico plural, y modos de representarnos a Nos-Otros como Nación, como grupos sociales. De esta manera nos preguntamos: ¿qué historias, personajes, conceptos, contenidos se traen a la escena de estos dispositivos? ¿Qué posibles otros quedan por fuera?

Asimismo, continuamos complejizando a esta práctica entendiéndola como formato, es decir, como unidad temático-composicional-estilística que puede ser analizada “en dos direcciones: desde el interior del objeto, como forma arquitectónica, axiológicamente orientada hacia el contenido, relativa a él; desde el interior del todo composicional y material de la obra” (García, 2004: 98)<sup>4</sup>. En este contexto entendemos a los procesos de Comunicación/Memoria – como conjunto complejo mnemosemiótico comunicativo- siempre destinados a Otro: a quien habla, responde, interroga, reclama, etc; por eso nos parece fundamental pensar a la Comunicación y a la Memoria como procesos inseparables.

Coincidimos con Lotman (1996) con respecto a que cada cultura

“define su paradigma de qué se debe recordar (esto es, conservar) y qué se debe olvidar. Esto último es borrado de la memoria de la colectividad y “es como si dejara de existir”. Pero cambia el tiempo, el sistema de códigos culturales, y cambia el paradigma de memoria-olvido. Lo que se declaraba verdaderamente existente puede resultar “como si inexistente” y que ha de ser olvidado, y lo que existió puede volverse existente y significativo” (Lotman, 1996: 160).

Por su parte, consideramos que los modos de organización y puesta en escena de los actos patrios escolares son configurados como prácticas únicas, es decir: como prácticas que se deben hacer/saber, y no como prácticas que promuevan el pensamiento histórico plural<sup>5</sup>. En este contexto, continúan pendientes la posibilidad de revisar estos dispositivos desde perspectivas de géneros distintas/diversas, desde donde se puedan comenzar a tejer otras historia/s.

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar que “el análisis de los géneros discursivos secundarios (complejos) debe integrarse en un análisis semiótico-comunicativo más amplio de todas las “formas” del contenido que constituyen el objeto de estudio. Aquí resulta útil y conveniente introducir el concepto más abarcador de formato, para evitar las confusiones con el de género en el sentido lato (el sentido en que se toma formato se acercaría al de género complejo de Bajtin, pero no se limita a la materia semiótica de la lengua ni a la semiosis discursiva)” (García, 2004: 98-99)

<sup>5</sup> Consideraciones ampliamente fundamentada en investigaciones previas (Carretero, 2007; Carretero y Kriger, 2006, 2007, 2010)

Asimismo, nos parece fundamental poder delimitar nuestro objeto de estudio y el trabajo de campo que sustenta el presente artículo<sup>6</sup>. El mismo se realizó en dos escuelas provinciales<sup>7</sup> de la ciudad de Posadas, Misiones: la Escuela Provincial N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento” y la Escuela Provincial N° 301 “Puerto Argentino”. Los actos escolares que conforman nuestro análisis e interpretación son los actos escolares considerados como Forma I en el Calendario Escolar 2011 del Consejo Federal de Educación de la provincia de Misiones<sup>8</sup>, y que en el léxico escolar son denominados como “actos únicos”. Éstos poseen una jerarquía superior frente a las demás conmemoraciones escolares: el acto del 25 de Mayo que se conmemora la “Revolución de Mayo”; el 20 de Junio que se recuerda el Día de la Bandera en homenaje a la fecha en que fallece su creador, Manuel Belgrano; el 9 de Julio cuando se declara la Independencia argentina.

### **La perspectiva de géneros en escena**

La estandarización y la fijación que sufren los roles, las formas del ser y la naturalización de la cultura, crean y refuerzan patrones/conductas/formas duras, fijas en torno a la figura de la mujer y el varón. Los géneros encarnados en actores sociales o personajes míticos “constituyen una emanación de posiciones en una estructura abstracta de relaciones fijada por la experiencia humana acumulada en un tiempo muy largo, que se confunde con el tiempo filogenético de la especie” (Segato 2003:57). Así, entendemos por géneros a estos ordenamientos jerárquicos que imponen al mundo estructuras de poder dentro de la sociedad. Las estructuras se revisten de género, las imágenes se refuerzan y dramatizan las diferencias biológicas entre varones y mujeres al punto de doblarlas hasta convertirlas en diferencias sociales. El sentido común se adiestra, aprehende lo que es “ser varón o mujer”. Pero ¿qué podemos decir de los modos de re-presentar a varones y mujeres en los actos escolares? ¿Qué

---

<sup>6</sup> Cabe señalar que el trabajo de campo se desprende del trabajo de tesis de grado de la Lic. Rodríguez “Todo está guardado en la memoria. El ritual del acto escolar como formato comunicativo que re-actualiza la memoria colectiva nacional” Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Septiembre 2011.

<sup>7</sup> “La provincia de Misiones se hizo cargo de las escuelas primarias nacionales en el año 1978 durante la última dictadura militar y en el año 1992 fueron transferidos los Institutos de Formación Docente y las Escuelas Medias Nacionales a la jurisdicción” (De Haro, 2005: 51)

<sup>8</sup> Nos parece importante mencionar que otra efeméride considerada en este Calendario como Forma I es el “Día de la Bandera de Misiones” y del “Prócer provincial Don Andrés Guacurarí y Artigas” que se recuerda el 30 de noviembre. Consideramos que por la particularidad de pensar a esta efeméride provincial, la única con la Forma I, excede a los espacios de esta publicación. Para ver el tratamiento de esta efeméride consultar: Pike Luz Irene, Rodríguez María Itatí "Materias pendientes: efeméride provincial del 30 de noviembre" para el Congreso Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público los días 12 al 14 de septiembre de 2012 FPYCS-UNLP (publicación en trámite a la fecha del envío de esta ponencia)

lugares ocupan los otros en estos dispositivos? ¿Pueden ser pensados desde una perspectiva de género(s) que ponga en crisis estas estructuras?

Sin embargo, Rita Segato sostiene que las discusiones sobre género siempre se dieron en torno a las mujeres, y a raíz de ello propone –idea a la cual adherimos desde este trabajo– pensarlas más bien como estructuras de relaciones que permitan entender la subordinación voluntaria y forzada, las jerarquías impuestas a todos los sectores y que afectan a todos y todas. Entonces, no sólo hablamos de subordinación de las mujeres en un mundo pensado para varones, sino que podemos pensar también en grupos y colectivos sociales como disposiciones jerárquicas en la sociedad, unos por encima de otros, todos participantes de la misma lógica de subordinación que se juega en el plano de lo económico, étnico, regional, etc. Consideramos que son estas estructuras (desiguales) las que se continúan re-actualizando en los actos escolares. Nuestro desafío es comenzar a re-pensar a los actos escolares como estructuras sensibles de ser móviles/permeables/porosos.

De esta manera, la trampa es pensar que estas estructuras de géneros no pueden cambiar ni ser cambiadas: “están condenados a reproducir los papeles relativos previstos para ellos” (Segato) porque derivan de un orden inmutable, biológico, de diferencia sexual. Butler (2005) complejiza estas nociones con los cuerpos y el sexo y suma la idea de procesos que se construyen, como parte de este proceso de constitución: “no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados. La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí mismo un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas; en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza” (Butler 2005:29).

Este autor nos ayuda a pensar(los) como procesos que se fueron construyendo a lo largo del tiempo, cuerpos que fueron y son moldeados constantemente pero que no varían de manera significativa. Así, pese a su presentación fija, estáticas, adheridas, podemos reflexionar que son sólo lugares, posiciones sensibles de ser modificadas, relaciones abiertas y disponibles para ser ocupadas por otros sentidos; y que al mismo tiempo fueron distintos procesos los cuales pretendieron naturalizar estos órdenes sociales.

### **Entre los relatos del acto escolar**

Nos aventuramos a comenzar el análisis tomando posición: en los actos patrios escolares coexisten y se re-actualizan tendencias en pensar, al varón por sobre la mujer; a lo heterosexual

por sobre otras sexualidades, al blanco por sobre el negro o el indígena, al centro (porteño) por sobre las provincias/periferias. Sabemos al mismo tiempo que avanzamos sobre un debate no menor, ni reducido; y sí complejo, rico, entre tensiones. Es por eso que solamente pretendemos -a partir del trabajo de campo atravesado- reflexionar sobre algunas primeras notas, situaciones observadas en los actos escolares mencionados anteriormente. De esta manera, comenzar a trazar líneas de comprensión sobre las estructuras de géneros que fijan espacios de poder, la naturalizan, y aparecen como inamovibles, indiferentes a las transformaciones de las sociedades actuales.

El acto escolar pone en escena y re-actualiza relatos sobre la “historia argentina” desde mecanismos de memoria/olvido oficiales, institucionalizados. Pensado en estos procesos, la celebración de las efemérides incluye/excluye, dice/calla, muestra/oculta, recuerda/olvida de manera diversa los procesos que escriben los relatos de la “historia oficial argentina”. Partimos de la hipótesis de que el lugar del otro -dentro de estos mecanismos- es materializado a partir de estereotipos<sup>9</sup>, modos de representar al otro reducidos/inamovibles/únicos. De esta manera en las celebraciones de las efemérides se puede observar cómo estas formas se re-fuerzan: el otro rico/pobre, letrado/no letrado, hombre/mujer, blanco/negro, dueño/esclavo, centro/periferia.

### **Personajes ‘típicamente’ estereotipados**

En los actos escolares operan lo que la organización escolar se denomina como “personajes típicos”. Éstos son puestos en escena en los actos escolares y son representados en la mayoría de los casos por los alumnos de los distintos grados. De esta manera, estos personajes aparecen -y se re-actualizan cada vez- como los únicos habitantes del 1810, y al mismo tiempo, ponen en juego prenociones y jerarquías en sus relatos y en la puesta en escena del cuerpo. Estas celebraciones olvidan y excluyen a otros; así como también, condena al estereotipo a los que incluye: lo caricaturesco de los vendedores ambulantes, la valentía de los caballeros, el papel relegado de la dama siempre a sombra del rol del varón.

---

<sup>9</sup> “Ese sistema escolar que nació como un molde institucional lo suficientemente fuerte para formar (dar forma) a las nuevas generaciones a fin de convertirlas en sujetos, ciudadanos, productores, etc., según modelos hegemónicos, hoy se presenta como un conjunto social y territorialmente desarticulado que tiende a tener sentidos diferentes de acuerdo con la composición social y cultural de quienes lo frecuentan. Todas las formas de dominación social (económica, la de género y otras) tienden a reproducirse en el sistema escolar.” (Tenti Fanfani, 2007: 20)

A continuación compartimos fragmentos de la representación de niños de primer grado durante el acto escolar del 25 de Mayo de 2011 donde podemos comenzar a entre/ver estas reflexiones:

Maestra: “Era 25 de Mayo de 1810. El cielo estaba muy nublado y parecía que iba a llover. Sin embargo, en las personas se veía una gran sonrisa, pronto muy pronto serían libres. Entre los muchos personajes estaba Francisco que estaba muy aburrido.”

Alumno “Francisco”: “Estoy muy aburrido, no tengo nada para hacer. Me sentaré a mirar que pasa en la plaza.”

Maestra: “Entonces vio que en la plaza había un gran alboroto, se paseaban damas antiguas con sus elegantes caballeros. Francisco se preguntaba que estaría pasando en la plaza”<...>

Alumna “Dama antigua”: “<...> Abanico, peinetón, en la plaza fui testigo, vi nacer la nación”

Alumno “Caballero”: “Argentinos y argentinas, celebren la libertad, construyamos para todos un futuro de verdad” <...>

Maestra: “Pero también en la plaza estaban los vendedores ambulantes que ofrecían sus productos a toda la gente”

Alumna “Lavandera”: “con jabón y mucha espuma y con fuerza y un poco de agua, lavaré la ropita ”

Alumna “Vendedora de empanadas”: “<...> vendo las mejores empanadas, cómpreme y no subirán de peso.”

Alumna “Vendedora de empanadas2”: “Empanadas calentitas, empanadas deliciosas, para que siempre disfrutes esta Patria tan hermosa.” <...>

Alumno “Caballero2”: “Estamos en el 25, y todos juntos en la plaza, gritamos.

Todos los niños: “¿queremos saber que pasa?”

Alumno “Francisco”: “¿Pero que está pasando aquí? Todos tienen algo para hacer, menos yo. Ahora si tengo algo para hacer, repartiré la cinta celeste y blanca.

Alumno “Caballero3”: “Tenemos todos en nuestro pecho con mucho orgullo la escarapela. Llega muy lejos, planeando alto nuestra bandera <...>”

Alumna “Dama2”: “Hace ya 201 años todo el pueblo hermano, eran tiempos de esperanza”

Alumno “Francisco”: “Todos queremos nuestra Patria, todos queremos nuestra libertad <...> todos tenemos que estar juntos con paciencia y llegará un momento en que seremos libres iguales”

Todos los niños: ¡Viva la Patria!

(Aplausos)

De esta manera, en los relatos –siempre para otros- de estos niños podemos señalar que: el caballero es el que se encarga de ‘lo importante’ (relatar los acontecimientos –que los caballeros de Mayo lograron-, imponer los sentidos de lo que estaba sucediendo); la dama acota algunas cuestiones a partir del discurso del hombre (éstas no hicieron la revolución sino que ‘acompañaron’ a los “elegantes caballeros” como relata la maestra); y los vendedores que sirven a toda las personas ‘importantes’ que se encontraban en la plaza.

De este último grupo, se puede observar que se construye la idea de que ‘aprovecharon’ la ocasión para vender sus productos, se deslegitiman sus intereses, ya que en todos los discursos se hace hincapié en la oportunidad de comercio más que en el papel que pudieron haber ocupado como “parte de” o de los intereses que tenían como grupo. Asimismo, dentro de la ubicación en el espacio durante esta dramatización, los niños que representaban a los vendedores de distintos productos se ubicaban de lado izquierdo mientras que los niños que representaban a las damas y los caballeros estaban ubicados a lado derecho del escenario. Esta separación –para nada inocente- jerarquiza y divide a dos sectores sociales.

### **(Por) Sobre Mujer(es) y Varón(es)**

¿Cómo se representan el “ser” femenino y masculino en estas puestas en escena?; ¿qué modos tienen de habitar los cuerpos en los actos escolares?; ¿se re-actualizan estereotipos y procesos de discriminación/exclusión en estos relatos?

En este contexto, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, la circulación de imágenes sobre estas fechas es escasa en cuanto a diversidad simbólica. Hay una reactualización de las imágenes representativas de esos tiempos (“el caballero”, “la dama”, la mazamorrera, el vendedor de velas, etc.) pero no varían en sus contenidos. Tanto en las imágenes construidas sobre un escenario en la escuela, como en los archivos escolares, carteleras, etc. hay una reiteración muy marcada de determinados símbolos y no de otros: “Poner en evidencia que hay un vacío simbólico femenino en los usos del lenguaje supone cuestionar un edificio que ha sido construido sobre un como si fuera” (Ana Mañeru Méndez en Carlos Loma, 1999:69).

Por otro lado, y centrándonos en la(s) mujer(es) podemos decir que aparecen siempre como acompañantes del caballero/varón/niño: siempre es Él que habla, Él que dice los discursos más importantes de la historia puestos en ese momento en el contexto escolar. Si la mujer/niña no es acompañante del varón aparece como mazamorrera, vendedora de empanadas, lavandera, es decir, papeles que- en la escala jerárquica de los roles teatrales- siempre es de menor importancia y relevancia con respecto al varón.

Asimismo, no hablamos de cualquier cuerpo entendido como materialidad (Butler 2005) de mujer/niña, sino de aquella mujer blanca, muchas veces de rubios rizos y ojos claros, con vestidos de fiesta<sup>10</sup>. “Este tipo de homogeneización ha ocultado realidades y ha impedido

---

<sup>10</sup> También podemos ver estas representaciones en los pósters que circulan en la escuela publicados en medios de comunicación impresos como ser revistas destinadas a los docentes de los distintos niveles. Muchas veces estas performances son tomadas textualmente de estas revistas. Aquí surgen nuevos interrogantes ¿quiénes y desde qué lugares se construyen estos relatos? ¿cómo operan estas industrias en el ámbito escolar?

resolver problemas relacionados y causados tanto o más por la ignorancia de la diferencia que por el hecho de ser ‘mujer’”. (Pérez Cervera en Carlos Loma, 1999:69). La mujer negra, mulata niña no aparece como protagonista de estos guiones escolares- si por protagonistas tomamos a las damas antiguas que dicen y recitan luego del discurso del niño/varón-.

En tanto a los relatos ¿qué tan relevantes son las líneas de las damas, de las vendedoras de empanadas que sugieren que sus productos no aumentan el peso? ¿Qué sentidos nos significan estos relatos? ¿son acaso sólo los varones los protagonistas –tal cual a las representaciones sugeridas por estos dispositivos? Dice Butler, “lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder” (Butler 2005:164). Esta fijación en unos pocos cuerpos- como protagonistas de las gestas de la independencia y liberación de la Patria/Nación- es resultado de un proceso de homogeneización, simplificación, reducción de la diversidad de protagonistas que participaron de aquellas gestas históricas. Son cuerpos construidos compactos, de circulación rápida y resistente -recordemos que estos dispositivos se vienen reproduciendo desde finales del Siglo XIX (Escudé, 1990).

Por su parte, otra de las escenas que podemos tomar a modo de ejemplificación es la presentación de un quinto grado durante el acto del 25 de Mayo “Pregoneros de ayer y hoy”. En éste, la maestra va dirigiendo los versos a los chicos leyendo directamente de una revista de donde proviene el “número alusivo” propuesto.

“El tiempo pasa y esto no es ninguna novedad. Cambia todo cambia. Cambia sin que nos demos cuenta. Mientras estamos pensando en una Nación, animate a pasar por el túnel del tiempo porque los Chicos de Cuarto A y la comunidad educativa nos van a mostrar la diferencia entre la época colonial y la actualidad, y cómo después de 201 años muchas cosas han cambiado”.

Maestra de quinto grado durante el acto del 25 de Mayo de 2001

De esta manera, durante esta representación van desfilando: la dama y el caballero que se quedan debajo del escenario observando a los “Pregoneros”; la vendedora de empanadas, el negro vendedor de verduras, la aguatera que llegaba al escenario con una botella descartable de dos litros con agua (como lo emergente en términos de Williams, 1977), el lechero, el velero, el mecánico, el electricista, la del delivery -reparto de comidas rápidas a domicilio-. La situación planteada por esta representación entra en dialogo (Bajtín, 1982) con procesos y personajes que circularon en “el pasado”, pero incorpora – como necesidad de re-actualizarse- nuevos personajes que son ‘los personajes típicos de la actualidad’. Cabe destacar que en este

desfile de nuevos personajes no habían ni médicos, ni biólogos, ni ingenieros, ni artesanos, ni comunicadores. Nuevamente, los mecanismos de memoria van construyendo y silenciando lo que debe ser incluido como parte de este Nos-Otros como Estado-Nación, y quienes son los que nuevamente aparecen acompañando a los elegantes caballeros con sus damas.

### **Allá lejos queda la patria**

Consideramos que en los relatos de las celebraciones patrias escolares se ponen en marcha mecanismos para pensar al Nos-Otros como Nación desde estereotipos centralistas, jerarquías y silencios que reducen/invisibilizan los roles ocupados por las provincias en los procesos de formación del Estado Nación argentino. De esta manera, los relatos que hacen referencia a la Nación en estas prácticas son construidos desde el ‘centro’ del país, especialmente desde Buenos Aires (Carretero y Kriger, 2006), quedando pendiente la incorporación de los relatos desde las provincias (y desde las fronteras).

En el ritual del 9 de Julio pudimos observar que el que ocupa el lugar del otro no es en este caso una persona o personaje sino un lugar: aquella “Casita” que queda en una provincia que se llama Tucumán, construida como otro lugar lejano, exótico. Compartimos un fragmento de la dramatización realizada por alumnos de segundo grado durante el acto del 9 de Julio de 2011, a modo de ejemplo:

Comienza a sonar una canción llamada “La cumbia de los congresales”. Un grupo de veinte niños empieza a desfilarse en círculos por el espacio que ocupa el escenario. En un momento la música se detiene, y comienza a hablar la maestra

Maestra: “¿Quiénes son señores?”

Niños: “Los congresales” (dicen los niños a destiempo unos de otros)

Maestra: “¡Muy bien! ¿Y ustedes?”

Niñas: Las damas...

Maestra: “¡Muy bien! ¿Y hay algún gaucho también? ¡siiiiii! Tenemos también, varios gauchos. ¿A ver el gauchito...? (se acerca a la maestra un niño vestido de pantalón holgado y una camisa blanca a líneas celestes) ¿Señor gauchito hace cuánto que usted viaja en caballito?”

Niño “Gaucho”: “Uhhhh ¡cuatro días!”

Maestra: “¡Muy bien! Y qué, ¿y cómo se siente señor?”

Niño gaucho: “Uhhh ¡me duele todo de tanto andar en caballo!” (risas del público)

Maestra: “Ahhh pero si, pero bien vale la pena ¿no? Todo sea por nuestra patria ¿no es cierto?”

Niño gaucho: “Seeee” (en tono burlón; el público se ríe)

Maestra: “Muy bien, Muy bien. Bueno... (Comienza a sonar nuevamente la canción, los niños continúan desfilando hasta que ésta finaliza. El público aplaude)

En esta representación (que incluyó baile y dramatización) podemos observar la construcción del otro lugar alejado del “centro”, es decir, de Buenos Aires. Los lugares exóticos, periféricos, alejados siempre son contruidos a partir de la visión porteña, centralista. Las personas que llegaron a Tucumán por el año 1816 hicieron muchos kilómetros por la ‘Patria’. De esta manera, podemos aproximarnos a la idea de que aún predominan viejos modelos y que la visión centralista que sigue ocupando Buenos Aires desde los tiempos de 1816 -aún casi doscientos años después- continúa re- reforzando la idea de una provincia del ‘interior’ del país como lugar lejano, incivilizado, rodeado de “barbarie”. Ante esta situación nos preguntamos ¿lejanos con respecto a qué, quién o quiénes?

### **Notas finales**

Hemos pretendido reflexionar sobre lo rígido de estas estructuras. El acto escolar como formato comunicativo denso re-actualiza dentro de procesos de Semiosis/Memoria de determinados relatos, dejando en el olvido a otros. En este contexto continuamos interrogándonos sobre ¿qué lugar/es ocupa el otro en los relatos de los actos escolares que pretenden construir un Nos-Otros?

Pretendemos continuar (re) pensando los procesos de comunicación en el marco de la función que cumplen, es decir, “en el tejido semiótico de la memoria, por cuanto activan sus mecanismos constitutivos, de selección y combinación, recuerdo y olvido, modificación, desplazamiento, inversión, re-acentuación, promoción, rezago, de los significados que configuran la trama simbólica de una formación social.” (García, 2004: 41-42).

Así, y como característica principal de estas estructuras rígidas, vemos como estos procesos no sólo construyen sino que al mismo tiempo deterioran, compactan, reducen a sus protagonistas. Pero ¿qué protagonistas? Estos son espacios que han sido fijados en estos procesos de modo que reducen (varón, blanco, porteño, letrado), de fácil circulación y con una densidad que no pretende provocar contradicciones ni extrañezas, ya que invisibilizan, callan, olvidan. Como márgenes para seguir pensando, ante estas reducciones se cae en la idea de pensar que lo hicieron por razones tan abstractas y altruistas como “la patria”, “la libertad”, “la independencia”, etc., dejando en el olvido (¿acaso solamente de modo oficial?) que fueron otros sectores movilizados, en luchas.

En este contexto coincidimos con Díaz (2009) cuando menciona que estos espacios en la escuela en su puesta en circulación “(podríamos decir en exhibición) otorgan sentidos y

valores, es decir que establecen inclusiones y exclusiones, taxonomías y jerarquías. Estos elementos o soportes, narraciones, bailes, símbolos, músicas, decoraciones, disfraces, portan y representan, llevan a la escena un sentido de la historia y de lo que se entiende por común. Son significantes densos en los que se anudan las historias y los proyectos.” (Díaz, 2009: 38). El desafío como investigadores en comunicación (y en ciencias sociales) es continuar revisando, desatando nudos para poder pensarnos (e incluirnos) como Nos-Otros en la diversidad.

### **Bibliografía Consultada**

- ASTELARRA, J. “¿Libres e iguales? Sociedad y Política desde el feminismo”. Centro de Estudios de la Mujer. Ediciones 2003
- BAJTIN, M. (1982) Estética de la creación verbal. Décima edición. Siglo XXI. México, 1999
- BUTLER, J. “Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo”. Paidós Buenos Aires- Barcelona- México. 2005
- CARRETERO, M. (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Paidós. Buenos Aires, 2007
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2006): “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En Carretero, Rosa y González (comps): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Paidós. Buenos Aires, 2006
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2007): “Enseñanza escolar de la Historia e identidad nacional: un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes”. En Deher, J.; Figueroa, S.; Navarro, A. Suautu, R.; y Soeffner, H.G. (comp.) Construcción de identidades en sociedades pluralistas. Lumiere, Buenos Aires, 2007
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2010): “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”. En Carretero M. y Castorina J.A.: La construcción del conocimiento histórico. Paidós. Buenos Aires, 2010
- DE HARO, G. “La educación de Misiones, un conflicto abierto entre las pedagogías impuestas, adaptadas y las autónomas-críticas”. En: Revista Estudios Regionales. Año 12. Número 31. Noviembre 2005. Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Pp: 42-52

- DÍAZ, R. "Los actos escolares. Entre la representación y la identidad". En: Revista El monitor de la educación. Número 21, Quinta temporada. Junio 2009. Ministerio de Educación de la Nación. CABA, 2009. PP 38-40
- GARCÍA, M (2004): Narración. Semiosis/Memoria. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas.
- GIBERTI, E; GARAVENTA, J; LAMBERTI, S. "Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires 2005.
- LE BRETON, D La sociología del cuerpo. Nueva Visión Argentina 2002.
- LOMAS, C (comp). ¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós Educador 1999.
- LOTMAN, I. (1996): La Semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto. Disiderio Navarro Ediciones cátedra. Madrid.
- RENAN, E (1947) ¿Qué es la Nación? Sequitur. Madrid, 2006
- RUIZ SILVA, A y CARRETERO, M. (2010): "Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional." En CARRETERO, M y CASTORINA, J.A. (Comps.): La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Pp 29-47. Buenos Aire, Paidós.
- RUIZ SILVA, A. (2009): La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede académica Argentina-. Buenos Aires, 2009
- SCHIAVONI, L "Discusiones en torno a la violencia sexual desde el campo de la salud". Documento Inédito. Proyecto UNaM 16/H218. Posadas, Mayo 2009.
- SEGATO, R. "Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la Antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos". Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo. Quilmes. 2003.
- TENTI FANFANI, E. La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre Sociología de la Educación. Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2007
- WILLIAMS, R (1977) Marxismo y literatura. Edición: Homo Sociologicus. Ediciones Península. Primera edición. Barcelona, 1980.

**GRUPOS ACADÉMICOS Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO. EL CASO DE UNA  
INVESTIGADORA RESPONSABLE DE UN GRUPO ACADÉMICO DE UNA  
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL.**

Mariela B. Bosyk

[marybosyk@yahoo.com.ar](mailto:marybosyk@yahoo.com.ar)

### **Introducción**

El presente trabajo aborda el caso de una investigadora responsable de un grupo académico de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Buenos Aires. El mismo forma parte del proyecto de investigación UBACYT “Procesos y dinámicas de los grupos académicos universitarios”, dirigido por Anahí Mastache cuyo grupo académico pertenece al Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su foco de estudio es el proceso y la dinámica de los grupos académicos universitarios ante situaciones de dificultad, tal como son vistas y vividas por sus responsables, desde una metodología cualitativa.

En esta oportunidad, centraremos el análisis en la problemática de género. El objetivo de esta ponencia, por un lado, es identificar y analizar algunos de los mecanismos sociales y/o condiciones institucionales que se revelan en la Universidad y dan cuenta de las diferencias de género. Por otro lado, el abordaje de este caso, permitió reflexionar acerca de las representaciones que construyen los sujetos - en nuestro caso, la investigadora- en torno a dichas diferencias y al modo en que las mismas son vividas.

La metodología a seguir es la revisión del caso desde un enfoque clínico con orientación psicoanalítica. Esta metodología posibilita reconocer la existencia de fenómenos inconscientes que la investigadora responsable no puede hacer consciente no sólo por efecto de la represión sino también por efectos de múltiples factores, como los ideológicos, entre otros.

En la primera parte de este trabajo, se describe el marco teórico y metodológico utilizado para el análisis del caso. En cuanto al marco teórico, se define qué se entiende por los conceptos de: género, roles de género, representación de género y los actores e instituciones implicadas en la transmisión del género. En lo que respecta al marco metodológico, se explica el tipo de instrumento utilizado para recabar la información así como también se explicita la metodología de análisis del caso.

En una segunda instancia se narra el caso elegido, puntualizando los datos más relevantes del mismo citando las palabras de la investigadora. Posteriormente se analiza el caso desde el marco teórico. Por último, se realizan algunas reflexiones finales acerca de la cuestión de género como una modalidad de concebir las relaciones sociales pensando ¿cómo hacer para que la cuestión de género no sea un obstáculo para el desarrollo profesional de las mujeres?

### **Marco Teórico**

Partimos de comprender que los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función de la base biológica, el sexo. Sino que sobre esta base de diferencias anatómicas y del papel cumplido en la reproducción, se han construido y asignado características y funciones diferentes a hombres y mujeres; esto implica que la identidad genérica es una construcción social. En palabras de Gross (2000), el género es la interpretación social y cultural que los seres humanos hacen del sexo biológico con el que nacen.

Esta interpretación construida, aprendida social y culturalmente, da lugar a los denominados *roles de género*, los cuales contienen la información acerca de ciertas conductas que se consideran apropiadas para *lo femenino* o *lo masculino* (Lamas, 1999). Estos roles conforman los estereotipos de género, también denominados *representaciones de género*, los cuales sustentan las creencias o definiciones culturales acerca de las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres (Gross, 2000).

En la transmisión del género intervienen muchas instituciones. Así pues la socialización primaria, se halla por lo general en la familia y en su entorno inmediato. Sin embargo, en la socialización secundaria intervienen todas las instituciones y las instancias sociales con las que cada sujeto establece alguna interrelación; el sistema educativo, los medios de comunicación, y otros, tienen al respecto un papel fundamental en lo que se espera de cada uno/a.

Entonces, cuando nos remitimos al concepto de género, esta postura implica reflexionar acerca de las características atribuidas a las personas en función de su sexo anatómico (y de todos los significados y prácticas que conlleva) para intentar “desnaturalizarlas”; evidenciando como en dicho proceso de construcción han sido las mujeres las menos favorecidas.

Si bien en la actualidad, en lo que respecta a la difusión de los saberes a hombres y mujeres, nuestra sociedad se basa en el principio de mixidad -esto implica que tanto hombres como mujeres pueden acceder a las mismas actividades sociales-, podemos afirmar que aún existen en casi todos los países de occidente, divisiones sociosexuadas del saber.

Hay numerosos estudios que muestran que si bien hay una fuerte inversión en educación por parte de la mujer, «al punto que hoy han pasado a constituir en la mayor parte de los países un porcentaje muy alto de la matrícula universitaria» (Aguirre, 1998:112); las preferencias femeninas estarían asociadas a tareas y valores tradicionalmente considerados femeninos pudiendo observarse una cierta continuidad con el ámbito privado femenino.

Como lo expresa Pierre Bourdieu (2000), estas diferencias son relativas y modificables, aunque no fácilmente ya que han servido y sirven de base para la organización social.

### **Marco Metodológico**

El presente caso es parte del proyecto de investigación “Procesos y dinámicas de los grupos académicos universitarios”. La información recolectada sobre la investigadora fue realizada a través de una entrevista. Si bien para la misma se partió de un cuestionario semi- estructurado,

las preguntas realizadas a la investigadora se fueron modificando en función de la conversación entablada.

El instrumento utilizado consta de treinta preguntas agrupadas en diferentes ítems, siendo éstos: la identificación del investigador y el nombre de su grupo; la trayectoria académica; la historia del grupo; y el momento actual del grupo de investigación.

El primer ítem apunta a identificar y relevar datos de orden más contextual como ser el nombre del grupo de investigación; el lugar de trabajo; el área y disciplina de docencia e investigación; las principales líneas de investigación abordadas; las principales fuentes de financiamiento y el rol dentro del grupo.

El segundo ítem hace referencia a, por un lado, relevar los estudios de grado y posgrado de la persona entrevistada; las diferentes etapas en su trayectoria profesional; los referentes/maestros y los discípulos.

El tercer punto alude a la historia de su grupo de investigación, con lo cual se pretende saber el momento de creación, el o los creadores y las personas significativas en la historia del grupo, las etapas, los momentos de crisis en el grupo, la elección del momento crítico más grave y en función de éste: decir cuáles fueron las reacciones de las personas, cómo y cuándo se salió del peligro.

El cuarto punto del cuestionario indaga sobre la tarea de investigación, con el objetivo de recabar: los rasgos que presenta la investigación en su campo disciplinar; los rasgos que están presentes en las personas que se dedican a dicho campo; las condiciones que favorecen el trabajo; cómo se transmiten los saberes en su campo disciplinar, entre los más relevantes.

El quinto ítem, apunta al momento actual. Es decir, cuáles son las condiciones que concurren al desarrollo y sostén del grupo; cuáles son los rasgos más relevantes que hacen que una persona quiera quedarse dentro del grupo.

Luego de un primer análisis descriptivo-interpretativo de la entrevista, apareció como uno de los aspectos relevantes el tema de género y su incidencia en las posibilidades del desarrollo profesional; que si bien el tema de género puede considerarse como una problemática siempre presente, en este caso adquiriría particular relevancia.

### **El caso de una investigadora responsable de un grupo académico de la Facultad de Ciencias Exactas de una Universidad Nacional.**

En esta primera parte del trabajo, se describirá en forma global el caso elegido para esta ponencia. En una segunda instancia, se analizará el caso según el marco teórico descripto anteriormente. El caso que a continuación se exhibe data de una mujer que actualmente tiene 80 años, está casada y tiene tres hijos varones. Su marido es profesional y se desempeña en empresas privadas.

En lo que respecta a la vida académica y profesional, se recibió de Licenciada en Ciencias Químicas en 1954 en una Universidad Nacional y en el 57 se doctoró en el exterior. Actualmente es profesora emérita de una Facultad de Ciencias Exactas de una Universidad Nacional y es investigadora superior honorario del CONICET. La disciplina en la que se especializa es la Química Orgánica. Su elección de la carrera de grado tuvo que ver en gran parte con algunos profesores en la secundaria, en sus palabras *“Hasta la química llegué porque tenía buenos profesores de química en la secundaria. Siempre me gustaron las ciencias exactas, entonces la idea era o matemáticas o física y le vi un poco más el lado práctica a la física que a las matemáticas. Además tuve buenos profesores que me sirvieron...”*.

El área de especialización de su investigación estuvo asociada al auto-exilio en Brasil en una época políticamente complicada durante la década del 70. Su relato lo explica de la siguiente forma *“Del '75 al '77 estuve en la Universidad de San Pablo también. (...) encontré enseguida trabajo en la Universidad de San Pablo y ahí empecé a trabajar (...) Estuve 2 años pero después viajaba casi todos los años ahí. Ahí fui profesor visitante y fue muy bueno porque estaba en un laboratorio de médicos y biólogos. Yo era la única química que hacía Estructura y entonces ahí empezamos unos trabajos muy interesantes que seguimos después, ¿no?”*

Presentadas las características generales de nuestro caso, a continuación esbozaremos algunas reflexiones acerca de las representaciones de género que construyen los sujetos del ámbito

universitario –a partir de nuestro caso, una investigadora de una FCE- y al modo en que dichas representaciones son vividas.

Para ello analizaremos las recurrencias que aparecen en el relato de la investigadora en cuanto a la cuestión de género, siendo éstas: la naturalización de la discriminación social, la naturalización del rol femenino, la naturalización de la separación entre vida laboral/profesional y vida cotidiana/personal y por último, la discriminación en el trabajo.

En el caso elegido, adquiere una particular relevancia la problemática de género ya que luego de un análisis descriptivo- interpretativo podemos evidenciar como recurrente en el relato de la entrevistada la expresión de “ser la única mujer”. En sus palabras “*Yo era la única química que hacía Estructura y entonces ahí empezamos unos trabajos muy interesantes que seguimos después, ¿no?*” “*Fui una de las primeras docentes... mujeres ... con dedicación exclusiva. Y fui la primer profesora emérita acá –ahora hay más-, sí, creo, de la Facultad...*”.

Entonces observamos, por un lado, que si bien la investigadora pudo acceder a la Universidad, es decir al conocimiento, ella percibe que este hecho es excepcional, en tanto es la única mujer dentro de su especialidad. Ello evidenciaría que el acceso a la Universidad no es equitativo con respecto a los hombres. Así también, cuando alude a su desempeño como docente dentro de la Facultad afirma que fue una de las primeras mujeres con dedicación exclusiva dentro de la Facultad; este hecho daría cuenta de tratarse de un espacio predominantemente masculino.

Pareciera que sólo una pequeña cantidad de mujeres ha cambiado sus sistemas de vida, esto evidencia que aún en la actualidad las mujeres continúan siendo discriminadas socialmente ya que no todas pueden elegir el tipo de vida que quieren llevar. Es decir que aún no estarían dadas las condiciones para que cada una de ellas deje de “cargar sobre sus hombros” con la función que se le ha asignado para cumplir dentro de la sociedad, la de ser la principal responsable de resolver las cuestiones inherentes a la vida doméstica.

Asociado a la posibilidad de insertarse en el ámbito laboral/profesional estadísticamente está comprobado que no en todos los ámbitos de trabajo y/o desarrollo profesional hay la misma cantidad de hombres y mujeres. Es decir, pareciera que hay áreas de trabajo y/o desarrollo profesional que son más apropiadas para el acceso de las mujeres. En este sentido, podemos

afirmar que la docencia, tradicionalmente es una de las carreras que las mujeres eligen debido a que “como continuidad y correlato de la educación familiar”<sup>1</sup> la mujer como maestra era considerada como una segunda madre para sus alumnos ofreciéndoles apoyo y ayuda. Pero, por otro lado, muchas mujeres se dedicaban a la docencia por significar ésta una vía de ascenso social o la posibilidad de acceder a una “profesión calificada”.

Nuestra entrevistada es profesora investigadora, siendo ésta una actividad a la cual tradicionalmente no se dedicaban las mujeres, de manera que rompería con la naturalización de la ausencia de mujeres en este ámbito. No obstante, se desempeña en el área de química, carrera que por alguna razón que habrá de ser analizada pareciera haberse feminizado más que otras. Según el Observatorio Laboral de México, las ciencias químicas está dentro de las diez profesiones más elegidas por las mujeres.

Otro tema muy significativo –que aparece en este caso- y que está asociado a la naturalización del rol femenino es el hecho de que aún aquellas mujeres que han cambiado su sistema de vida incorporándose al ámbito laboral/profesional, internamente conviven con variados sentimientos como ser dependencia, inferioridad y/o culpa dado que, pese a insertarse en un nuevo ámbito, continúan siendo las responsables del cuidado del hogar.

En nuestro caso, cuando se le pregunta acerca de cómo fue vivida esa situación de “ser la única mujer” en un ámbito laboral, la investigadora responde: *“No, fue una autoexigencia, diría. Porque sabiendo ... las críticas que tenemos siempre... Yo tengo 3 hijos, varones, y gracias a Dios, me resultaron muy bien, o sea que no me impidió trabajar, incluso, o sea tuve muy buena ayuda de mi marido, que también es químico. Trataba siempre de cumplir más que los hombres ... (...) Trataba de no poner, como motivos... los problemas de casa en... mi cumplimiento, ¿no? Era una autoexigencia. Fui la primera profesora mujer acá en el departamento; y en química que no es tan fácil, ¿no? Teníamos profesores que eran bastante... machistas (risas) pero, no, no tuve, no puedo decir que tuve ninguna discriminación.”*

Inferimos a partir de su relato, que para poder desarrollarse profesionalmente/laboralmente dependió del apoyo de su familia. Cabe señalar la frase *“tuve muy buena ayuda de mi*

---

<sup>1</sup> Davini, M.C. 1995. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Pág. 23.

*marido*”, hecho que valora como fundamental para llevar a cabo su desempeño profesional, pero que, al mismo tiempo, indicaría su responsabilidad primaria sobre la familia. Pareciera que, en este caso, el sentimiento generado al interior de su familia en lo que respecta a la configuración de las relaciones es el de dependencia; para insertarse en el ámbito profesional contó con la “ayuda” de su marido, “ayuda” de la cual dependía para poder insertarse laboralmente. Esta sería la modalidad de vinculación que se genera cuando las mujeres eligen una nueva forma de vida, lo cual refuerza de manera inconsciente la idea socialmente creada del rol de la mujer dentro de la sociedad asociado al trabajo doméstico, la procreación y la educación de los hijos.

Esta consecución con ambas funciones, le posibilita cumplir con sus expectativas de ser mujer y, a su vez, con la representación de lo femenino, con lo que socialmente se espera de ella como mujer. Esta modalidad de actuar de las mujeres contribuye a la configuración de una modalidad de vinculación, en la cual las relaciones parten de la base de la dependencia para que la mujer concrete sus deseos y enfatiza la desigualdad y la subordinación de sus intereses. De este modo, quedaría naturalizado el rol femenino y al mismo tiempo quedarían invisibilizadas las condiciones en las cuales las mujeres logran desempeñarse laboral y/o profesionalmente.

Entonces, ¿qué es lo que hace que esta investigadora pueda sortear los obstáculos para desarrollarse en el ámbito laboral/profesional con éxito?

En su relato pueden visualizarse varios factores que habrían contribuido con estos fines. El primer factor que surgiría como determinante y que es recurrente en todo su relato es el esfuerzo personal realizado por esta mujer para concretar sus deseos. Un ejemplo de ello, es el hecho de que para cumplir con los requerimientos institucionales y para poder hacer carrera dentro de su área, haya continuado trabajando aun estando de licencia por maternidad. Cuando lo relata pareciera mostrarse orgullosa de su esfuerzo, en sus palabras “*Mi primer tesis dirigida fue en ese tema; que salió en el '72... porque salió mi primer tesis con mi último hijo, que nació... ¡Que la corregí en el Sanatorio me acuerdo!*”

En este caso, se da la imbricación de lo laboral y lo familiar reflejándose en la ecuación “nacimiento de su último hijo = primera dirección de tesis”. Podemos agregar que su percepción de esta manera de ser es la de “autoexigencia” como medio para cumplir con el rol

asignado tradicionalmente a la mujer -la función materna y los quehaceres del hogar-; y a la par, desarrollar su función profesional de profesora investigadora.

Un segundo factor que habría contribuido a su desarrollo profesional sería el apoyo familiar, tanto de su marido como de su madre, quienes habrían colaborado en la crianza de los hijos y en el trabajo doméstico.

Por último, pero no por eso menos relevante, las posibilidades económicas familiares constituyen otro factor interviniente, ya que su marido tenía cargos ejecutivos importantes y por tanto tenía los medios económicos para “pagar” por apoyo para las tareas domésticas (que no es menor), las cuales se sumarían a la ayuda del marido y de la madre.

En síntesis, podemos inferir que el esfuerzo personal, el contexto familiar, el nivel económico y el tipo de carrera elegido son condicionantes que determinaron su desempeño profesional exitoso ayudando a que su condición genérica femenina no fuera un obstáculo para dicho desarrollo.

Sin embargo, a modo de cierre de este apartado quisiera evidenciar que el desarrollo profesional de las mujeres no implica un proceso reflexivo acerca de las prácticas que benefician a los hombres ni su reconocimiento. Nuestra entrevistada, por ejemplo, si bien reconoce las diferencias de género, dice que tenían “(...) *profesores que eran bastante machistas pero no tuve... no puedo decir que tuve ninguna discriminación.*”.

El caso relatado nos permite reflexionar sobre las relaciones de género en el espacio laboral. Si consideramos a hombres y mujeres de manera idéntica en el marco del trabajo institucional, en relación a sus posibilidades de desarrollo profesional y de crecimiento en términos de carrera académica, sin tener en cuenta las condiciones personales y familiares, sólo unas pocas mujeres que cuente con los medios –económicos, personales y de apoyo familiar- para sortear los obstáculos asignados culturalmente al rol femenino podrán insertarse en el ámbito de la Universidad y desarrollar una carrera académica. Los avances en la igualdad de género en las profesiones científicas serán muy limitados en tanto la apertura de los espacios para que las mujeres participen en la academia invisibilice los obstáculos que deben enfrentar.

### Reflexiones finales

Para ir finalizando, vale recordar que la vida de todos los sujetos se halla condicionada por su condición genérica femenina o masculina, mediatizando las maneras de ser, sentir, y actuar en la realidad, configurando la subjetividad individual. No obstante, si bien la condición de género mediatiza el acceso a los recursos, las posibilidades de acción y las prácticas cotidianas, no hay que perder de vista el carácter activo del sujeto, lo cual permite romper en alguna medida el carácter desiderátum sociocultural.

A diferencia de la invisibilidad y restricción en que tuvieron que ejercer la profesión las mujeres que nos antecedieron en el campo del conocimiento, en donde el sexo condicionaba el destino de la formación profesional, las académicas de la época contemporánea podemos considerarnos privilegiadas ante la ausencia de mecanismos formales que impidan nuestra participación y desarrollo profesional en instancia alguna. Por otra parte, se reconocen cada vez más todas las aportaciones que desde la mirada crítica de las mujeres se han estado vertiendo sobre la ciencia.

Sin embargo, la concurrencia entre la vida cotidiana y la vida académica aún no es una realidad. Para que ello suceda, las reglas del juego tienen que cambiar, debe incorporarse el sonido de otras voces, no se puede seguir evaluando con los mismos mecanismos a hombres y mujeres. Cabe resaltar las palabras de la investigadora española Eulalia Pérez citada por Gerogina Sánchez Ramírez (2010) cuando menciona que “... *Incluir en condiciones de igualdad a las mujeres y alcanzar la equidad en la ciencia y la tecnología no sólo es una cuestión de números: la pérdida –o no admisión– del cincuenta por ciento de la humanidad significa que nuestra visión del mundo ha sido, y es, parcial. La entrada masiva de mujeres en la actividades científicas y tecnológicas tiene que producir, necesariamente, efectos beneficiosos en la ciencia, en sus prácticas y en sus instituciones...*”.

Se requiere entonces pensar en la igualdad de responsabilidades de hombres y mujeres en la participación en la vida doméstica, rompiendo así con la actual idea de que la mujer debe seguir ocupándose del hogar como una esfera que le está especial y exclusivamente reservada, además de las nuevas actividades que quiera emprender. Si esta cuestión no se tiene en

cuenta, a igualdad de habilidades, la mujer no podrá ser tan eficiente como el hombre en su trabajo.

Por otra parte, a los varones se los ha privado de participar en el área afectiva de la vida familiar y social y, al igual que a las mujeres, el condicionamiento cultural les ha dificultado la toma de decisiones personales con plena libertad. Desde luego, repensar este modo de relacionarse cambiará las reglas de convivencia siendo sin duda alguna una gran conquista humana.

### **Bibliografía.**

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Cafferatta, G. (2008) *En un universo neutro: ¿muñecas o juegos electrónicos?* Revista Páginas de Educación Año 1. Número 1.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Hernández García, Y. (2006) *Acerca del género como cuestión analítica*. Revista Nómadas. Número 13. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Páramo, P. (2010) *Las representaciones de género en profesores universitarios*. Revista Estudios Pedagógicos, vol. XXXVI, núm. 2, pp. 177-193. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Sánchez Ramírez, G. (2010) *Género y trayectoria académica. Obstáculos pretéritos para las mujeres actuales. El caso de una institución de investigación al sur de México*. Revista Educere, vol. 14, núm. 48, pp. 159-174. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Subirats, Marina. (1999) «*Género y escuela*» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN  
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

## PROFESSORES NÃO-HETEROSSEXUAIS: SEXUALIDADES INVISÍVEIS?-

Eliana Braz Peter  
UFPel  
braz.eliana@gmail.com

### Introdução

Neste projeto de pesquisa apresento questões relativas à atuação de professores não-heterossexuais em relação à visibilidade de sua condição não heterossexual no ambiente escolar. Busco não a homogeneização ou pontos em comum, mas as peculiaridades desses profissionais nas formas com que tratam o tema e como conduzem seu comportamento. Chamo-os de *não heterossexuais* na procura de não estabelecer categorias fixas de sexualidades para nomeá-los, uma vez que alguns deles, no ambiente escolar, não fazem afirmação verbal de se enquadrarem em determinada identidade sexual: não se autodenominam homossexuais ou gays nem heterossexuais nem bissexuais. Chamá-los de *não heterossexuais* não deixa de ser uma categorização (não é tão simples fugir delas!), utilizo essa expressão para marcar que o que busco são as percepções de pessoas que não se conformaram às normas tradicionais/biológicas de identificação entre corpo, sexo e desejo.

O problema de pesquisa está assim proposto: **Quais as táticas utilizadas por professores não heterossexuais para viabilizarem sua atuação profissional?**

Os procedimentos metodológicos para esta pesquisa são: análise bibliográfica e entrevistas abertas e semiestruturadas com professores não heterossexuais das redes pública e privada de ensino da cidade de Pelotas/RS.

O primeiro procedimento realizado para esta pesquisa foi uma busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES<sup>1</sup> sobre pesquisas acadêmicas a respeito das sexualidades não normativas no ambiente escolar realizadas nos últimos anos.<sup>2</sup>

Tem como referencial teórico os conceitos de *tática e estratégica*, desenvolvidos por Certeau, e *heteronormatividade, heterorracionalidade, resistência e performatividade*, discutidos a partir do conceito de dispositivo de sexualidade, elaborado por Michel Foucault, o qual abrange “um conjunto decididamente heterogêneo de elementos, que engloba

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>2</sup> Essas pesquisas indicam que os componentes do currículo que versam sobre as sexualidades correspondem a aspectos biológicos e reprodutivos; eventualmente há referências a aspectos relacionados ao prazer, ao amor, à vida; mas, geralmente, estes se restringem a vivências heterossexuais, ficando outras formas de afetividade e sexualidade relegadas ao plano da tolerância. Há, em geral, um silenciamento no discurso oficial em relação às sexualidades não normativas

discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito [...] (FOUCAULT, 1979, p. 244), e também desenvolvidos pelos estudos queer.

No ano de 2012 foi realizada uma entrevista-piloto aberta com dois professores, com a intenção de observar as percepções desses sujeitos sobre as relações entre sua sexualidade e suas histórias de vida, especialmente no ambiente escolar. A partir dessas entrevistas foi realizado um roteiro de entrevista semiestruturada com questões mais específicas sobre as estratégias utilizadas pela escola no sentido de educar para e através da heteronormatividade e também as táticas que os sujeitos não heterossexuais utilizam para viabilizar sua atuação profissional e convivência social no ambiente escolar.

A proposta primeira para este projeto era de realizar um estudo de caso, tendo como objeto a escola onde esses dois professores trabalharam até o ano de 2010: uma escola da rede privada na cidade de Pelotas/RS. Porém, no processo de formulação do projeto de dissertação, percebi, aliada à dificuldade de acesso à escola que pretendia estudar, que a discussão que estava se desenvolvendo seria mais produtiva se incluísse a percepção de outros sujeitos que vivenciam a situação de ser professor, não heterossexual, mas em instituições públicas, onde há mais liberdade de expressão a respeito do tema para os profissionais de educação.

Assim, os sujeitos desta pesquisa serão professores não heterossexuais que atuem ou já tenham atuado nas redes privada e pública de ensino. A escolha desses profissionais se dará a através da minha rede de contatos pessoais e de indicações do Grupo Também/Pelotas.<sup>3</sup> Serão entrevistados dois professores da rede privada, dois da rede estadual e dois da rede municipal de ensino de Pelotas/RS.

### **A escola e seus regimes de verdade**

Em uma perspectiva foucaultiana, a escola é uma das mais importantes instituições disciplinares que atuam na regulação e governo de pessoas e de populações, e produz, através das relações de poder que a atravessam, saberes, discursos e subjetividades. “A disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Historicamente, a escola assume papel significativo na formação de meninos e meninas, de

---

<sup>3</sup> Fundado em 2002, o Também é um grupo que luta pela livre expressão sexual na cidade de Pelotas/RS.

acordo com as conveniências do contexto sócio-histórico em curso. Assim, em diferentes períodos e contextos, é responsável pela produção “do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc.” (LOURO, 2010, p. 90). Para tanto, lança mão de dispositivos, arranjos, técnicas e procedimentos específicos: a arquitetura, as práticas, o comportamento etc. são elementos que constituem a instituição escolar de acordo com os seus objetivos.

A escola contemporânea, pública ou privada, continua sendo marcadamente moderna.

A idéia de educação, que é parte do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos do progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. (SILVA, 1995, p. 247).

O espaço físico, a distribuição de carga horária das disciplinas, os conteúdos estudados remetem a formação de um sujeito que precisa se adequar a normas, a padrões de existência dentro de um sistema capitalista. Porém, “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1998, p. 16), e a vida tem uma potência maior do que as normas, do que as instituições e, constantemente, surgem expressões diferentes, que fogem à regra, que impõem, de alguma forma, suas maneiras de ser e viver. Essas expressões diferentes provocam estranhamento dentro do grupo social em que ocorrem e, também, a necessidade de se repensar os regimes de verdade a que estamos acostumados.

Parafrazeando Michel Foucault quanto ao conceito de regime de verdade, é possível dizer que cada rede de ensino, cada escola, cria seu regime de verdade como uma política geral da verdade. Institui com isso discursos que são legítimos e legitimadores da verdade – de sua verdade institucional, portanto de sua ética. Discursos que acionam “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Neste trabalho, não pretendo explorar exaustivamente os regimes de verdade de cada escola onde os sujeitos de pesquisa atuam/atuaram, mas, de forma geral, indicar que existem diferenças nos regimes de verdade constituidores da cultura escolar de instituições da rede pública e de instituições da rede privada de ensino, por exemplo.

### **Das estratégias de normatização da heterossexualidade utilizadas nos discursos formais e informais na escola**

Em *A invenção do cotidiano*, Certeau (1998) redefine as idéias de estratégia e tática indicadas por Foucault em *Vigiar e Punir*. Para Certeau, a estratégia faz parte do discurso oficial, sancionado, legitimado – um discurso que tem objetivos específicos de regulação, sistematização, uniformidade. A tática surge da necessidade, é imediata, não tem um planejamento (é baseada no improvisado). A tática busca pontos frágeis da estratégia para contorná-la, sem intenção de confronto direto ou de sobreposição à estratégia; ela subverte a estratégia no próprio jogo estratégico, de forma difusa e pouco capturável.

Entendo esse discurso, ao buscar a homogeneização de comportamentos, como uma estratégia utilizada para educar para e através da heteronormatividade. As formas com que os sujeitos não-heterossexuais convivem com a norma, nesse sentido, alertam para a existência de táticas, sejam elas mais ou menos *silenciosas*.

No primeiro volume da *História da Sexualidade*, Foucault chama a atenção para os diferentes tipos de silêncios relacionados ao sexo quando desenvolve sua crítica à hipótese repressiva. Segundo o autor, a partir do século XVII houve uma proliferação e não uma proibição de discursos a respeito do sexo com o objetivo de regular a conduta dos indivíduos e das populações.

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discricção exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2009, p. 33-34).

Entendo que esse silenciamento ao qual as pesquisas se referem faz parte de práticas discursivas que a escola produz a respeito das sexualidades. Se, por um lado, o discurso oficial negligencia as questões referentes às sexualidades, em especial, às sexualidades não normativas, o discurso do cotidiano coloca em destaque essas sexualidades. Os arranjos arquitetônicos, a organização das salas de aula, as atividades físicas diferenciadas para meninos e meninas, a valorização de alguns comportamentos em detrimento de outros a partir

dos referenciais de gênero de alunos, professores e funcionários evidenciam o desejo, ainda hoje, de controle e disciplinamento de corpos.

O que Foucault relata em relação ao século XVIII não parece muito diferente do que observamos nas escolas atuais:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. [...] falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. [...] É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 36).

Fala-se – e muito – de sexualidades não normativas na escola, porém são os *enunciados ilícitos* que se destacam, a forma pejorativa como são identificados os sujeitos não heterossexuais, em uma tentativa de normatização. Isso fica explícito nas pesquisas de Abramovay (2009) e Perseu Abramo (2009): a homofobia é a forma de discriminação mais frequente no ambiente escolar. Pela estrutura dicotômica do pensamento moderno, a escola produz sexualidades legitimadas e não legitimadas, *corpos que importam* (nas palavras de Judith Butler, 2010) e corpos que não importam, que não têm importância – ou melhor, sua importância, a importância de sua existência se dá pelo caráter opositivo. Eles existem para fazer o contraponto ao padrão. Por isso, são menosprezados, são concebidos como exemplos do que não se deve ser ou desejar.

### **Da sexualidade como produto cultural**

Ainda no primeiro volume de “História da Sexualidade”, Foucault afirma que a sexualidade é uma concepção histórica, social e cultural e que os saberes sobre as sexualidades são produzidos discursivamente e contribuem para a manutenção de relações de poder específicas. A relação entre pessoas do mesmo sexo sempre existiu nos diversos períodos e contextos históricos, o que muda são as formas como as sociedades consideram e significam aqueles que estão envolvidos nessas relações. O autor pontua que a criação dos conceitos de homossexualidade e de homossexual são invenções do século XIX necessárias para os processos sociais de regulação e normalização. A partir de 1870, a definição de homossexual emerge nos discursos médicos e jurídicos, não como alguém que participa de

atos sexuais com pessoas do mesmo sexo, mas como uma *espécie*, um tipo de pessoa que assume uma identidade específica.

Assim, a expressão *heterossexualidade* teria sido concebida após a definição de *homossexualidade*, sendo a primeira derivada da segunda. Essa genealogia destaca a interdependência entre os termos e traz a possibilidade de se pensar em uma inversão hierárquica entre os termos. Essa suposição por si não me parece produtiva, mas a ideia de desnaturalização dessa hierarquia, sim. A partir dela, fica claro que tanto a heterossexualidade como a homossexualidade são contingentes, dependem dos contextos histórico-culturais. A lógica moderna compreende a heterossexualidade como natural, como norma e a homossexualidade como sua oposição. A heterossexualidade sendo naturalizada, não requer explicação, sendo exigida da homossexualidade (ou outras formas de sexualidades) a necessidade de justificar-se, de explicar-se, de definir-se a partir da concepção de heterossexualidade.

Isso torna difícil pensar em uma ou outra categoria como tendo história, como sendo arbitrária ou contingente. É particularmente difícil desnaturalizar algo como sexualidade, cuja própria pretensão de naturalização está intimamente ligada a um sentido individual do eu, com a maneira pela qual cada um de nós imagina nossa própria sexualidade como sendo primária, elementar e privada (JAGOSE, 2010, p. 17)<sup>4</sup>.

Estamos imersos, somos educados, criados, constituídos em uma sociedade ocidental, judaico-cristã, capitalista. “[...] há muito tempo entre nós o cristianismo deixou de ser mera questão de dogma e fé, passando a constituir-se como conjunto de valores e cultura, além de ética que implica modos de vida, formas de subjetividade e modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros.” (PRADO FILHO, 2006, p.139). Absorvemos a cultura de nosso tempo e essas categorias, há uma convenção de códigos morais centrada na verdade do sexo que perpassa nossa educação e é extremamente difícil pensar-se fora desse sistema. O que nos é possível é negociar com a norma, torcê-la, adequar “objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (ROSE, 1998, p. 43). Desnaturalizar essas categorias é, antes de descrevê-las, contextualizá-las sócio-historicamente. Assim é possível compreendê-las e desconstruir a concepção hierarquizada de uma e de outra.

### **Estudos queer e suas possibilidades**

---

<sup>4</sup> Tradução livre.

Os estudos queer, desenvolvidos a partir da década de 1980, abrangem estudos de várias áreas humanas e analisam os processos de normalização das sexualidades, dos movimentos sociais e de modos de vida.

Tendo em mente a possibilidade de negociação das normas dentro da matriz heterossexual, os estudos queer produzem um discurso favorável para se pensar as sexualidades não normativas não como vítimas de um sistema, mas como também produtoras de novas possibilidades de existência. Os processos de identificação e auto-identificação podem ser relativizados e redimensionados, exortando a singularidade do ser e não o seu engessamento. Ainda que os padrões de identidades deem a impressão de fixidez – e, de certa forma, tendam à estabilidade –, eles sofrem alterações – ainda que pouco perceptíveis em um primeiro momento - em contextos sócio-históricos diferentes.

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. [...]ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. (ALVES, 2003, p. 66).

Estudos a respeito da constituição de feminilidades e masculinidades contemporâneas<sup>5</sup> indicam mais fluidez nas identidades de gênero do que aquelas estabelecidas tradicionalmente por elementos relacionados estritamente a aspectos biológicos. As identidades femininas têm demonstrado isso mais visivelmente. Desde o início do século XX, mulheres vêm assimilando comportamentos e modos de pensar tradicionalmente tidos como masculinos (utilização de vestimentas, inserção no mercado de trabalho, práticas de atividades sociais etc.). Hoje não causa espanto, por exemplo, uma mulher torcendo para um time de futebol ou uma menina andando de skate ou jogando futebol, já um homem que não gosta de futebol ou um menino brincando com bonecas provoca estranhamento. Na escola, uma simples capa de caderno pode motivar a acusação de infração da normativa para os gêneros, especialmente o masculino. As concepções de identidades masculinas preserva características mais reacionárias que as femininas. A valorização da masculinidade em detrimento da feminilidade estabelece que sujeitos masculinos não devam prescindir das marcas da sexualidade masculina, qualquer indício de afastamento da norma chama a atenção da sempre vigilante mentalidade sexista.

---

<sup>5</sup> VITELLI, 2008 etc.

Mas, apesar dessa maior flexibilização das identidades de gênero na prática cotidiana, há na constituição dessas identidades uma idealização essencialista que caracteriza feminilidades e masculinidades em termos binários, opositivos. É masculino o que não é feminino. Aspectos relacionados à passividade, docilidade, sensibilidade são associados ao feminino; aspectos relacionados à iniciativa, impetuosidade, racionalidade são associados ao masculino. Um homem ou menino que não tenha tão exacerbadas essas características de masculinidade é categorizado como menos masculino, menos homem, independente de sua sexualidade. A escola alia-se à medicina, ao direito, à família e à religião na produção desses discursos heterossexistas e não parece disposta a desconstruir essa dicotomia. Porém, pelo menos no campo teórico, acredito, como Guacira Lopes Louro (2010, p. 31-32), que essa desconstrução se faz necessária para compreendermos a pluralidade na constituição das feminilidades e masculinidades contemporâneas por um viés não hierarquizante, abrangendo também as identidades não hegemônicas - não como algo que deriva de uma referência polarizada em um gênero, mas como diferença intrínseca e interdependente nesses polos:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2010, p. 31).

A desconstrução desses binarismos permite que se pense nas relações entre os gêneros e dentro dos gêneros como relações de poder na perspectiva de Michel Foucault, em que há constantemente negociações, produção de saberes específicos, produção de corporeidades e identidades plurais.

### **A heterorracionalidade como código de conduta na profissão docente**

Historicamente, o professor tem a aura da moralidade, ele assume o comportamento de mestre exemplar, se tornando responsável pelo direcionamento da conduta dos alunos (LOURO, 2010, p. 92), através de um código não regulamentado que norteia seu comportamento.

O representante clássico de professor da emergente instituição escolar moderna do século XIX é o religioso: “modelo de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 2010, p. 93). O processo de feminilização do magistério, ocorrido no início do século XX,

mantém essa representação, a professora deve conduzir sua vida profissional – e também pessoal – de acordo com um código moral<sup>6</sup>.

Professoras e professores eram caracterizadas/os através de vários meios. Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam – ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação – desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas [...]. A demonstração de afeto para com os/as estudantes era rigidamente “administrada” e controlada: recomendações sobre o comportamento dos/das docentes podem ser acompanhadas pelos regulamentos das instituições escolares e mesmo pela legislação educacional. (LOURO, 2010, p. 105-106).

As representações, assim como as identidades, são construções culturais e se alteram no tempo e no espaço. Contemporaneamente, as representações de professores e professoras trazem referências não tão rígidas quanto a sua relação com os alunos, mas, em relação às sexualidades, há a tendência ao apagamento de alguns traços, especialmente, se estes denotarem sexualidades não normativas. A moral do professor está arraigada a sua sexualidade e a representação tradicional do docente aponta para um profissional heterossexual, como se uma sexualidade *desviante* fosse indício ou sinônimo de perversão<sup>7</sup> e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional. Como afirma Miskolci (2009, p. 326): “uma coisa é certa, a centralidade do desejo como meio de acesso à verdade do sujeito é uma herança cristã que nos lega a associação entre sexualidade e caráter”.

Desde o nascimento, ou antes mesmo, nos exames de ecografia, a afirmação “é um menino” ou “é uma menina”, todo um aparato é movimentado para que esse ser se configure de acordo com a norma para o seu sexo (LOURO, 2010). Escolhem-se um nome, roupas, brinquedos que reforçam esse enunciado. Ao longo da vida - na família, na escola, enfim, na sociedade – ensina-se e aprende-se como devemos nos comportar, reafirmando-se, constantemente, as normas da matriz heterossexual.

É particularmente difícil desnaturalizar algo como sexualidade, cuja própria pretensão de naturalização está intimamente ligada a um sentido individual do eu, com a maneira pela qual cada um de nós imagina nossa própria sexualidade como sendo primária, elementar e privada. (JAGOSE, 2010, p. 17).<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igreja, etc. [...] (FOUCAULT, 2009).

<sup>7</sup> Há, historicamente, uma produção de discursos que associam e confundem homossexualidade e perversão. Foucault (2009) a destaca nos discursos médicos e jurídicos do século XIX. No início do século XX (1905), Freud publica “*Três ensaios sobre a sexualidade*” e escreve sobre comportamentos sexuais considerados desviantes, pois não visariam a união genital entre dois indivíduos de sexo oposto: homossexualidade, zoofilia, pedofilia, necrofilia, fetichismo, o olhar, o tocar, o sadismo, o masoquismo e o exibicionismo” (MELO NETO e SCHIMIT, 2011, p. 182).

<sup>8</sup> Tradução livre.

Os discursos cristãos e médicos psicanalíticos produzem sujeitos altamente comprometidos com a concepção de um eu profundo, que em determinados momentos se revela como verdade, e “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial [...], que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2003, p. 13).

### **A heterorracionalidade como fio condutor na performatividade e comportamentos hetero e homossexuais;**

Silva (2010), elucida bem a diferenciação entre o que é mais ou menos tolerado na visão normativa das sexualidades, através da definição elaborada pel@s estudantes entrevistadas em sua pesquisa: “*gay normal* é mais aceito pela sociedade [...] já a *bicha louca* seria rejeitada [...]” (SILVA, 2010, p. 194).

Há uma normatividade prescrita também para a homossexualidade, a qual é construída a partir de um pensamento heterorracional, em que os binarismos – legítimo/ilegítimo, certo/errado etc. – permanecem como reguladores de conduta, citando normas da matriz heterossexual. Cria-se, assim, uma referência, um padrão dentro do que seria uma transgressão. Dentro de uma categoria constituída como contraponto de outra hegemônica, criam-se subcategorias – relacionadas também a classe social, raça/etnia, geração etc. Quanto maior o afastamento ao padrão vigente<sup>9</sup>, maior a estigmatização. Silva e Vieira (2009) explicitam muito bem a racionalidade que associa a homossexualidade ao ato sexual e à aproximação com o que é concebido como feminino:

O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta *gay* limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu *destino-homem* determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem (SILVA e VIEIRA, 2009, p.193).

Nos processos de subjetivação, os sujeitos – heterossexuais ou não – realizam negociações com a norma para viabilizar sua existência. Esses processos de negociação com a norma se dão em termos de compensações, adequações, de acordo com a situação. Sem possibilidade de existência fora da matriz heterossexual, os sujeitos não-heterossexuais, adequam sua agência e ressignificam as normas como forma de sobrevivência.

---

<sup>9</sup> “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão [...]” (LOURO, 2003, p. 15).

O paradoxo da subjetivação (*assujétissement*) reside precisamente no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido, por essas normas. Embora esse constrangimento constitutivo não impeça a possibilidade da agência, ele localiza, sim, a agência como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder. (BUTLER, 2003, p. 170).

Por uma perspectiva queer pode-se compreender “a maneira como o poder opera por meio da adesão dos próprios sujeitos às normas sociais” (MISKOLCI, 2009, p. 325). Assim, compreendo que as táticas de visibilidade e invisibilidade que os professores não-heterossexuais utilizam no ambiente escolar são negociações com a norma, fazem parte de mecanismos de resistência ao discurso heteronormativo, mesmo que às vezes seja necessário “calar-se a respeito daquilo que não é preciso dizer, deixar sob o benefício da sombra aquilo que se tornaria perigoso à luz do dia” (FOUCAULT, 2006, p. 87).

### **As táticas de visibilidade e invisibilidade como resistência**

A heteronormatividade/heterorracionalidade exige das sexualidades não normativas uma explicação, uma resposta à interpelação *é isso ou aquilo?*

A norma exige comprovação. Se o sujeito é heterossexual, que prove. Se não é, que *assuma*. A ambiguidade e a incerteza provocam um certo fascínio, incitam a curiosidade e também desestabilizam a normativa.

Neste momento da pesquisa, procuro ferramentas que me auxiliam a fazer esta análise: as táticas utilizadas pelos professores não heterossexuais para viabilizarem sua atuação podem ser entendidas como formas de resistência e/ou reafirmação ao discurso heteronormativo?

Para Foucault, as “produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.” (FOUCAULT, 2012a, p. 224).

Nessas relações de verdade-poder, saber-poder é que se inscrevem os processos de resistência que procuro delinear através das falas dos professores entrevistados nesta pesquisa, entendendo que, muitas vezes, estas podem se alinhar ao discurso heteronormativo.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. P. 62-74.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivo del “sexo”. Tradução: Alcira Bixio. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.
- FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault: ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 82-91.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.
- FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. Ditos e Escritos IV. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.
- JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. Washington Square, New York: New York University Press, 2010.
- LOURO, Guacira L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, Guacira. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.
- NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- PERSEU ABRAMO, Fundação. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais. Pesquisas de Opinião Pública. Publicado em 12/02/2009. Atualizado em 05/03/2009. Disponível em: < <http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>>. Acesso em: 03mar2012.
- PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-146.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SILVA, Aline. Homossexualidades e educação formal: um olhar gay no currículo. In: **Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010. Anais do Evento. Universidade Federal de Santa Catarina.
- SILVA, Aline; VIEIRA, Jarbas. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.185-200, Jul/Dez 2009.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN  
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo José de. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina 1995. P. 245-260.

**MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONFLITOS VIVIDOS EM SALA DE AULA**

Debora Cristina Costa<sup>1</sup>

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks<sup>2</sup>

UNIPLAC

debbycris.cs@hotmail.com

**OBJETO DE PESQUISA**

Estudo acerca das manifestações da sexualidade infantil e respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos Centros de Educação Infantil (CEIMs) vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Lages, SC.

**PROBLEMATIZAÇÃO**

Busca-se este tema por entender que é um assunto da maior importância para o desenvolvimento sadio do ser humano e, desenvolvê-lo em sala de aula da forma mais pedagógica e responsável é totalmente necessário na vida da criança. É almejado desmistificar os preconceitos e a falta de informações em relação a este aspecto biológico natural da vida de todo o ser humano.

É fundamental que pais e professores se conscientizem da necessidade de responder aos questionamentos das crianças de modo claro e direto, nunca ignorando ou inventando fatos que não correspondam com a verdade, fazendo-se necessário também um embasamento bastante claro do assunto, suas tendências, características e consequências na vida psíquica

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Lages, Mestranda do Curso de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

<sup>2</sup> Dr. em Antropologia Social. Prof. do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Professor Orientador do Projeto de Pesquisa: Manifestações da Sexualidade na Educação Infantil: Conflitos Vividos em Sala de Aula

física e afetiva do ser humano. As inquietações que as crianças levam para a sala de aula são de todos os tipos, e que até pouco tempo atrás ficavam restritas ao convívio e ambiente familiares e hoje atingem escolas públicas e particulares a toda hora e lugar.

A educação escolar necessita considerar os processos de educação informal, conforme compreensão de Gohn (2010), aquela herdada da família, da convivência cotidiana que a criança traz totalmente integrada e já naturalizada em sua vida, para direcioná-la rumo a uma vivência e aprendizagem segura e emancipatória. Nesse contexto, a escola para além de um espaço de construção do conhecimento, significa proporcionar confiança, transmitir segurança à criança, pois a criança sente necessidade de se expressar corporalmente. “[...] Fazendo-se necessário, no entanto, que o educador esteja atento a estas expressões e aproveite a oportunidade para fazer uma interferência significativamente positiva.” (NUNES E SILVA, 2000. p. 77).

Explorar a ideia de inexistência de estudos nesta área e o processo empírico das dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar procede: como trabalhar em sala de aula com as manifestações de sexualidade das crianças atendendo a princípios éticos e morais e anseios familiares sem inibir o desenvolvimento sexual infantil? Afinal, como este assunto é tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Diretrizes da Educação de Santa Catarina?

## **JUSTIFICATIVA**

Nas manifestações da sexualidade infantil em sala de aula, os professores em geral observados no campo empírico a ser estudado, demonstram dificuldades no agir por não terem adquirido referenciais teóricos e metodológicos consistentes e adequados para lidar com tais manifestações. Por falta do conhecimento de que a criança desde que nasce desenvolve sua sexualidade no curso de seu desenvolvimento biopsicosocial, a família oferece também uma educação sexual vaga ou sequer oferece alguma educação sexual.

A ausência ou presença dos pais no processo de socialização primária e no acompanhamento pedagógico considera-se fator decisivo na educação de crianças e adolescentes. De acordo com Nunes e Silva, (2000) há ainda um deslocamento da compreensão adulata em relação à criança e sua particularidade, e na educação escolar “Não

temos desenvolvido uma conceitualização ético-pedagógica que revele a criança em suas habilidades, peculiaridades e marcas distintas.” (p. 09).

Dentre outras manifestações da sexualidade infantil, a manipulação dos órgãos sexuais acontece como uma das descobertas mais significativas na infância. E esse ato de manipulação, muitas vezes explicitada pelas crianças – que não conseguem ou não interessam disfarçar – em sala de aula, constrange muitos professores que frente a observação e comentários das outras crianças não sabem como direcionar tal situação, e na maioria das vezes responder a contento a esses comentários e questionamentos que escancaram a ação da criança em questão.

Os professores da educação infantil em sua maioria não tem formação para lidar com situações de manifestação da sexualidade de seus alunos em sala de aula, o que acaba por proporcionar dúvidas a respeito de como agir nessa ou naquela situação. Logo, através da pesquisa empírica, juntamente com a bibliográfica, este estudo poderá preencher uma lacuna de conhecimento e proporcionar subsídios, orientações pedagógicas para os profissionais da educação envolvidos com a educação infantil.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar as manifestações da sexualidade infantil que emergem no cotidiano escolar e respectivas práticas pedagógicas dos professores nos Centros de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Lages, SC.

### **Objetivos Específicos**

- Fazer uma revisão bibliográfica acerca da concepção de infância, a educação da criança de um modo geral na educação informal, e as tendências e funções da educação infantil na educação formal.

- Refletir sobre o desenvolvimento da sexualidade na infância e a educação sexual da criança em um contexto social e histórico por meio do desenvolvimento de um referencial bibliográfico.

- Analisar as manifestações da sexualidade infantil que emergem no cotidiano escolar e respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dos CEIMs do município de Lages.

## **REVISÃO LITERÁRIA**

No tema escolhido para o presente projeto de estudo, as palavras sexualidade infantil, educação informal, educação formal, e o papel do professor são de fundamental importância no direcionamento da pesquisa que se pretende abordar para entender, analisar e discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores de educação infantil em relação às manifestações da sexualidade infantil no ambiente escolar.

Parte-se do pressuposto que faz-se cada vez mais necessário um bom preparo dos profissionais da educação para estarem lidando com situações a respeito do desenvolvimento da sexualidade infantil onde muitas crianças não têm um bom entendimento do que está acontecendo consigo. Esta realidade não pode mais ser ignorada nos processos de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

[...] O potencial de expressão da criança traz em si a expressão da sexualidade. É importante que saibamos que quando trabalhada adequadamente essa expressão jamais se torna um obstáculo para as atividades pedagógicas, ao contrário, colabora grandemente para que o educador ganhe a confiança do grupo e desenvolva as atividades escolares com muito mais segurança e sucesso. A postura receptiva por parte do educador a estas manifestações convergem numa prática profissional verdadeiramente formativa. [...] (NUNES E SILVA, 2000. . 77)

É visto que o desenvolvimento sexual do ser humano na fase infantil é de total importância para a vida adulta – tanto quanto para a própria criança – em todos os sentidos. Conforme estudos vem mostrando e de acordo com a consciência do homem que vem se

ampliando quanto à isso, devemos aproveitar na educação toda essa evolução e cocá-la à favor de de um desenvolvimento amplo e consciente.

Para tratar da sexualidade infantil no cotidiano escolar, faz-se necessário um estudo, uma pesquisa dentro do conhecimento científico a respeito do assunto para uma auto-orientação adequada, um conhecimento mais exato do objeto e uma melhor apreensão do que se faz compreendido dentro do tema sexualidade, sexualidade infantil, desenvolvimento sexual humano físico e psicológico.

Quando uma criança chega à escola, mesmo tendo pouca idade, traz conceitos do mundo cotidiano onde as falas, os sistemas simbólicos sexuais de nossa cultura estão basicamente em três óticas: médico-higienista (ex.: use a camisinha); consumo (ex.: apelos sexuais para vender inúmeros produtos) e proibido / pecado / sujo (ex.: vivência de negação dos genitais e/ou outras posturas repressivas em relação à sexualidade (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p.24).

Para que exista uma educação sexual por parte da escola, esta proposta tem que ser discutida e trabalhada com os pais, em uma parceria onde dúvidas e dificuldades devem ser expostas livres de preconceitos e vergonhas em um diálogo franco, pois muitas vezes a fala dos professores, quanto à dificuldade de se trabalhar a educação sexual na escola, recai nas barreiras levantadas pelos pais.

E não raras vezes isso ocorre devido ao isolamento, distanciamento – referente ao assunto sexualidade infantil – que acontece entre a escola e a família. Sendo que as famílias em sua maioria também não sabem como agir em relação à educação sexual de seus filhos. E a escola como socializadora do conhecimento proporciona promover o diálogo com os pais, para que os tabus sobre o sexo e a sexualidade sejam quebrados e desmistificados.

Segundo Narodowski In: Freitas e Kuhlmann (2001, p. 235) “[...] É preciso lembrar que no processo de escolarização é necessário estabelecer um mecanismo de aliança entre a família e a instituição escolar para garantir o fluxo infantil de uma instituição à outra [...]” e além desse fluxo, uma compreensão – de ambos os lados – do desenvolvimento da criança em suas particularidades.

A sexualidade é colocada no centro da vida psíquica – de acordo com pesquisas realizadas por Freud – que é desenvolvida segundo o conceito mais importante da teoria psicanalítica: a sexualidade infantil. Experiências neste período de vida deixam marcas na estruturação da personalidade, a maioria dos pensamentos e desejos reprimidos na vida adulta refere-se a conflitos de ordem sexual nos primeiros anos de vida do indivíduo.

É no entendimento do desenvolvimento do ser humano desde o nascimento que se pode compreender melhor pensamentos e ações do indivíduo, e a psicologia é a área que tanto nos ajuda nessa compreensão.

Concebe-se que o caminho mais amplo na educação escolar, quando o tema é sexualidade, é tomar pontos fundamentais – como: identificar a cultura da escola e estabelecer um código de comportamento; não expor, nem inferiorizar a criança por ter agido de maneira inesperada pelo grupo; impor limites sem traumatizar; utilizar sempre termos científicos,

procurar ajuda se não sentir-se seguro para falar do assunto – para compreender e se fazer compreender pelas crianças no decorrer de seu desenvolvimento, de forma espontânea e sadia.

A capacidade erótica do ser humano começa a se desenvolver nos primeiros meses de vida. O bebê que é acariciado, tocado, tem muito mais chances de amadurecer a capacidade de ter intimidade física e gozo do que aquele cujos pais receiam tocá-lo.

Spitz, *apud* Suplicy (1992, p. 36) conclui que, “quando o bebê não estabelece uma relação afetiva, não há atividade auto erótica. Quando é possível a formação de uma relação estável, a criança balanceia o corpo; se a relação for ora satisfatória, ora ruim, prevalecerão os jogos facias”.

A boa relação com a mãe possibilita um autoerotismo genital, isso parece ser a condição essencial para que o corpo e o aparelho genital sejam investidos libidinalmente, o que possibilitará o prazer sexual e a alegria de viver no adulto. O que pode ser melhor esclarecido com a colocação de Bock (2001) a respeito do desenvolvimento sexual psicológico pelo qual todos os indivíduos passam:

No processo de desenvolvimento psicosexual, o indivíduo, nos primeiros tempos de vida, tem a função sexual ligada à sobrevivência, e, portanto, o prazer é encontrado no próprio corpo. O corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo, e há um desenvolvimento progressivo que levou Freud a postular as fases do desenvolvimento sexual em: fase oral (a zona de erotização é a boca), fase anal (a zona de erotização é o ânus), fase fálica (a zona de erotização é o órgão sexual); em seguida vem um período de latência, que se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, isto é, há um “intervalo” na evolução da sexualidade. E, finalmente, na puberdade é atingida a última fase, isto é, a fase genital, quando o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas gera um objeto externo ao indivíduo – o outro. [...] (p.75).

Outro pensador que se ocupou com esta temática foi Freud. Ele estudou a criança no seu meio social e considerou também a influência da família na formação da personalidade do indivíduo. Diz Freud (1976, p. 48), que “é na fase da latência geralmente entre seis e nove anos, que aparecem as ‘inibições sexuais’, limitando forças como o desgosto, as aspirações morais, o pudor e as aspirações estéticas”.

Ainda nas visões de Freud (1976), em suas colocações, desde a amamentação a criança inicia seu desenvolvimento sexual através da sucção do leite materno e o prazer sentido pela criança em satisfazer sua necessidade biológica – fome – proporciona um primeiro contato bucal com objetos ou partes do próprio corpo através da sucção. Também no que diz respeito à defecação, ao ponto em que a criança consegue controle sobre o ato, pode

aproveitar-se disto para retardar a expulsão e condicionar o prazer que é propiciado por ele tanto no sentido psicológico como físico.

E na fase fálica examinando as primeiras formas mentais assumidas pela vida sexual das crianças, pode-se dizer que nos meninos a situação do complexo de Édipo é o primeiro estágio possível a ser identificado, com certeza, a criança retém o mesmo objeto que catequizou com sua libido – não ainda um objeto genital – durante o período precedente em que estava sendo amamentada e cuidada. Nessa situação ele encara o pai como um rival, gosta de se ver livre dele e tomar o seu lugar. “[...] de acordo com a sua constituição bissexual; o menino também deseja tomar o lugar de sua mãe como o objeto de amor de seu pai – fato que descrevemos como sendo atitude feminina.” (FREUD, 1976, p.311).

Quanto à masturbação, o primeiro passo na fase fálica – explica Freud – não é a vinculação da masturbação ao complexo de Édipo, mas uma momentânea descoberta que as meninas estão destinadas a fazer: elas notam o pênis de um menino bem visível e de grandes proporções e o identificam com o correspondente superior de seu próprio órgão pequeno, e dessa ocasião em diante caem vítimas da inveja do pênis.

É fundamental a criança viver suas descobertas e alcançar suas conquistas para dar suporte a sua vida, e cabe ao adulto colaborar nesse desenvolvimento. Temos ainda na compreensão de Freud que no auge do curso do desenvolvimento da sexualidade infantil, o interesse nos genitais e na sua atividade adquire uma significação dominante que está quase alcançando a maturidade.

Desde que nasce a criança vive sua sexualidade desde a amamentação, depois seja no tocar-se seja no ser tocada, assim a noção de corpo é essencial para a noção da sexualidade. É do terceiro para o quarto ano de vida que começa uma curiosidade incontrolável, e um grande interesse por assuntos sexuais e ela formula teorias a partir de suas próprias curiosidades que: conforme Nunes e Silva (2000, p.53), “se resumem em três vertentes: curiosidade quanto aos órgãos genitais, em entendimento da relação sexual dos pais e a necessidade de saber de onde vêm os bebês”.

E em relação aos comportamentos sexuais observados no ambiente escolar, como beijos, exploração do corpo dos colegas, pode o educador pautar-se sobre os mesmos princípios que usa para outros comportamentos inadequados em sala, quer dizer, demonstrar que entende a curiosidade, mas que a escola é um lugar onde se deve respeitar a vontade dos

outros, aprender e brincar. O educador em não se omitir, passa a orientar brincadeiras e comportamentos adequados e sem passar valores morais reprovadores, como se a curiosidade fosse algo negativo ou feio.

Ao revestir os olhares de educadores, de modo a não reduzir os pontos de vista sobre a criança, colocam-se de acordo com Nunes e Silva (2000), reflexões da própria criança, quando ela não contenta sua curiosidade, sua necessidade de saber continua presente em si, mantendo essa curiosidade, podendo até se tornar uma obsessão em que possa também modificar seu comportamento. Portanto, é importante satisfazer a curiosidade da criança, não respondendo nada a mais nem a menos do que ela pergunta, e de maneira objetiva e muito sincera.

Sendo a sexualidade uma essencial dimensão humana é importante que ela seja compreendida em seus sentimentos mais amplos e em termos mais específicos na abordagem educacional para se obter as interações com a realidade e a vivência humana. É de primordial compreensão a ideia de que a sexualidade não é um complemento da condição humana, ao contrário, deve ser entendida como uma marca única do homem. Assim tudo o que realiza envolve a dimensão de construir uma sexualidade e vivê-la diferente da instintiva e reprodutiva animal.

Tratar do tema Educação sexual não é novidade – mas continua sendo necessária – principalmente quando se pensa na questão da sexualidade na escola. E sobre a entrada da sexualidade na escola brasileira, os PCNs (1997) revelam que é apenas em meados dos anos 80, que a demanda por trabalhos nessa área começa a preocupar os educadores, em virtude do grande número de gravidez precoce, entre adolescentes e do aparecimento da AIDS entre os jovens. Mas, ainda se faz imprescindível um aprofundamento, um envolvimento e uma grande atenção dentro da educação infantil. Nas manifestações da sexualidade tem-se que “[...] é uma simples relação de controle sobre o corpo, que a criança experimenta. Deverá ser acompanhada pelos adultos e reforçada numa dimensão educacional emancipatória e não repressiva.” (NUNES E SILVA, 2000. p.78).

Pesquisas mostram sobre a necessidade de cada indivíduo, desde a infância, de descobrir-se sexualmente; a necessidade de viver sua escolha sexual; de conviver normalmente em meio a homossexualidade, seja de colegas, seja a sua própria, ainda a de

seus pais; seguir uma orientação no caso de preconceitos, e promover a conquista de uma autonomia afetiva e uma liberdade de escolha.

Assim, para uma melhor orientação à criança, se faz necessário também ao indivíduo adulto compreende-la em seu tempo, se orientar e orientá-la, sabendo que são as relações do ser humano estabelecidas com o mundo, enquanto criança, que vão definir as relações futuras do adulto, com o mundo e consigo próprio.

Hoje em dia a sexualidade humana tem se tornado um assunto cada vez mais indispensável para se tratar em uma escola, faz parte cada vez mais explicitamente da vida das pessoas, está cada vez mais aflorada e exposta no meio social, e as crianças não têm medo nem vergonha de tratar sobre o assunto. Visivelmente precisa-se de uma nova perspectiva à compreensão e aceitação do desenvolvimento sexual do ser humano, principalmente no âmbito social, que é o mais atuante na vida do indivíduo para que o psicológico e o emocional ocorram de forma natural e positiva.

Então na educação compete à educação a possibilidade de inserir nos currículos escolares – desde a educação infantil – este tema para ser tratado com responsabilidade e real conhecimento para uma orientação ampliada das crianças em seu desenvolvimento, e assim também proporcionar aos pais maior liberdade, e consciência da necessidade de educar e falar abertamente com seus filhos sobre o assunto.

Em Boto In: Freitas e Kuhlmann (2001, p. 12), “[...] o tema da infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social e corporalmente construída [...]” no entendimento da formação do sujeito, em suas transformações que acontecem desde a infância é fundamental considerar a importância dos indicadores da história social – em relação ao tempo e mudanças de hábitos – e da evolução da espécie, de forma a essa perspectiva e suas formulações privilegiarem a dimensão social dos processos humanos.

“[...] A aquisição da linguagem, a imposição dos papéis sexuais, a caracterização dos comportamentos disciplinares e capacidade de produção são os principais elementos do *ethos* educacional que construímos e continuamente reproduzimos. [...]” (NUNES E SILVA, 2000. p. 10).

Sabendo que no desempenho de qualquer profissão, qualquer ação do dia-a-dia de um ser humano, há além da razão, a crença, a política e a emoção que juntas conduzem a ação humana no local e época em que ela acontece, cabe o professor como mediador fazer o seu papel de articular a situação, de fazer com que as pessoas entrem num processo de

colaboração respeitando as diferenças ao mediar emoções singulares e complementares ao mesmo tempo.

## **ABORDAGEM TEÓRICO/METODOLÓGICA**

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa primeiramente, se faz de natureza bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (1999, p, 73) “tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. As reflexões teóricas norteadoras deste trabalho são estabelecidas pelo diálogos com autores como por exemplo, Freud (1976), Suplicy (1992), PCNs (1997), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Nunes e Silva, (2000), Bock (2001). Eles possibilitam o embasamento de uma abordagem da realidade, dentro das teorias sociais e da prática diária na educação infantil.

Tem-se ainda junto da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo, na qual serão realizadas entrevistas através de questionários semiestruturados, e pelas quais, de acordo com Marconi e Lakatos (1999), pesquisador e pesquisado interagem entre si influenciando-se reciprocamente, e tendo ainda como objetivo da entrevista, a obtenção de informações do entrevistado, sobre suas experiências, o que vive em seu dia-a-dia, seus conflitos e dúvidas no desenvolvimento de suas atividades.

A pesquisa de campo será direcionada à professores, abordando questões que enfatizem as manifestações do desenvolvimento da sexualidade infantil focalizando as percepções e a prática pedagógica no empirismo destes professores que trabalham com crianças de zero a seis anos nos Centros de Educação Infantil do município de Lages. Traduzindo neste estudo parte de um projeto de pesquisa em construção no Mestrado Acadêmico em Educação.

A pesquisa na área da sexualidade infantil deve ser abordada com cuidado, pois trata de colocações de experiências pessoais e profissionais, considerando que as sociedades se constituem num determinado tempo e espaço onde os sujeitos são sujeitos a mudanças habituais e estruturais, onde suas perspectivas de vida são potencialmente transformadas de acordo com necessidades e mudanças internas e externas, individuais e grupais.

O que pode nos dizer que na pesquisa do desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações é importante identificar o momento histórico atual, mas em uma constante análise de seu processo histórico trazendo à tona as bases teóricas que a sustentam ao longo do tempo. Na compreensão do desenvolvimento da sexualidade infantil e da prática profissional relacionada à educação sexual pode-se definir o objeto de conhecimento indo ao encontro do objeto de pesquisa, através de abordagens de diferentes autores, em relação às concepções de infância, educação da criança, educação sexual infantil e a realidade pesquisada.

Diez e Horn (2011, p. 23), advertem todavia, que “[...] deve-se buscar o controle da subjetividade, levando os sujeitos a expressarem livremente suas opiniões, respeitando os valores e responsabilidades do pesquisador para consigo e para com a sua profissão, [...]”

As características dos grupos a serem pesquisados devem ser levadas em conta ao serem escolhidos, devem estar de acordo com o objetivo do pesquisador e de encontro ao objeto de estudo, para poder alcançar o objetivo da pesquisa, que vem apresentar uma abordagem qualitativa sobre a compreensão e prática pedagógica de professores da educação infantil acerca do tema do desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações em sala de aula.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Espera-se que esta pesquisa possa desencadear um processo de problematização focado no desenvolvimento da educação sexual infantil realizado nos Centros de Educação Infantil por parte de famílias beneficiárias, professores e gestores da educação municipal. Tendo por base os referenciais teóricos refletidos neste trabalho seja oportunizada maior qualificação no processo de educação continuada daqueles que atuam diretamente na educação infantil. Outra contribuição possível desta reflexão é sensibilizar autoridades acadêmicas, gestores, professores envolvidos com Cursos de Licenciatura, particularmente, o curso de Pedagogia, de proporcionarem novos aprendizados – saberes e fazeres – relacionados com o desenvolvimento e a educação sexual infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair TEIXEIRA; Maria de Lourdes Trassi.  
**Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13ª ed. (1999) SP: Editora Saraiva. 3ª  
Triagem 2001.

BOTO, Carlota. O Desenvolvimento da Criança: entre a Renascença e o século das Luzes In:  
FREITAS, Marcos Cesar de. KUHLMANN Jr, Moysés. (orgs.) **Os Intelectuais na História  
da Infância.** São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 11 - 61

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.  
**Pluralidade Cultural e Orientação Sexual In: Parâmetros Curriculares Nacionais:  
introdução aos parâmetros curriculares nacionais v.10.** Secretaria de Educação  
Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de  
projetos e monografias.** 3. ed. Curitiba: Vozes, 2011.

FREUD, S. **A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade.** In:  
Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. v. XIX. Rio de  
Janeiro; Imago, 1976, p.179-184.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e o Educador Social: atuação no  
desenvolvimento de projetos sociais.** SP: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Metodologia do Trabalho  
Científico.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em  
saúde.** 8ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, C. e SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança.** Campinas, SP: Ed. Autores  
Associados – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância In: FREITAS, Marcos  
Cesar de. KUHLMANN Jr, Moysés. (orgs.) **Os Intelectuais na História da Infância.** São  
Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 221 - 243

SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.  
**Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e  
Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

SUPLICY, Marta. **Sexo se Aprende na Escola.** São Paulo: Olho D'Água, 1992.

**¿CÓMO LAS ESCUELAS EMBARAZAN A LAS NIÑAS?  
ACERCA DE LA MISOGINIA COMO PEDAGOGÍA Y DE UNA INVESTIGACIÓN  
COMO MÍNIMO RARA<sup>1</sup>**

Gabi Díaz Villa  
IICE – FFyL – UBA  
eroseslesbiana@yahoo.com.ar

¿Cómo que las escuelas embarazan a las niñas?! Supongo que el título de este trabajo produce, a la vez, sonrisa y ceño: disonancia, que es el rasgo distintivo de esta investigación que es una etnografía. Como sabemos<sup>2</sup>, ese concepto refiere tanto un método de campo como un tipo de texto y una perspectiva analítica; entonces, usar la disonancia como dispositivo metodológico, como estrategia de escritura y como punto de partida para el análisis, justifica tildarla de *etnografía lesbiana*<sup>3</sup>.

El tema es que este año se cumplen dos décadas de la publicación de un informe cuyas repercusiones en el campo de Educación no le hacen justicia a la dimensión y contundencia de los resultados; dimensión en términos de representatividad<sup>4</sup> y contundencia en términos de validez<sup>5</sup>, dado que se trata de un metanálisis y por lo tanto hablamos de un vasto universo, y con textura de verdad (científica). Nos referimos a la investigación elaborada por el Wellesley College de Massachussets (por encargo de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias) en 1992: se analizaron los resultados de unas 1300 publicaciones, y como se encontraron fuertes sesgos diferenciadores que perjudicaban a las niñas como grupo, sobre todo a partir de la pubertad, el informe se denominó “Cómo las escuelas estafan a las niñas”.

Tiene mucha razón Flavia Terigi (2010) cuando dice que "habría que poner en entredicho la idea de que todo lo que se aprende en la escuela es educativo. En las escuelas hay también chicos que aprenden a sentirse incompetentes, hay chicos que aprenden que ciertas cosas no

<sup>1</sup> Proyecto de investigación: “Fantasías y fantasmas de la ESI: estrategias docentes de implementación”. Directora de beca: Dra. Graciela Morgade. Proyecto en el cual se enmarca: “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (Dir.: Dra. Graciela Morgade).

<sup>2</sup> “El Método Etnográfico en Antropología Social: Perspectiva Etnográfica, técnicas y problemas epistemológicos”. Seminario Doctorado a cargo de Dra. Ana Rosato; Dr. Fernando Alberto Balbi; Dra. Julieta Gaztañaga. FCS-UBA, 2010.

<sup>3</sup> En trabajos anteriores elaboré la idea de una teoría lesbiana como relectura sudaca de la Teoría Queer, como dispositivo epistemológico y, por lo tanto, no identidad sexual (2010a, 2010), como un modo de reflexividad sobre mí mismx (2009a, 2009b) para poner en análisis mi propia implicación en el campo (2010b).

<sup>4</sup> La representatividad es un concepto que se aplica a la muestra de una investigación, y tiene que ver con la capacidad de reproducir a pequeña escala las características de la población estudiada.

<sup>5</sup> La validez hace referencia a la capacidad de un instrumento de medición para cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo que se quiere medir, aunque lo que se mida sea apenas la presencia o ausencia del rasgo (variables nominales).

son para ellos, que “a mí la cabeza no me da”, eso también se aprende y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos". También hay chicas, en las escuelas, y también aprenden a sentirse incompetentes: incompetentes para tener un orgasmo o imaginarlo, para evitar o interrumpir un embarazo, para defenderse solas o aliarse con otras... porque adonde entramos a hablar de valores a mí me agarra un feminismo queer radical que cabe explicitar. De allí, el título.

La investigación se orienta a identificar *estrategias docentes de implementación de la ESI (Ley Nacional 26.150 y 2.110 de CABA)*: tuve la oportunidad de acompañar, participar y observar de cerca dos experiencias de avanzada en lo que hace al enfoque –de DDHH con perspectiva de género- y al abordaje –como proyecto institucional y no solamente áulico-, y en lo que hace a la trayectoria de las docentes. Las escuelas en las que trabajan se construyen cada una como un *caso*, y yo, que “estoy ahí” con la cabeza rapada “así” -así como tenía Analía, así como Analía *dice* que tenía<sup>6</sup>- lo que identifiqué en tándem con sus estrategias son (tres) nudos críticos de resistencia al movimiento instituyente (Castoriadis, 1975) de esta ley, inmanentes a ciertas prácticas escolares.

A partir de estas experiencias de avanzada esta tesis avanza en pensar qué posibilidades -desiguales- del sentir, vivir y disfrutar el propio cuerpo y el de las/os otras/os habilitan estas clases, poniendo en análisis qué imágenes de sí componen la oferta identitaria (Frigerio, 2008) para las niñas y jóvenes mujeres, porque son ellas las que se enferman o mueren por aborto inseguro -el ethos feminista, digamos-, pero también porque son ellas las condenadas a la eterna pobreza por haber abandonado el secundario en 2do o 3er año cuando ya van por el 2do o 3er pibe/a. Y ahí, apelo a un ethos pedagógico -espero- compartido: la terminalidad de su escolaridad obligatoria, una responsabilidad de nuestro campo, Educación, y no sólo de nuestro campo, Género... ¿cómo habilitar un proceso de subjetivación que otorgue status de derecho a la “sexualidad”? Analía, y tantas otras, ¿qué puede decir en la escuela?, o mejor ¿qué les podemos decir nosotrxs en la escuela? son preguntas que orientan la indagación.

A todo esto, **uno de los problemas que enfrentan las investigaciones queer es el de la inteligibilidad cultural**<sup>7</sup>. No la **inteligibilidad cultural del género, problema que Butler**

---

<sup>6</sup> Analía es el nombre de fantasía de una estudiante de 4to año que señala, dirigiéndose a un compañero, la similitud de nuestro corte de pelo. En este trabajo analizo la forma en que lxs sujetxs se narran a sí mismos, y construyen a lxs otrxs como semejantes/diferentes en sus testimonios porque el fundamento de sus testimonios es la situación y no “el sujetx” o “la identidad”; la situación incluye a otrxs que están en la ontología del testimonio.

<sup>7</sup> Que es un problema político de distribución de la incidencia, distinto del problema de investigación que, en este caso, es qué deseos y expectativas docentes motorizan la implementación de la ley de ESI.

**(2001, 2002, 2004) desarrolla in extenso y profundo, sino la inteligibilidad cultural de los mismísimos resultados de la investigación. La inteligibilidad cultural del género es una de las dimensiones de la metodología basada en el *embodiment*. En cambio, la inteligibilidad cultural de los resultados de la investigación está relacionada con los problemas metodológicos de validez y representatividad, pero no se reduce a ellos. Algunos trabajos son sistemáticamente olvidados no porque acotados o poco rigurosos, sino porque hay palabras que hacen picar la lengua, que molestan en la boca cuando las tenemos que decir, por ejemplo, lesbianas o feministas. Una suerte de negación colectiva de que es ese ámbito de la vida social que se declara “privado” (la vida sexual y familiar) el que organiza la reproducción de las estructuras de desigualdad económicas que tanto decimos que nos preocupan sin que se nos trabe ni la lengua ni el lenguaje. Hay ideas que no queremos que se nos ocurran –que las chicas tienen sexo ocasional, por ejemplo- y hay temas en los que preferimos no pensar –que las chicas abortan, por ejemplo-. A veces, alguna evidencia i(nte)rrumpe ese ordenamiento de la ausencia y el silencio: las investigaciones queer van del activismo a la academia y se vuelven inteligibles si traducen el producto de uno en insumo de la otra o viceversa, y si resisten la fagocitación de lxs activistxs queer por parte de las universidades.**

*A. lesbiana dispositivo metodológico.* Retomo las elaboraciones de Csordas (1994:12), en el marco de la antropología del cuerpo, que discute el énfasis en las formas visuales de acercarse a un objeto de conocimiento propias del positivismo, y desarrolla el concepto de *embodiment* como “campo metodológico indeterminado definido por la experiencia perceptual y el modo de presencia y compromiso con el mundo”, en contraste con el cuerpo como una “entidad orgánica discreta”: los cuerpos, como los textos de Roland Barthes (1986: 57-8), pueden interactuar entre ellos en infinitas y proliferantes maneras, y son experimentados como actividad y producción: “el *embodiment* es una cuestión de compartir, de implicación mutua, y nunca carne completamente anónima”; para tener en cuenta el *dato* de mi/las corporalidad/s, como señala Castoriadis (1975) cuando dice que el otro cuenta como contenido de lo que dice; ponemos en análisis los sentidos que portamos “por defecto”, los sentidos transferenciales que se juegan en la relación.

El análisis del *embodiment* incluye tres dimensiones: 1) un sistema de estructuras elementales de agencia en la relación cuerpo-mundo, que desarrolla yuxtaponiendo los trabajos de

Merleau-Ponty, Bourdieu, y Foucault, para definir complementariamente aspectos de la relación de nuestros cuerpos con el mundo<sup>8</sup>; 2) el eje fundamental de la diferencia sexual entre masculino y femenino y las variaciones a lo largo de este eje<sup>9</sup>, y 3) una definición de la corporalidad estrictamente hablando –la materialidad del cuerpo- en términos de diez componentes<sup>10</sup>. Una descripción detallada de algunas escenas del campo a la luz de este esquema no cabría en diez páginas<sup>11</sup>, pero de manera general puedo decir que pienso mi experiencia corporal de incomodidad en la escuela como indicador/analizador<sup>12</sup> de un cierto discurso escolar que construye pasividad y fragilidad como lo propio del cuerpo femenino, porque, como en toda investigación etnográfica, estar en el campo implica una situación existencial que es en primer lugar, corporal: “aquel lapso en el que nuestros cuerpos se insertan experiencialmente en un determinado campo social que intentamos comprender” (Citro; 2011). Pero lo primerísimo que hay que comprender es que nuestros cuerpos, en la medida en que se insertan de modos diferentes, y que experimentan también de modos diferentes, en los distintos campos sociales, comprenden cosas diferentes. Según sean nuestros cuerpos, lo que podemos no es sólo diferente, sino también desigual.

Este autor propondrá pensar la/s relación/es en el campo desde la noción de intercorporalidad –“la intersubjetividad toma la forma de una intercorporalidad sin palabras” (2008: 112) -, que permite iluminar lo que tiene de transferencial, porque en esa relación se provocan tensiones por la negociación de roles, tensiones que crean y recrean universos de significado, en un proceso que también “actualiza deseos inconscientes en el marco de una relación, se trata de un desplazamiento que da lugar a una suerte de equívoco: alguien cree que el otro es lo que el otro no es, alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie, o donde hay un hueco. La

---

<sup>8</sup> “Mi argumento es que el locus operativo de la agencia es para Merleau-Ponty de nuestros cuerpos hacia el mundo, en el sentido de proyectándose en o orientado a el mundo. Para Bourdieu el vector es doble, apuntando en oposición y recíprocamente en ambas direcciones, entre los cuerpos y el mundo que habitamos y que nos habita. Para Foucault el vector es desde el mundo hacia nuestros cuerpos en el sentido de inscribiéndose a si mismo o incorporándose el mismo dentro de nosotros”. Renglón seguido, aclara que “si suena raro atribuir agencia al mundo en vez de a los actores individuales, por ahora notar que nuestro mundo es un mundo humano que se llena con otros y con los fenómenos que nosotros mismos hacemos” (Csordas, 2011: 138).

<sup>9</sup> Como decíamos en la introducción, la inteligibilidad cultural del género: “Mientras que para la biología la estructura elemental de la diferencia sexual es si un organismo produce gametas pequeñas (esperma) o gametas grandes (ovulo) (Roughgarden 2009), para el embodiment es la indeterminación de la androginia, los múltiples géneros de la teoría queer, la sexualidad como una atmosfera penetrante de Merleau-Ponty (1962) y la sexualidad como discursos proliferantes de Foucault (1984), el transexualismo, el hermafroditismo, los deseos prismáticos del psicoanálisis freudiano y el esquizoanálisis deleuziano”.

<sup>10</sup> 1) la forma corporal; 2) la experiencia sensorial; 3) movimiento y motilidad; 4) orientación; 5) capacidad; 6) género; 7) metabolismo/psicología; 8) copresencia; 9) afecto; y 10) temporalidad.

<sup>11</sup> Uso las notas al pie para aportar datos del campo, de tanto en tanto, pero de ninguna manera ofician de descripción detallada.

<sup>12</sup> Indicador en el lenguaje de la investigación, analizador en el lenguaje de los enfoques institucionales

transferencia permite sentir, erróneamente, que algo nos está singularmente dirigido” (Badiou; 2003: 26), por la forma en que somos demandadxs, requeridxs por los otrxs. “Con esos pantalones -me dice una profe- pareces una estudiante del colegio”, y después de una risa corta agrega con sorna “mientras no salgas con un estudiante”.

Es que uno se vuelve inteligible para lxs otrxs, siempre y a la vez, en clave de sexo, raza, generación y clase -interseccionalidad-, transferencialmente, porque lo que percibimos en esa intercorporalidad es un género, un color de piel, unos signos de edad y una historia clínica<sup>13</sup> -la inteligibilidad del género es un proceso inconciente-, uno dice de sí mismx y de lxs otrxs muchas cosas y mucho antes de haber siquiera abierto la boca. De este modo, la reflexividad en el campo también tiene que ver con hacerse cargo de la forma en que somos requeridos.

No es culpa del famoso pantalón, porque la normalización de los cuerpos sexuados no se agota en las reglas del buen vestir, “el genero” no asigna solamente polleras y chombas, el genero legisla una forma de caminar -que implica la cadera así o así-, un cierto volumen al hablar, unos gestos enormes con brazos y torso, o unos gestos mínimos con los dedos solos, a las costillas los codos pegados, derecha la espalda, hacia atrás los hombros, cruzadas las piernas y bien peinada la cabeza.

Pensar la relación de campo como transferencial implica tener en cuenta que esta depositando el otro en mi, que sentidos lee en mi, y de explotar epistemológicamente el posicionamiento<sup>14</sup> que queda habilitado.

**B. La estrategia de escritura lesbiana es una economía política de las citas, mapa de una genealogía<sup>15</sup> de autoras lesbianas –feministas y no, académicas y no, vivas y no, lesbianas y no–. Es la que dice lo que no hay que decir, lo que habíamos acordado callar. La escritura que hace visible, al poner en (las) palabras, lo que es invisible, a sabiendas de que lo invisible no es transparente sino que ha sido invisibilizado. Qué se defiende con el**

---

<sup>13</sup> El mayor o menor acceso a las tecnologías de la medicina como marcas de clase: dentadura, piel, estatura y peso, etc., etc.

<sup>14</sup> Un sujeto individual es ubicado en una amplia variedad de lugares como sujeto social. Se conocen como *posicionamientos del sujeto* y se establecen en el discurso. Una persona no existe independientemente de ellos; se constituye como una persona en el funcionamiento de varios discursos. Desde el comienzo de su entrada a la vida social, cada persona es posicionada en variadas estructuras sociales e institucionales, que le otorgan roles sociales específicos. En consecuencia, podemos considerar cualquier individuo como una constelación de posicionamientos de sujeto conferidos por los diferentes discursos. Los sujetos sociales asumen estos posicionamientos en actividades de las estructuras sociales e institucionales. En este sentido, son efectos del discurso, más que sus productores. (Talbot 2010: 123-124).

<sup>15</sup> Genealogía no como “una tradición, ni un vínculo de sangre entre madres e hijas desheredadas, sino más bien como el rastro de un recorrido, un deseo: una genealogía feminista discontinua y evasiva, reconstruida día a día” (De Lauretis; 2000: 29)

silencio y qué se defiende con esas palabras es lo que mi percepción desviada y mi compromiso activista (por el aborto legal con misoprostol<sup>16</sup>), como un modo de conocer lesbiana, intentan develar...

Por eso, es pertinente decir que en las escuelas medias de CABA funciona una suerte de Triple A (asedio, acoso, abuso) sexual. Como ya señalaran en investigaciones anteriores<sup>17</sup>, las reglas sobre la vestimenta son parte de la “gramática de la escuela”<sup>18</sup> (Tyack y Cuban, 1995), porque “los eventos, procesos y artefactos que parecen marginales en las escuelas como las practicas deportivas, la vida de los pasillos, las salidos y los uniformes, también son elementos fundantes de la cultura institucionales de las escuelas (Symes y Meadmre, 1999). (...) son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es mas efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares”. Las mismas no se agotan en lo que nos mandan a ponernos<sup>19</sup>, sino que se despliegan en todo lo que se puede decir de tal o de cual de acuerdo a lo que se puso ayer u hoy. Esos relatos que invisten los cuerpos diferencialmente como deseables o deseantes, como respetables o no, y el acoso sexista es parte de cualquier paisaje escolar. Las mujeres aprenden en la escuela que no hay donde ni con quien quejarse, porque es en las escuelas donde, cuando se quejan, “no pasa nada”<sup>20</sup>. La decencia, el recato y la sumisión de las “mujeres” se construye con relatos de miedo, vergüenza y culpa, y sobre todo sobre el pudor. Digo Triple A para que nos trabajen las nociones de persecución, represión e impunidad, que es lo que interesa visibilizar como nudo crítico, y no solo el acoso sexista acerca del cual ya algo sabíamos.

Un segundo nudo crítico de resistencia al movimiento instituyente de la ESI a señalar con una categoría escandalosa es lo que llamaremos Lesbofobia curricular, presente en la enseñanza de la “biología de la reproducción humana”. Un análisis de las láminas del “sistema reproductor” muestra que el cuerpo “femenino” como una fisiología especializada para la gestación y el coito, sin ninguna fisiología para el placer: no esta dibujado el clítoris, no tiene pelos, y las paredes de la vagina están ligeramente separadas. Yo sé que puede parecer apenas

---

<sup>16</sup> Integrante, hasta el año pasado, de la organización Lesbianas y Feministas por la descriminalización del Aborto.

<sup>17</sup> Epstein y Johnson, 2000; Dussel, 2003.

<sup>18</sup> “Ese conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación (...) [son] un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente y que resiste a buena parte de los intentos de cambio” (Dussel, 2003: 13).

<sup>19</sup> En general, los reglamentos escolares incluyen el detalle de prendas que no se pueden usar, en función de las partes del cuerpo que no se pueden mostrar.

<sup>20</sup> Ambas profesoras denunciaron por acoso a un colega profesor y no lograron ni sumario ni suspensión.

un detalle, pero luego resulta que en muchas clases de “sexualidad” hay que escuchar el “hhssss” de los varones, como expresando cierto temor al dolor, como eco de la palabra vasectomía, ¿por qué las chicas no emiten sonido alguno frente al listado de los MAC? Resulta que cuando las cuestiones de la sexualidad se enseñan de modo que convierten la fecundación en un evento fisiológico inevitable, proscriben imaginariamente el cuerpo lesbiano, en la medida en que se desmiente la sensibilidad de toda una región del cuerpo de las mujeres, por inexistente, las muestran fisiológicamente incapaces de coger, pero pasibles de ser cogidas; digo lesbofobia porque es negación de la existencia lesbiana<sup>21</sup>—.

*C. lesbiana como punto de partida* porque mi propia historia esta pueda en análisis en el proceso de triangulación de la/mi implicación (Lapassade, 1980). El año pasado me toco escuchar la exposición de un trabajo sobre inclusión social durante el período post escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad socioeconómica<sup>22</sup>, en el que se exploran los itinerarios educativos y laborales, indagando la impronta que la escuela secundaria pueda dejar (vínculos reconocidos como significativos), partiendo de investigaciones previas que pusieron de manifiesto la valoración que los jóvenes dan a ciertos adultos escolares o extraescolares que traccionan positivamente para la finalización de la escuela media al contribuir a que se piensen a sí mismos.

El 10% de lxs jóvenes de la muestra ni trabaja ni estudia al momento del análisis, entonces yo que sé, entre otras cosas, que existe un programa que trabaja incansable en capacitación docente para institucionalizar el derecho de las niñas y jóvenes mujeres embarazadas y/o madres a terminar sus estudios secundarios<sup>23</sup>, pregunto si por casualidad no son chicas que tuvieron un/a hijo/a. Esa negación, mencionada en la introducción, de la desigualdad de lxs estudiantxs mujeres y varones en términos de oportunidad de terminalidad es la negación del

<sup>21</sup> No se trata de una declaración explícita, “las lesbianas no existen”, sino de producir la invisibilidad a través de movimientos que oscurecen/ocultan/oblitern/forcluyen la lesbiandad, volviendo impensables a las lesbianas.

<sup>22</sup> Se trataba de una investigación longitudinal (la muestra de 177 jóvenes es seguida durante los dos primeros años posteriores a finalizar la escuela y se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas) desarrollada por el quipo de evaluación de Cimientos en colaboración con FLACSO. María Cortelezzi; Jessica Malegarie; Aldana Morrone (2011) “El día después de la escuela: estudio longitudinal sobre los primeros dos años posteriores al egreso de la escuela secundaria”. VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad (FFyH-UNC).

<sup>23</sup> Registro de campo del 5/7/10 en la I Jornadas de Intercambio de Experiencias organizadas por el Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas. Cfr. Buzzetti, Malena; Costas, Paula; Litichever, Cecilia; Montí, Fátima; Secondi, Jordana (Trabajadoras del Ministerio de Educación CABA. Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas) "Aportes para reflexionar sobre el acompañamiento de la escuela a los y las adolescentes en la interrupción voluntaria del embarazo". IV COLOQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIO: EDUCACIÓN, SEXUALIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO (FFyL – UBA. 2011).

trabajo invisible y la maternidad forzada, una desigualdad que es estructural. (¿Cómo que no trabajan? ¡¿a esos pibxs quién lxs cría?!). “sí, la mayoría... ah, no, todas, quedaron embarazadas o tuvieron un/a hijo/a durante el último año del secundario”, aclara la investigadora.

La propaganda provida<sup>24</sup> –tercer nudo crítico de resistencia- es ese relato romántico de la maternidad que hipervisibiliza el embarazo y oscurece el trabajo físico y psíquico de la crianza, pone al feto y al médico como protagonistas del proceso de gestación y parto, al naturalizar la hospitalización de los nacimientos y por extensión la medicalización de la infancia toda.

Señalo la diferencia entre vulva (labios externos, internos, clítoris y uretra) y vagina (agujero y cavidad) antes de explicar el uso de las pastillas para abortar. “¿Y la vulva para qué sirve?” pregunta una estudiante con total honestidad<sup>25</sup>. Es que la escuela no enseña nada de la vulva; por ahí sí de la vagina, el cuello del útero, el útero, las trompas de Falopio y los ovarios, y del sangrado de la menstruación, pero nada del sangrado del aborto. Tampoco del sangrado del embarazo, ni del sangrado del parto, ni del sangrado de después del parto, porque a partir de la fecundación, el conocimiento de los cuerpos de las mujeres es privativo de los ginecólogos y obstetras. ¿No se acuerdan cuando lxs niñxs nacían con la cabeza perforada sobre las orejas<sup>26</sup>? supongo que no, fue cuando el proceso de invención del fórceps. Supongo que la razón es que como “conocimiento” dicha información ha quedado circunscripta al campo de los estudios de género y sexualidades, y no ha tenido repercusiones en el campo de la historia de la ciencia, la historia de la medicina, o la historia a secas. En cualquier otro campo, esta información es un escándalo, no cuenta como saber. Culpa del mismo dispositivo la responsabilidad por la justicia social para el colectivo de las mujeres es exclusiva del campo de género.

### **Conclusiones...**

Según el informe que conmemoramos en este trabajo, “el currículum formal o explícito evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas

---

<sup>24</sup> Categoría usada por Lesbianas y feministas por la descriminalización del aborto. 3° Informe de la Línea Aborto: más información, menos riesgos: “Cómo abortan las mujeres en Argentina. Entre la autonomía y la falta de poder” para referir a lxs médicxs que si bien no maltratan cuando reciben una consulta por aborto, cuestionan desde

<sup>25</sup> En el marco de la capacitación para atender la Línea “Aborto: más información, menos riesgos” (como práctica preprofesional de 2do año) para estudiantes de Trabajo Social

<sup>26</sup> Cfr. Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo I. La colonia. Buenos Aires: Taurus.

académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite “grandes obras” de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. (...). Por último, fue de gran impacto el uso del concepto “currículum evadido” (u “omitido”) que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular, las cuestiones de la sexualidad” (Morgade; 2008).

Con la ESI muchos temas quedan legalizados; cuando se incorporan contenidos que tematizan el aborto, por ejemplo, porque el currículum explícito entendido como aquello que se enseña, como tema, lo que se dice, lo que se muestra como valioso de ser aprendido, lo que se explica, se ejemplifica, se ilustra y se pregunta sobre, se convierte en un saber que cuenta como saber. Cuenta como saber, y no como estigma, no es un escándalo saber<sup>27</sup>.

Así, la ESI opera cierta reparación histórica con el colectivo de mujeres, Porque la misoginia es un esquema de pensamiento en todo su sentido piagetiano; es un modo de entender la sociedad, la política, el mundo, la humanidad y las formas en que estas categorías entran en relación, una forma de ordenar los datos del mundo, del entorno, que nos permite pensar algo de las cosas, y no nos permite pensar otras cosas. Es esa urgencia por encontrar explicaciones que devuelvan el orden establecido -el heterorden que establecimos- al mundo<sup>28</sup>.

Como la vez que expongo los resultados de mi investigación en un seminario de doctorado, con las categorías escandalosas que elegí usar, y describo una escena al fina de una clase de Lengua y Literatura en 1er año: se acerca una de las niñas y le dice a la profesora algo así como “anoche no dormí”, la profesora se vuelve hacia mi y dice “porque ella es mama... ¿Cuanto tiene tu nene?”, le pregunta a la niña: “3 meses”. A partir de la escena intento explicar que pienso y siento distinto que las profesoras, que frente a ese tipo de escenas a mi *me pasa algo* que a ellas no y que ese algo es dato de esta investigación, “a mi se me cae la cara cuando escucho que esa niña tiene un bebé, me indigno, me...”; una señora, asistente al seminario, me interrumpe para sostener “¿qué? ¿Y si ella quería ser mamá?”.

---

<sup>27</sup> Una profe lleva el libro “Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas” al aula, y las chicas que son mamás cuentan experiencias de violencia obstétrica.

<sup>28</sup> Como cada vez que se me ocurre decir que el clítoris tiene el doble de terminaciones nerviosas que el pene (el glande del clítoris tiene 8000, el glande del pene tiene 4000) y no me creen, se incomodan, o me corrigen, hasta la profe de Biología, que sostiene que es una cuestión de “proporción”: “tienen *la misma* cantidad, pero como el clítoris es mas chico, tiene mas concentradas las terminaciones nerviosas”... En fin.

Me muerdo la lengua para no contestar debiera haber habido alguien allí para decirle que nada. La misoginia, como esquema de pensamiento, esta también, obviamente, en la base de la pedagogía -de toda pedagogía que no sea feminista- porque esta en base del presupuesto universal de heterosexualidad que, según Levi-Strauss, funda la cultura –todas las culturas- y, según Freud, funda el psiquismo –todos los psiquismos-. Misoginia es hacer de cuenta que es lo mismo tener un pibe a los 13, que a los 20, que a los 28, por ejemplo, lo que coadyuva a producir el sentido de que unx pibx es siempre bienvenidx... No se trata de juzgar su deseo materno sino de asumir que el trabajo de crianza (y no la maternidad, si ésta es entendida como el proceso fisiológico de gestación y parto) interrumpe la escolaridad de las niñas, las mas de las veces.

En el marco de esa gramática escolar misógina, las estrategias de implementación de la ESI pueden pasar desapercibidas, como las laminas del PNESE que presentan un niño y una niña desnudxs y se señala y nombra la vulva, un detallito, como vimos, revolucionario... Confiamos que en el proceso de multiplicación de estrategias docentes (y de docentes que piensen estrategias) se irán visibilizando “las mujeres”, se poblara de a poco el imaginario escolar de ellas (y otras, y otrxs): de chicas que abortan sin culpa, de chicas que se enamoran de chicas, de chicas que no se enamoran de nadie, de chicas que dicen que no son chicas, y de chicas que no se achican.

### **Bibliografía**

AAVV (1992) *Cómo las escuelas estafan a las niñas*. MA: Wellesley College Center for Research on Women.

Badiou, Alain (2003) “Le Balcon du présent”, in *Rev. Failles 01 / Logiques politiques: logiques de l’Etat / révoltes logiques*, Paris 8, GERSAC.

Barthes, Roland (1986) *The Rustle of Language*. New York: Hill and Wang.

Butler, Judit (2004) *Deshacer el género*. Paidós: Buenos Aires.

----- (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós: Buenos Aires.

----- (2001) *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores: Buenos Aires.

Citro, Silvia (coord., 2011) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos: Buenos Aires.

Csordas, Thomas (2011) “Modos somáticos de atención”. En Citro (coord.) *Cuerpos plurales*. Biblos: Buenos Aires.

-----2011b. “Embodiment: Agency, Sexual Difference, and Illness”, en Frances Mascia-Lees, ed. *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, pp. 137-56.

-----2008b. “Intersubjectivity and Intercorporeality”, *Subjectivity* 22: 110-21.

----- (1994) *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1990) “Embodiement as a Paradigm for Anthropology”, *Ethos*, 18: 5-47.

Dussel, Inés (2003) *La gramática escolar de la escuela argentina: una análisis desde la historia de los guardapolvos*. En *Anuario de Historia de la Educación* N° 4. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Díaz Villa, Gabi (2010a) *Investigar contra sí misma – II Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Formación en Educación*, Ciudad de Buenos Aires, 29 y 30 de Noviembre de 2010.

Díaz Villa, Gabi (2010b). *Heteropedagogía. Un análisis lesbiano de cierto curriculum de la educación sexual*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Luján, 16 al 18 de Septiembre.

Díaz Villa, Gabi (2009a) “La política feminista como practica de libertad y construcción de nuevos sentidos del mundo” – I Coloquio Latinoamericano “Pensamiento y Praxis Feminista”, Ciudad de Buenos Aires, 24 al 27 de Junio de 2009.

Díaz Villa, Gabi (2009b) “Madres lesbianas y maestras” – III Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, sexualidades y relaciones de género” – Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Comahue, 21 al 23 de Mayo de 2009.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid. Ed. Morata.

Frigerio, Graciela (2008) “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”. En *Revista Ensayos y Experiencias Nro 52*. Buenos Aires: Noveduc.

Symes, C. y Meadmore, D. (1996) “Force of Habit: The school uniform as a body of knowledge”. En: E. McWilliam & P. Taylor (Eds), *Pedagogy, Technology, and the Body* (pp. 171-191). New York: Peter Lang.

Talbot, Mary (2010) *Language and Gender*. Cambridge: Polity Press

Terigi Flavia (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. CONFERENCIA. Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010. La Pampa. Pág. 20.

Link: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA&London: Harvard University Press.

**ENSINO PRÉ-ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS:  
OLHARES POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

Luiza Franco Duarte

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

[lfranco Duarte@gmail.com](mailto:lfranco Duarte@gmail.com)

Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza

Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE)

[bertok@superig.com.br](mailto:bertok@superig.com.br)

### **Introdução**

Este trabalho possui uma dimensão muito significativa, no qual a compreensão da função social do ensino pré-escolar consiste no desenvolvimento de um trabalho que assume a realidade e os conhecimentos e necessidades infantis como ponto de partida e os expande, por meio de atividades com significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a apropriação de novos conhecimentos.

O conjunto deste estudo de caráter bibliográfico e pesquisa de campo tiveram como objetivo compreender as especificidades das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento infantil no ensino pré-escolar, evidenciando os conflitos vivenciados pelas crianças nesse processo educativo pedagógico no qual ocorrem mudanças diversas, tais como: troca de professor, de ambientes como parque, refeitório, mobiliário adequado ao tamanho das crianças, supressão de momentos lúdicos substituídos por atividades essencialmente escolarizadas.

Diante do compromisso de compartilhar a experiência e as inquietações originadas da pesquisa de campo a partir da revisão bibliográfica com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, apresentam-se os cotidianos observados, cada um em seu momento espaço-temporal. Por organização didática: num primeiro momento aborda-se a organização do trabalho pedagógico no ensino pré-escolar em seus quesitos essenciais como planejamento, atividade guia da criança de 5 anos de idade, segundo postulados da perspectiva Histórico-Cultural; em seguida apresentar uma realidade como dois modos de trabalho pedagógico com

estes pequenos sujeitos.

*CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL EM FOZ DO IGUAÇU*

Para compreensão da conjuntura de relações presentes no ensino pré-escolar do município de Foz do Iguaçu torna-se relevante situar esse atendimento ao longo dos anos de 1990, período o qual se tem breves registros.

Conforme Dahlem (2011), o ensino oficial no município data o ano de 1915 com uma classe multisseriada de 40 alunos de curso primário, não se mencionou em educação para crianças menores. O ensino formal começava a organizar-se somente em 1977 pela lei n. 967 com a criação da Secretaria Municipal de Educação em 28 de dezembro deste mesmo ano, juntamente com o setor de Cultura, cujo foco de atendimento centrava no ensino dos anos iniciais.

Durante muito tempo, o município de Foz do Iguaçu vinculou a Educação Infantil à Secretaria Municipal de Assistência Social, priorizava o atendimento de cuidado para com filhos e filhas de trabalhadores (DAHLEN, 2011). Nota-se ausência de registros em documentos oficiais de como ocorria tal atendimento, nem suas principais características: requisitos para atuação profissional no trabalho com crianças pequenas; documentos orientadores dessa prática educação em nível, entre outros.

Segundo Dahlem (2011), somente em 2005, a Secretaria Municipal de Educação, em Foz do Iguaçu, incorporou em suas responsabilidades o ensino na Educação Infantil, realizando mudanças na estrutura e no funcionamento dessas unidades. Dentre as principais mudanças, destacam-se o estabelecimento do “[...] número máximo de crianças por turma, concurso específico para professores da Educação Infantil, elaboração de currículo municipal, construção de Projetos Políticos e Propostas Pedagógicas dos CMEIs” (DAHLEM, 2011, p. 48).

Em 2008, a equipe de Alfabetização assume as vantagens do método fônico, no qual o município adota o material “Alfabetização fônica: desenvolvimento das competências de leitura e escrita” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005). Além dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação, a Prefeitura Municipal adquire para os alunos de 3º ano o material “Cadernos para o Futuro”, no qual se tem exercícios com ênfase na gramática e não na função social da língua escrita e oral.

A Educação Infantil vem sendo ofertada em instituições próprias – creches (de zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos) em jornada integral ou parcial, no qual o município de Foz do Iguaçu atualmente realiza esse atendimento no mesmo espaço físico, denominado de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Desse modo, Arelaro observa (2005) analiticamente como essas políticas públicas versam prioridade para as crianças que ingressarão logo no ensino formal. Esse atendimento ao pré-escolar caracteriza-se como um atendimento preparatório à criança para adaptação ao ritmo escolar.

### **Pesquisa: percursos teórico-metodológicos**

A relevância desta pesquisa reside que os lócus pesquisados atendem uma comunidade específica, não há variações quanto a entrada e saída de crianças nas instituições. Logo, os pretextos norteadores à realização da pesquisa de campo no município de Foz do Iguaçu foi compreensão acerca a opção metodológica de alfabetização influenciar a organização do trabalho pedagógico no ensino pré-escolar.

A investigação utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para subsidiar as análises sobre o processo de transição e desenvolvimento psíquico infantil de crianças de 4 e 5 anos de idade. A pesquisa de campo desenvolveu-se durante os meses de setembro a dezembro do ano de 2010 e continuidade em fevereiro a junho de 2011.

Cabe ressaltar a opção pela pesquisa bibliográfica, pois “[...] não é a mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um novo tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando [até mesmo] a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). E também, os documentos servem de base para os mais diversos tipos de estudos, evidenciam e fundamentam as interpretações de análise do fenômeno pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizou-se a pesquisa sob o corpo teórico de estudos da abordagem etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo (caderno de registro do cotidiano observado), registro visual (fotografias) com acompanhamento e observações semanais. Assim, explicitamos que a pesquisa etnográfica centra-se no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais, eles são consequências das multiplicidades sociais.

### **Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Pré-escolar: olhares e práticas educativas diversas**

Ressaltamos a importância das atividades desenvolvidas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola que atende crianças de 4 e 5 anos de idade, pois conforme Mello (2005, p. 24) na Teoria Histórico-Cultural “as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala” são imprescindíveis na constituição de características especificamente humanas.

Nesse sentido, para entender a diversidade de linguagens trabalhadas na infância e, de modo sistematizado, elencar contribuições da teoria Histórico-Cultural nesse processo pedagógico, a investigação<sup>1</sup> dividiu-se em dois momentos de análise que abrangeram os períodos de observação e coleta de dados de um grupo de crianças na transição entre a pré-escola I, que acontece no CEMEIs e, a entrada deste mesmo grupo na escola de Ensino Fundamental, pré-escola II na cidade de Foz do Iguaçu.

Explicitamos que a escolha desse município deve-se a vários motivos, dentre os principais, a Secretaria Municipal de Educação adotou o método fônico de Alfabetização com a distribuição de material didático aos alunos de 1º ano. Cabe frisar que as relações sociais, a inserção em determinados grupos sociais e o acesso à cultura que cada pessoa tem, determinam o seu desenvolvimento psíquico. Por isso a ação educativa que é estabelecida com a criança determina-se por uma concepção de criança, de sociedade e de educação. Assim, o professor promove um aprendizado significativo e ampliado através de mediações específicas que englobam o atendimento às necessidades e singularidades de cada criança por meio de diferentes linguagens aplicado a diversas situações lúdicas que respeitem o tempo de aprender e o desenvolvimento do aluno (GOULART, 2007).

Entendeu-se que o grupo de crianças observados em 2010 não se concentrou-se na mesma turma em 2011, mas a amostra foi significativa para análise da pesquisa. O estudo no ano de 2010 envolveu o acompanhamento de setembro até dezembro durante dois dias por semana, no período vespertino de um grupo de crianças de pré-escola I, que permaneciam no Centro Municipal de Educação Infantil meio período; uma política municipal visando ampliar o acesso das crianças à pré-escola e assim ofertar um maior número de matrículas.

---

<sup>1</sup> Ver em DUARTE; SOUZA (2011).

O espaço da sala de nível II no CEMEI observado estava organizado para a realização do trabalho pedagógico com o intento de promover a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade à criança e suas especificidades. O ambiente observado contemplou o olhar diferenciado sobre a criança pequena, em espaço acolhedor. A exposição dos trabalhos realizados ocorria por meio de um varal, no qual as crianças tinham responsabilidade após o término da tarefa de prenderem-na no Varal de Atividades.

Não se realizavam apenas atividades de registro, mas atividades de caráter lúdico e psicomotor que enfatizavam a experiência da coletividade e sociabilidade. A educadora Infantil buscava a aplicação de atividades, as quais as crianças podiam executar com autonomia e responsabilidade; privilegiava momentos do faz-de-conta e experiência compartilhada. Exemplo disso foi o Projeto Primavera no qual retratou a chegada dessa estação e trabalhou vários conceitos em diversas linguagens: músicas, histórias, representação simbólica, desenhos, pinturas: a turma confeccionou borboletas e abelhas através da pintura em materiais de sucata e expôs na sala.

[...] Trata-se de infinitas possibilidades que serão buscadas entre danças, assobios, conversas, pensamentos quietos e inquietos, individuais e coletivos, traduzidos em manchas, riscos e rabiscos adquirindo inúmeras formas que podem ou não encantar-nos devido às suas composições (GOBBI, 2009, p. 121).

O encaminhamento metodológico adotado via elaboração de Projetos Temáticos contemplavam as áreas do conhecimento envolvendo a ampliação das capacidades de memória, com músicas, jogos e brincadeiras; conhecimento acerca do corpo humano.

Um dos quesitos que se sobressaíram na análise da qualidade da mediação pedagógica da Educadora observada refere-se: explicitação das tarefas a serem cumpridas naquele dia, buscando estabelecer parceria e cumplicidade com suas pequenas crianças, direcionava a responsabilidade de todos no cumprimento da programação. Explicação das propostas de atividades com exemplos e uma linguagem clara e específica com as crianças. Era assim seu modo de conhecer e interagir com as crianças

Desta maneira, os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica na medida em que ela se desenvolve. Em um primeiro momento esta relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que está inserida; o objeto, de certa forma, diz para a criança como deve agir.

No ano de 2011, deu-se continuidade ao acompanhamento à turma de pré-escola no

período vespertino, a observação ocorreu na Escola Municipal, desde o início das atividades letivas em fevereiro até o recesso de julho com a observação das atividades educativas desenvolvidas em dois dias por semana com os alunos oriundos do CEMEI anteriormente observado.

Ao conceber a criança com sujeito histórico que se constitui nas inter-relações intermediadas pelas diferentes formas de linguagem e entender que através dessas inter-relações com o outro e com o mundo, o lúdico é a forma privilegiada de compreensão e transformação da realidade (VALVERDE, 2009, p. 41).

O primeiro grupo observado no segundo semestre de 2010 compunham o número de 23 crianças, passando a 15 crianças no primeiro semestre de 2011<sup>2</sup>.

Ao abordar o cotidiano da pré-escola no espaço de Ensino Fundamental orientamos nosso olhar para os professores, a estrutura física e os materiais utilizados nos encaminhamentos das atividades didático-pedagógicas. A observação constatou uma rotina condicionada ao cumprimento das tarefas contidas no material apostilado, o qual, a nosso ver, não contemplou o uso das diversas linguagens infantis planejadas intencionalmente como processo humanizador, aspectos estes considerados fundamentais para a Teoria Histórico-Cultural.

Apesar de não haver poluição visual, não se desenvolveu atividades alternativas como o canto da leitura, mesa de pintura e desenho. Nossa análise nos permitiu observar, as crianças pequenas ao adentrarem o espaço escolar não receberam as devidas orientações, sobretudo, acompanhamento, no que se refere a adaptação, momento de entrada, rotina em sala de aula, momento do lanche, utilização do tempo e espaço no recreio, e momentos de faz-de-conta, jogo de papéis sociais, dramatização, pinturas, desenhos livres e dirigidos.

As situações de brincadeiras restringiam-se às sextas-feiras no qual cada criança levava seu brinquedo para socializá-lo depois das atividades de colagem e pinturas de exercícios propostos no material apostilado produzido pela Secretaria Municipal de Educação, cujos responsáveis foram Departamentos de Educação Infantil e Equipe de Alfabetização.

A Secretaria Municipal de Educação aplicou o uso de materiais convencionais e padronizados acerca do ensino pré-escolar II no sentido próprio da palavra de preparação das

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação no início de 2011 aplicou avaliações para algumas crianças para que estas pudessem ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental. A avaliação ficou restrita àquelas crianças que já haviam frequentado dois anos a Educação Infantil. No grupo de crianças observadas, apenas 2 crianças foram consideradas aptas para estar no 1º ano do EF.

crianças para a aquisição da escrita e desenvolvimento da capacidade de leitura numa perspectiva de alfabetização pelo método fônico. Desenvolveram um material apostilado com aproximadamente 232 exercícios de prontidão<sup>3</sup> para o ensino pré-escolar II presentes nas escolas de Ensino Fundamental. No material do professor continha orientações metodológicas acerca dos procedimentos a realização da atividade: ressalta as habilidades sensório-motoras desenvolvidas, sugere as brincadeiras, enfatiza o uso de CD que acompanha a aplicação do material. Propõe ao professor a confecção de murais, cartazes para melhor explicitação dos conceitos apresentados e, sobretudo, indica os questionamentos sobre o conteúdo. Até a página 28 faz proposições acerca da nomeação criança, a partir da atividade seguinte a palavra aluno permeia a exposição das orientações.

A professora regente participante de nossa pesquisa lecionava nos anos anteriores para a antiga 1ª série, por isso as atividades que propunha direcionava-se à alfabetização destas crianças. Neste sentido, justifica-se parte do não êxito desta proposta pelos seguintes motivos: os exercícios apostilados exauriam as crianças nos primeiros momentos da tarde; a preparação para a realização das sequências de atividades não ocorriam; além disso, as situações de movimento do corpo restringiam-se ao espaço da sala de aula, não havia a exploração de outros ambientes e de outras linguagens, apenas pintura de desenhos prontos. As crianças raramente desenhavam, dramatizavam ou cantavam.

A nosso ver constatou-se determinada limitação e até mesmo inexistência da oferta à criança de atividades que compusessem as linguagens infantis como a oral, a dramática, a plástica, o desenho, a aritmética, as atividades gestuais/corporais, as brincadeiras, as atividades psicomotoras, a apropriação de valores ético-morais para o desenvolvimento máximo de suas habilidades.

A realização desses exercícios padronizados foi intensificada ao longo do primeiro semestre do ano de 2011, para que no semestre posterior fosse utilizado um segundo material destinado ao treinamento destas crianças. Ou seja, houve nas situações observadas a realização de três, quatro, cinco ou seis atividades pelas crianças num mesmo dia de aula. Houve execução de tarefas escolares. Enquanto isso os momentos de faz-de-conta, jogo de papéis sociais, dramatização, pinturas, desenhos livres e dirigidos não integravam as

---

<sup>3</sup> Um breve cálculo nos permitimos a realizar para saber a quantidade de folhas/atividades a serem trabalhadas por aula para a valorização dos gastos públicos com a educação, veja como a situação ficou: se eram 232 atividades com apenas 200 dias letivos, a apostila não seria completada. Como a chegada da apostila foi meados de março, já haviam decorrido aproximadamente 20 dias letivos, ou seja, restavam 180 dias letivos. Deste modo, aproximadamente deveriam ser feitas seis páginas por semana.

possibilidades do mundo infantil. Compreende-se o material apostilado como limitador à atividade criadora do professor.

Em síntese, no segundo momento de pesquisa de campo com o acompanhamento das atividades pedagógicas percebeu-se a contaminação da rotina e organização do trabalho pedagógico da pré-escola por atividades escolarizadas, apesar dos esforços e das iniciativas dos professores na proposição de atividades diferenciadas

Portanto, esta pesquisa propôs-se a entender a continuidade do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil em espaços distinto com sujeitos extremamente motivados para a apropriação do conhecimento.

**Por que então a prática pedagógica no ensino pré-escolar tem buscado maneiras e tem produzido expectativas quanto aos padronizamentos das produções das crianças?**

“[...] Quantas chances, nós adultos, não perdemos, de observar e aprender com as crianças e suas criações, procurando, ao contrário, encaixá-las – antes de encaixotá-las – em períodos de sua vida, numa busca por encontrar os padrões do desenvolvimento infantil” (GOBBI, 2009, p. 122).

No decorrer da pesquisa de campo ficaram explícitas as rupturas na transição das crianças do espaço pré-escolar da Educação Infantil para a pré-escola do Ensino Fundamental no que se refere ao desenvolvimento psíquico infantil, sobretudo, as concepções de atividades lúdicas e significativas, o encaminhamento pedagógico dos professores, os quais evidenciaram a trajetória de formação pedagógica no processo de educação do processo de educação das crianças.

“O ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que muda toda sua forma de existência, situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com o adulto e com seus coetâneos” (MUKHINA, 1995, p. 297), no entanto aparentemente a os professores têm desconhecimento quanto as especificidades da criança.

Em síntese, comprovou-se como um ambiente propício ao desenvolvimento infantil é aquele que traz segurança à criança, primeiramente pelas pessoas que o cercam e pelos momentos compartilhados com o Outro. No ano de 2010, as crianças foram muito participativas na realização das atividades propostas pela educadora infantil, gostavam de sentar-se em locais diferentes dos dias anteriores, possuíam vínculos e aproveitavam o tempo

reservado à conversa, respeitavam as regras estabelecidas porque lhes era oportunizado e respeitado o direito de ser e viver como criança.

Os métodos para se trabalhar na Escola da infância precisam ser criados, inventados, sobretudo, construídos num ensino colaborativo com a criança em processo de humanização e desenvolvimento cultural e, não ser atividades escolarizantes e métodos aproveitados da experiência com o ensino fundamental.

Nesse sentido, o cotidiano infantil oferece às crianças a ampliação do universo cultural, mudanças no comportamento, a tomada de consciência dos papéis nas relações sociais. Em outras palavras, o processo de aprendizado exige a atuação do adulto junto a criança, mas para se apropriar de um objeto ou de uma habilidade, a criança precisa realizar por ela mesma as atividades, e não o professor executar a tarefa. É nisso que reside o aspecto central da ação mediadora, trabalhar com instrumentos indispensáveis à apropriação dos conhecimentos necessários à reprodução da consciência humana.

### **Considerações**

Discutir o ensino na Educação Infantil pressupõe repensar a concepção e representação de criança. A pesquisa apontou o quanto espaços e currículos, professores e familiares das crianças percebem a escola como o local restrito de ações escolarizadas, o ingresso neste estabelecimento de ensino formal lhes tira o direito de brincar. Num caminho inverso propõe tarefas de cópias, nas quais não se atribuem sentido e significado à apropriação da escrita, ao pensamento numérico, saberes e práticas sociais imprescindíveis ao processo de humanização.

A criança em idade pré-escolar ao longo de suas experiências já adquiriu algumas capacidades psíquicas superiores como a fala oral, e está em desenvolvimento outras habilidades como a percepção, atenção e memória voluntária. Como já foi mencionado anteriormente não basta que a criança assimile tais capacidades, é necessária a mediação, o acesso a cultura e a realização da atividade guia para a potencialização das habilidades humanas interiorizadas.

Buscou-se perceber no decorrer da pesquisa de campo a influência da organização e uso do espaço da escola da infância: a maneira como estavam dispostas as estantes com os materiais pedagógicos, as mesas e cadeiras infantis, a disposição e o acesso aos brinquedos, a

localização do quadro, os espaços reservados para realização das tarefas e atividades.

Mello (2009) ao abordar alguns avanços relacionados à consolidação dos direitos sociais da infância no Brasil, no qual destaca o esforço dos professores das escolas infantis por construir novas relações humanizadoras diante de adversidades, também as tentativas de democratização das relações com as crianças pequenas e, sobretudo, por proporcionar a interpretação e ressignificação de sentidos às atividades guias elaboradas e desenvolvidas com as crianças.

A Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural concentra olhares e práticas humanizadoras, potencializa habilidades em formação e em desenvolvimento; rompe com a visão adultocêntrica, na qual a criança deve se preparar para responsabilidades de homens adultos. De fato, atribui à criança o direito à expressão de diversos modos e momentos. Acredita-se que não é a preparação da criança para o amanhã a fonte de subsídios para elevação dos índices educacionais, mas a formação inicial e continuada dos professores. São eles os direcionadores de representações e concepções, então as legislações apontam encaminhamentos, mas na materialização são os professores que significam o planejamento escolar e orientam a criança à apropriação do mundo culturalmente e socialmente humano.

A saída da criança da Educação Infantil para a entrada no Ensino Fundamental revela a cisão de práticas educativas. A criança passa por um período de preparação do corpo e da mente, no qual reorganizam-se os materiais necessários a formação humana: pega o lápis para aprender o traçado de letras e abandona-se a contação de histórias; não pode olhar e distrair-se, nem virar para o lado! Negam-se a situação de curiosidade e momentos de descoberta do mundo; o corpo e o movimento se distanciam.

### Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de Palavras se escreve a educação infantil. In: **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização fônica**: construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

DAHLEM, Roseli Bernadete (Org.) **Agenda 21 escolar**: o enraizamento da proposta nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu – Paraná. Foz do Iguaçu, PR: Itaipu Binacional, 2011

DUARTE, Luiza Franco; SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **Pré-escola**: preparação ou transição para o ensino formal. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação infantil e mediação pedagógica. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). *Infância e práticas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MELLO, Suely Amaral. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Cláudia Belirner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VALVERDE, Sonia Larrubia. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009

**EL “BACKLASH” AL ABUSO SEXUAL INFANTIL QUE AFECTA A DOCENTES  
REACCIÓN ADVERSA Y PODEROSA ANTE EL MOVIMIENTO SOCIAL DE  
VISIBILIZACIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL.**

Yalta Eskin

Instituto del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Especialización Superior en Educación Sexual (Postítulo)

[yaltaeskingentile@gmail.com](mailto:yaltaeskingentile@gmail.com)

## **INTRODUCCIÓN**

El abuso sexual infantil suele conmocionarnos; el impacto que provoca su sospecha o revelación puede horrorizarnos, paralizarnos, o incluso hacernos intentar creer que en realidad nada sucedió, buscando desesperadamente una explicación al evento que nos permita negarlo. Si bien esta conmoción es esperable en un primer momento, dadas las representaciones sociales que circulan en torno al abuso sexual infantil en nuestra sociedad, deberíamos tomar conciencia, como docentes, que al negar el abuso, estamos perdiendo el foco, estamos perdiendo de vista a las víctimas, niños y niñas a los que podemos y debemos ayudar desde la Escuela.

La realidad es que en la actualidad no logramos alcanzar ese objetivo. La bajísima derivación de sospechas de abuso sexual infantil por parte de la Escuela Pública en la Ciudad de Buenos Aires lo confirma. La mayoría de los/las docentes desconocemos la problemática del abuso sexual infantil; y desconocemos además, el movimiento social contrario a la visibilización del abuso sexual infantil llamado “Backlash”, que opera desde hace una década en la Ciudad de Buenos Aires y nos afecta en una forma muy particular.

Los problemas que me planteé en esta investigación fueron: ¿Cómo se podría mejorar la actuación de los/las docentes ante los casos de abuso sexual infantil que llegan a su conocimiento en la Escuela?; ¿Qué relación existe entre la falta de Educación Sexual, el backlash, y la baja operatividad de los/las docentes frente a los casos de abuso sexual infantil?

y por último ¿Qué efecto tiene el backlash entre los/las docentes de la Educación Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)?

A partir de estas preguntas, construí la siguiente hipótesis: La falta de educación sexual integral de los/las docentes de la Educación Pública de la CABA y el backlash al abuso sexual infantil que los afecta, generan grandes obstáculos a la hora de detectar, intervenir y derivar los casos de abuso sexual infantil que surgen en la Escuela.

Apoyada en una vasta bibliografía y en los datos de las escasas estadísticas disponibles al respecto, pude constatar el bajo nivel de derivación de sospechas por parte de la Escuela y la escasa formación en Educación Sexual Integral (ESI) de los docentes, pero quedaba pendiente evaluar el impacto del backlash entre los/las docentes y por eso decidí llevar a cabo una investigación de campo que me permitiera respaldar mi hipótesis. Los resultados fueron muy significativos: un 72,5% de los consultados manifestó tomar medidas para prevenir que se lo acuse (falsamente) de cometer abuso sexual infantil en contra de sus alumnos, porcentaje que paradójicamente superó al 65% que manifestó haber escuchado sobre un aumento de denuncias falsas hacia docentes. En forma paralela a estos resultados porcentuales, fue también posible escuchar el peso del discurso mítico en muchos docentes que repetían frases idénticas o eran incapaces de justificar la decisión de tomar medidas preventivas a las falsas acusaciones.

Los objetivos perseguidos por esta investigación fueron: lograr modificar, en alguna medida, esta realidad actual; visibilizar cómo opera el backlash entre los docentes; exponer la necesidad imperiosa de formar en educación sexual a los docentes en ejercicio; y finalmente, como consecuencia de todo lo anterior, contribuir a mejorar la actuación de los docentes frente a los casos de abuso sexual que surgen en la Escuela.

Considero que la relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de lograr desarmar el backlash, y que de esta manera los docentes ya no se enfrenten a la problemática del abuso sexual infantil como una amenaza hacia ellos mismos, sino como lo que inequívocamente es: una amenaza hacia la niñez contra la cual pueden actuar.

Mi intención en esta ocasión es hacer una breve descripción de la situación actual en cuanto a la formación docente; la derivación actual de casos de ASI por parte de la Escuela; y el accionar del Backlash entre los docentes; con lo cual, finalmente, seré capaz de explicar las relaciones estrechas que guardan estas tres variables entre sí.

## **LA SITUACIÓN ACTUAL EN CUANTO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESI**

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 y se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cumple con el plazo fijado por la ley, y en noviembre de 2006 sanciona la Ley N° 2.110 de Educación Sexual Integral.

En año 2008 el programa comenzó a funcionar. En el año 2009 comienza la distribución de material que incluye el programa, los lineamientos curriculares y estrategias aportadas son considerados novedosos y acertados.

En la CABA se incorpora la educación sexual integral en forma de talleres cuatrimestrales en algunos institutos de formación docente a fines del 2010 y siguieron incorporándose gradualmente durante 2011 en los institutos de enseñanza de nivel inicial y primario. Cabe aclarar que muchos docentes especializados aún no cuentan con estos talleres de educación sexual en el diseño curricular de los respectivos profesorados.

Prestigiosas asociaciones nacionales elaboraron en 2010 la Comunicación Conjunta para Examen Periódico Universal sobre los derechos sexuales y los derechos reproductivos en Argentina, con el objetivo de entregarla a la Organización de las Naciones Unidas (ONU)<sup>1</sup>; en lo que concierne a la Educación Sexual Integral, observan que no hay compromiso por parte de docentes ni directivos, y que además surgen dificultades institucionales para su implementación. Los/las docentes se sienten inseguros a la hora de incluir los contenidos de educación sexual en el aula, y en el diálogo con las familias. Señalan además, que la ejecución presupuestaria es deficitaria: la CABA en el año 2010 ejecutó únicamente el 0,1% del presupuesto asignado para educación sexual y ha capacitado sólo a 2.000 docentes de los más de 55.000 que se desempeñan en la ciudad. La capacitación en servicio es muy escasa o nula.

Podemos resumir todo lo dicho anteriormente en las palabras de Alphonse Bertillon que dice: “solo vemos aquello que observamos, y solo observamos aquello que ya está en nuestras mentes”. Los/las docentes, no pueden detectar el ASI porque no saben qué es, y sólo lo sabrán a través de una capacitación específica.

## **LA INTERVENCIÓN ACTUAL DE LOS/LAS DOCENTE EN CASOS DE ASI**

En la Argentina no existen estadísticas unificadas de casos de Abuso Sexual Infantil. Tampoco contamos con ellas en la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo existen estadísticas e investigaciones que provienen de diferentes organizaciones que nos permiten hacer un análisis aproximado de nuestra realidad.

Estadísticamente, la mayor cantidad de casos de ASI suelen ocurrir mientras los niños y niñas cursan su educación primaria. Estudios internacionales y locales indican que la edad promedio para el comienzo de los abusos es de 10,2 años tanto para niñas como niños, la edad pico de ocurrencia es de 8 años, y que en el período de 10 a 12 años los porcentajes de ocurrencia también son elevados<sup>ii</sup>. Estos datos internacionales son semejantes a los obtenidos en un estudio de prevalencia entre estudiantes universitarios de hasta 19 años, realizado por la Universidad de Buenos Aires en la CABA, durante el trienio 2008/2010<sup>iii</sup>.

Los datos registrados en el año 2011, por el programa “Las Víctimas Contra las Violencias” también coinciden con las estadísticas internacionales; a pesar de las variaciones en la cantidad total de casos atendidos cada año desde su creación, la proporción de casos se mantiene de manera casi idéntica para cada franja etaria.

Según una estadística de la DGM que corresponde a “Características de las/os niñas/os y adolescentes atendidos durante el año 2011, encontramos que el Abuso Sexual representa el 27,5% de los casos asistidos. En sus estadísticas, el valor de derivación por parte de las escuelas de toda la CABA, es del 2,1% de los casos de maltrato infantil atendidos, desconociéndose el porcentaje correspondiente al ASI.

En cuanto a las consultas y derivación de parte de las escuelas, la Lic. Soledad Dawson<sup>iv</sup>, coordinadora del programa Las Víctimas Contra Las Violencias, afirma que son muy escasas, y no reconoce a los Equipos de Orientación Escolar como derivadores ni como equipo de consulta que se identifique de esa manera.

Para muchos niños, la Escuela representa la única institución social de pertenencia fuera de la familia. Aún los padres que limitan la vida social de los niño/as para ocultar el abuso, los envían a la escuela<sup>v</sup>. Está comprobado estadísticamente que los niños/as abusados o sus madres, buscan ayuda en personas próximas diferenciadas (preferentemente el/la docente o el/la pediatra)<sup>vi</sup>.

Si contrastamos estos bajísimos porcentajes de derivación con los elevados porcentajes de ocurrencia de ASI en niños que cursan la escolaridad primaria y las altas probabilidades de observar indicadores evidentes o recibir la revelación del abuso por parte de las/los niños y

sus madres, deducimos que además del desconocimiento de la temática citado anteriormente, deben existir necesariamente otros factores que resulten relevantes e interfieren con la intervención y la posterior derivación de casos por parte de la Escuela.

## BACKLASH AL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Backlash, es un término inglés cuya traducción significa “contragolpe”. Es definido como una reacción adversa poderosa ante un movimiento social o político.

Según Finkelhor<sup>vii</sup>: “*Se trata de un contramovimiento, que aparece en respuesta o como reacción al éxito de otro movimiento social*”. Este autor señala que:

*La forma oposicional consiste en grupos organizados de oposición.*

*La oposición inercial es también muy real, pero más difusa: consiste en obstáculos burocráticos y demoras, faltas de fondos, la presión de otros problemas sociales que compiten, y la apatía o el aburrimiento del público”.*

El backlash que nos ocupa es el que se refiere al contramovimiento generado en consecuencia de la visibilización del abuso sexual infantil que se venía dando desde las décadas de 1980 y 1990 en Argentina y que tiene como antecedente, el ocurrido en décadas anteriores en Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá, quienes atravesaron los mismos caminos en cuanto a las reacciones del conjunto de la sociedad, la justicia, la psicología y la ética<sup>viii</sup>.

Los escritos de Gardner forman parte de la bibliografía en la que se apoya el backlash al ASI en los países centrales y en la Argentina. El Síndrome de Alienación Parental (SAP) es la herramienta teórica del Backlash<sup>ix</sup>. Fue descrito en 1987 por Richard Gardner, y se basa en la idea de que uno de los progenitores “lava el cerebro” de su hijo/a de manera sistemática y consciente programándolo para criticar y/o denigrar al otro. Dicho síndrome jamás fue reconocido por la comunidad científica por no haber sido sometido a estudios empíricos ni responder a métodos de investigación estandarizados y por no estar sujeto a la verificación o investigación por parte de colegas al no aparecer en publicaciones médicas o científicas<sup>x</sup>. Tampoco fue reconocido por ninguna asociación profesional, fue rechazado por la Asociación Americana de Psiquiatría y por la Organización Mundial de la Salud<sup>xi</sup>. A pesar de

esto, sus escritos tuvieron amplia aceptación en los Tribunales de Estados Unidos y Canadá a partir de 1990.

En Argentina, según Viar<sup>xii</sup> fueron dos los hallazgos que motivaron un cambio en el abordaje del Maltrato Infantil y el ASI:

- “1) el aumento progresivo de los casos de abuso sexual incestuoso dentro de la totalidad de casos de maltrato infantil, y  
2) el arribo también progresivo de familias abusivas que ya no provenían de sectores populares.”*

La forma de negar el abuso y el incesto en las clases altas se resolvió con la negación de su ocurrencia a través del backlash<sup>xiii</sup>.

El 15 de setiembre de 2000, el ex juez de familia Esteban Cárdenas le da un gran impulso (algunos autores lo señalan como el detonante) al backlash local a raíz del artículo que publica en la revista jurídica La Ley que llevó como título “El abuso de las denuncias de Abuso”, donde basándose en los escritos de Gardner denuncia la proliferación de denuncias de abuso sexual en el marco de SAP y acusa a los profesionales defensores de la niñez de imponer una versión canónica que influye sobre las actuaciones de peritos y jueces intimidados por su poder, perjudicando de ese modo a los padres apartados de sus hijos de manera casi sistemática.

En nuestro país, las manifestaciones del Backlash incluyen varias formas opositoras: amedrentamiento, acusaciones infundadas, descalificación, desprestigio, amenazas a la familia, demandas judiciales e incluso ataques violentos a quienes defienden a las víctimas<sup>1</sup>. Las mismas son llevadas a cabo por grupos muy activos y altamente organizados, que se manifiestan públicamente; publican notas a favor de su causa en importantes diarios; tienen páginas web para asesorar a los interesados, y también brindan ayuda legal gratuita a hombres acusados de ASI que no cuentan con recursos, para ampliar el número de miembros de sus asociaciones.

## **EL BACKLASH QUE AFECTA A LOS/ LAS DOCENTES**

Como consecuencia del backlash, se instala entre los docentes el mito de que hubo un aumento de denuncias de abuso sexual infantil por parte de las familias hacia docentes. Este

---

<sup>1</sup> María del Pilar Vendrell. *Violencia contra los defensores de víctimas* En el 12° Congreso Virtual de Psiquiatría. Intersiquis, 2011. Disponible en Internet en: <http://www.intersiquis.com.ar>

mito se difunde a lo largo de toda una década entre docentes de la educación pública en sus tres primeros niveles, y puede evidenciarse en el discurso docente y en su actuación frente a sus alumnos. A partir de su circulación, las/los docentes empiezan a pensar en el ASI como una amenaza hacia ellos mismos y comienzan a adoptar “medidas preventivas” para alejarse de cualquier sospecha. Las mismas varían o adquieren distinta fuerza, según el nivel de educación en el que se desempeñan, pero están presentes en todos los niveles y se transmitieron entre ellos “boca a boca” con forma de sabiduría.

Los mecanismos de propagación de este mito se vieron respaldados en el accionar del backlash y por el tratamiento que se le dio al ASI en los medios, donde históricamente se vienen reproduciendo todos los estereotipos de género y prejuicios que circulan en nuestra sociedad en torno al ASI y que forman el imaginario de los docentes. Volnovich<sup>xiv</sup> afirma que “En efecto, el ASI es aquel que los medios de comunicación transmiten como ASI”.

Gouldner<sup>xv</sup> hace referencia a que cualquier teoría está formada por dos elementos: los supuestos formulados de manera explícita y los supuestos básicos subyacentes; éstos últimos son inconscientes, y según el autor, hacen que una teoría resulte convincente cuando coinciden con el que la recibe, que la siente como algo sabido o sospechado. “Como no se desea reconocer como propio un supuesto que no podemos respaldar con ‘ninguna’ buena razón, existe una gran predisposición a adornar o disimular con un argumento razonable un supuesto acerca de ámbitos particulares y presentarlos como ‘hechos’ empíricamente establecidos”<sup>xvi</sup>.

El discurso mítico según Levi-Strauss<sup>xvii</sup> nos ofrece una multiplicidad de versiones y de códigos sin que estos se superpongan e invaliden entre sí, poniendo en cuestión el tema de la verdad que implican. Se plantea la imposibilidad y la innecesaria de conocer el autor y el origen del mito. Esta verdad es una construcción colectiva, basada en el consenso y en el devenir de su circulación. El mito es siempre contingente, intrascendente, se diluye en otros enunciados y así se multiplica indefinidamente.

Según Moscovici<sup>xviii</sup>, cuando se explica un evento, y en esa explicación coexisten interpretaciones de distinta índole (científica, divina, popular, etc.), “generalmente, los individuos prefieren las ideas populares respecto de las científicas” y es por eso que “las decisiones cotidianas están permeadas por prejuicios, parecen sesgadas por la ideología o limitadas por algún poder especial”.

## MÉTODO

Como explicación tentativa a las preguntas de esta investigación, elaboré la siguiente hipótesis formulada sobre la base de problemas previamente identificados: La falta de ESI de los docentes de la Educación Pública de la CABA y el backlash al ASI que los afecta generan grandes obstáculos a la hora de detectar, intervenir y derivar los casos de ASI que surgen en la Escuela.

Esta hipótesis tiene como explicación provisional, una conjetura elaborada a partir del conocimiento y la información que nos brinda el estado de la cuestión, que deberá necesariamente relacionarse con los datos que nos aportará la realidad a través de la muestra. La muestra tiene como objetivo confirmar la presencia del backlash al ASI entre los docentes, ya que se carece de información al respecto hasta el momento.

Decidí hacer una muestra pequeña, porque no aspiraba a obtener resultados representativos desde la lógica estadística-matemática que pudieran transferirse al universo de los 55.000 docentes que se desempeñan en la CABA, y consideré que mediante un análisis más cualitativo que cuantitativo de los resultados, se pondrían de manifiesto significados singulares que podrían aportar a la comprensión de casos similares y que podrían tener a la vez algún grado de generalización y representatividad dentro de la población docente.

Decidí optar por un muestreo probabilístico por conglomerados de escalones múltiples, con el afán de lograr la mayor diversidad posible en la muestra. El primer conglomerado estuvo conformado por las sedes de CePA (Centros de capacitación docente de la CABA). Luego, separaré las sedes en tres grupos, por ubicación geográfica (norte, sur y oeste de la CABA) y seleccioné tres sedes al azar, ubicadas en tres puntos alejados entre sí dentro del mapa de la CABA que conformaron el primer escalón de la muestra. Las sedes elegidas fueron: San Telmo (del D. E. 3); Belgrano (del D. E. 10) y Monte Castro (del D. E. 18). Se accedió a cada una de las sedes y se eligieron salones al azar, sin saber cuál era el tema del curso, ni a qué grupo de la población docente estaba dirigido (CePA tiene cursos para cada nivel en especial y para la población docente en general). Estos grupos conformaron el segundo escalón de la muestra. Allí, se solicitó a los presentes la contestación de una consulta, de manera voluntaria y anónima y se aclaró que dos o más docentes de una misma escuela no deberían completarla (esta exigencia se hizo necesaria para que no se alteraran los resultados relativos a la cantidad de casos de ASI ocurridos que refirieran a un mismo abusador). Mi participación no fue

interactiva; me alejé y esperé la devolución de la consulta. En el instrumento de consulta constaba de varias preguntas cerradas que debían ser contestadas afirmativa o negativamente, y fue pensado para contestarse rápidamente.

## RESULTADOS

Se obtuvieron en total 40 consultas, de las cuales, el 87% fueron respondidas por mujeres y el 13% fueron respondidas por hombres. Este porcentaje mayoritario de mujeres era lo esperable ya que según el último Censo Nacional de Docentes realizado en el año 2004, el 80% del plantel docente en la CABA corresponde a mujeres.

Se obtuvieron consultas de docentes de los tres niveles de educación en las siguientes proporciones: el 25% de nivel inicial; el 27,5% de nivel primario, y el 47,5% de nivel medio. Este último porcentaje fue producto del azar, de todos modos cada nivel tuvo una representatividad que nos permitió inferir sobre algunas tendencias presentes en uno u otro nivel dentro de esta muestra.

Al preguntarles a los docentes, “¿alguna vez escuchaste (en la voz de tus compañeros o de las autoridades de tu institución) que las demandas de abuso sexual contra docentes se volvieron muy comunes en los últimos años?” obtuvimos los siguientes resultados: dentro del total de la muestra, el 65% contestó afirmativamente y el 35% contestó negativamente. Las respuestas discriminadas por nivel, arrojaron porcentajes muy diferenciados: el 100% de los/las docentes de inicial contestaron afirmativamente; el 63,6% de los/las docentes de nivel primario contestó afirmativamente y el 36,3% contestó negativamente; el 47,3% de los/las docentes de nivel medio contestó afirmativamente y el 52,6% lo hizo negativamente.

Ante la pregunta “¿Las autoridades de la institución les hacen tomar medidas para evitarlas?” el total general arrojó un resultado del 30% (12 casos) de respuestas afirmativas y un 70% (28 casos) de respuestas negativas. El resultado general recibe una gran influencia de la cantidad de docentes de nivel medio que forman parte de la muestra. Discriminados por nivel, los resultados fueron: el 40% de los/las docentes de nivel inicial contestó afirmativamente y el 60% negativamente; el 36,3% de los/las docentes de nivel primario contestó afirmativamente y el 63,6% negativamente; en el nivel medio la proporción de respuestas afirmativas fue de 21,04%, mientras que el 78,9% contestó negativamente.

Entendemos que estos porcentajes negativos elevados en todos los niveles directores se deben a que no existe ninguna indicación por parte del Ministerio de Educación de la CABA hacia los docentes ni directivos al respecto, y que aquellos que, a pesar de eso, alertan a los docentes de las escuelas y les hacen llevar a cabo diferentes “medidas preventivas”, lo hacen porque dan por cierto los mitos que impone el backlash.

Ante la pregunta “¿Tomás medidas preventivas para evitar esas demandas por decisión propia?”, encontramos los siguientes resultados a nivel general: el 72,5 % contestó afirmativamente y el 27,5% contestó negativamente. En nivel inicial, el 90% de los/las docentes contestó afirmativamente; en nivel primario el 72,7% contestó afirmativamente, y en el nivel medio, contestó afirmativamente el 63,1%. Tales resultados nos resultan muy significativos e indican una tendencia, o por lo menos una gran preocupación, por parte de los docentes de todos los niveles de esta muestra, de llegar a ser demandados por ASI. Nótese que los porcentajes de docentes que toman medidas preventivas en todos los casos es superior al de docentes que escucharon que habían aumentado las demandas en contra de ellos. Otro dato que nos resulta relevante, a la hora de intentar corroborar la presencia del backlash entre los/las docentes, es que en el total de la muestra encontramos un 22,5% de docentes que manifiestan tomar medidas preventivas por decisión propia, siendo que indican no haber escuchado sobre un aumento de demandas a docentes en los últimos años, ni tampoco reciben instrucciones en ese sentido por parte de las autoridades de su escuela. Esta imposibilidad de justificar sus actos es característica de quienes actúan haciendo caso de un mito.

Cuando se consulta cuáles medidas les parecen correctas para prevenir las demandas, el 50% de los docentes indica que deberían evitar quedarse a solas con las/los alumnos; el 20% consideró que se debería evitar tocarlos; el 30% consideró que no se debería cambiar la ropa a niños de nivel inicial; el 35% opinó que nunca deberían entrar a los baños de los alumnos; y el 27 % de los/las docentes propuso otras medidas.

En lo relativo a los casos de ASI que involucraban a docentes, según el conocimiento directo de los integrantes de la muestra, se encontraron 5 docentes que manifestaron que habían recaído sobre un/a colega del mismo turno sospechas de cometer ASI. En uno de los casos el/la docente indica que el agresor/a fue sumariado/a y no fue condenado/a , pero no indica el género del agresor y de la víctima, esto pudo deberse a un olvido o distracción al completar la planilla, o a que desconociera este dato porque la persona en cuestión no trabajaba en su entorno directo. En los demás 4 casos los sospechosos fueron hombres; dos

de ellos fueron acusados pero no fueron sumariados ni condenados, uno de ellos habría agredido a una niña y el otro a un niño; los otros dos hombres sospechados fueron sumariados y condenados por la justicia, uno de ellos abusó de una niña y el otro de un niño. Encontrar docentes involucrados en casos de ASI era lo esperable en esta muestra ya que el universo de colegas de los 40 docentes consultados puede llegar a ser muy amplio, si tenemos en cuenta que hay docentes que se desempeñan en más de una escuela. Si bien son frecuentes los abusos extrafamiliares perpetrados por docentes, no debemos olvidar que el 75% de los casos denunciados ocurre en el ámbito del hogar, en manos de familiares y “conocidos” de la familia.

Cabe destacar que ningún/a docente de la muestra indicó que hubiese sido sospechada, sumariada ni sentenciada alguna mujer que fuera colega de su mismo turno. La ausencia de mujeres sospechadas dentro de esta muestra también era lo esperable, ya que las estadísticas locales e internacionales coinciden en que el 90-95% de los abusos son perpetrados por personas de género masculino<sup>xix</sup>.

## CONCLUSIONES

La Educación Sexual Integral es una asignatura pendiente entre los docentes de la CABA: Los/las docentes que se encuentran frente a los grupos, no pueden detectar el ASI ni intervenir adecuadamente ante la revelación, entre otras cosas, porque al día de hoy, en su enorme mayoría, no poseen la mínima capacitación en ESI ni en ASI y no siempre cuentan con un respaldo sólido de superiores inmediatos que propicien la derivación de la sospecha y son, además, los más intimidados por el backlash dentro de la Escuela. Los directivos y supervisores, que tampoco han recibido formación, no pueden respaldar, validar o interpretar las sospechas de los docentes adecuadamente, con lo cual la intervención y derivación de casos muchas veces no prospera en estas instancias. La escasa derivación de sospechas de ASI de parte de las escuelas de la CABA se debe, en parte, a que los Equipos de Orientación Escolar (EOE), no cuentan con personal especializado en abuso sexual infantil, con lo cual la orientación que pueden darle a supervisores, directivos y docentes es cuestionable. Todos ellos reciben influencia del backlash al ASI en sus percepciones y decisiones.

El “backlash docente” al ASI está presente entre los/las docentes de los tres primeros niveles de educación de las escuelas públicas de la CABA, y se manifiesta principalmente en la intimidación lograda a partir de la difusión del mito del “aumento de denuncias falsas de ASI que involucran a docentes” y en el elevado porcentaje de docentes, que en función del mito, “deciden tomar medidas de prevención para no ser acusados de ASI”, lo cual se vio reflejado en la muestra.

Si relacionamos el elevado porcentaje de mujeres que ejercen la docencia y lo contrastamos con el bajo porcentaje de mujeres sospechadas de abuso y los casi inexistentes relatos mediáticos sobre mujeres docentes abusadoras, deduciríamos que las mujeres que ejercen la docencia en general, y las de esta muestra en particular, si se detuvieran a pensarlo y se supieran no abusadoras, no deberían estar preocupadas por ser sospechadas de abuso a causa de su género, sin embargo, el 65,8% de ellas manifestaron tomar medidas de precaución para evitarlo. Entendemos que esta respuesta elevada indica la fuerza del mito que propaga el backlash. Si bien no podemos hacer extensivo este mismo razonamiento a los hombres, porque las estadísticas, los medios y la sospecha popular depositan en su género el ASI, creemos que también es significativo que el 100% de los casos de esta muestra manifestara tomar medidas de precaución, porque si se saben inocentes no deberían preocuparse por sospecha infundadas, ya que la acusación no sería validada por los expertos. A pesar de lo reducido de los casos masculinos de la muestra, interpretamos que estas respuestas también delatan una actitud no reflexiva al respecto, y por ende, la presencia del mito del backlash.

Este mito funcionó como un dispositivo de poder que buscó imponer la ideología del backlash, anulando el accionar (en este caso potencial) de todo aquél que pretendiera visibilizar el ASI. Frenando el avance de la visibilización del ASI en las clases populares que asisten a la escuela pública, se frena también su visibilización en las clases medias y altas y este es el objetivo final de este movimiento social.

Entiendo que el motivo por el cual este movimiento social tan poderoso permaneció oculto, fue su circulación exclusiva dentro del ámbito docente. Su éxito radica justamente en su desconocimiento. La única manera posible de desarmar el backlash es dándolo a conocer a través de la ESI de los docentes en ejercicio. Recién a partir de este logro, los/las docentes podrán empezar ocupar el lugar privilegiado de detección que poseen y podrán aprender a intervenir y derivar los casos de ASI que surjan en la Escuela.

Cuando los docentes adoptan “medidas preventivas” que implican la evitación de cualquier contacto corporal habitual en nuestra sociedad, o evitan quedarse a solas con sus alumnos impidiendo que se propicie cualquier conversación de índole personal, es muy probable que los niños/as los sientan como personas poco confiables e inaccesibles, lo cual impediría de manera determinante la revelación por parte de la víctima de ASI.

Entiendo que la hipótesis inicial encuentra respaldo empírico y teórico en el desarrollo de la investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- <sup>i</sup> FEIM; CELS; CEDES y Otros (2012). *Comunicación Conjunta para Examen Periódico Universal (Informe a la ONU). Los derechos sexuales y los derechos reproductivos.*
- <sup>ii</sup> Intebi, I. V. (2011). *Abuso sexual infantil.* En las mejores familias. Buenos Aires, Ed. Granica.
- <sup>iii</sup> Bringiotti, M. I. y Raffo, P.E, (2010). *Abuso sexual infanto - juvenil Prevalencia y características en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires* Revista Derecho de Familia Nro. 46, Julio/Agosto 2010. Ed. Abeledo Perrot. pág. 293/305, Bs.As. Agosto 2010. [En línea] Se accede en forma gratuita. Disponible en Internet en: <http://www.asapmi.org.ar/publicaciones/articulos>
- <sup>iv</sup> Dawson, Soledad. *Entrevista a Soledad Dawson sobre el funcionamiento del Programa* [CD], Coordinadora del Equipo Móvil de Atención a Víctimas de Violencia Sexual del Programa Las Víctimas contra Las Violencias, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación Argentina. Realizada en Buenos Aires el 23 de mayo de 2012. 1CD (25 Min.), estéreo.
- <sup>v</sup> Calmels, J. y Méndez M. L. (Coords.) (2007). *El incesto: un síntoma social. Una perspectiva interdisciplinaria.* Buenos Aires, Ed. Biblos.
- <sup>vi</sup> Volnovich, J.(comp.)(2002). *Abuso sexual en la infancia. El que hacer y la ética.* Buenos Aires, Ed. Lumen.
- <sup>vii</sup> Berlinerblau, V. (2012). *El “Backlash”y el abuso sexual infantil.* Querencia, revista on-line de psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la República Oriental del Uruguay [en línea] 2012, Revista n° 7. p. 1-13 [citado 19 de abril de 2012].
- <sup>viii</sup> Lamberti, S. (comp.) (2003). *Maltrato Infantil. Riesgos del compromiso profesional* [2006], Buenos Aires, Ed. Universidad.
- <sup>ix</sup> Sonia Tessa, Tessa, S. (2009). *Coartada para pedófilos* Página|12. Suplemento Las 12. Buenos Aires, 19 de junio de 2009 .
- <sup>x</sup> Silvio Lamberti. (comp.), *op. cit.*
- <sup>xi</sup> Sonia Tessa. *art. cit.*
- <sup>xii</sup> Citado por Silvio Lamberti. (comp.), *op. cit.*

<sup>xiii</sup> Silvio Lamberti. (comp.), *op. cit.*

<sup>xiv</sup> Jorge R. Volnovich, *op. cit.*

<sup>xv</sup> Citado por Silvio Lamberti. (comp.), *op.cit*

<sup>xvi</sup> Citado por Silvio Lamberti. (comp.), *op. cit.*

<sup>xvii</sup> Citado por Julieta Calmels y M. L. Méndez (Coords.). *op.cit.*

<sup>xviii</sup> Citado Botero Gómez, P. (comp.) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires, Ed. Espacio.

<sup>xix</sup> Intebi, I. V. (2011). *Proteger, reparar, penalizar*. Buenos Aires, Ed. Granica.

.

# LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN ARGENTINA: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE EDUCACIÓN INICIAL (1990-2010)

*María Sol Rodríguez Gamallo*  
*UNSAM, Pcia. de Buenos Aires*  
*msol\_olivos@hotmail.com*

## **Presentación:**

La producción de conocimiento a partir de investigaciones, en nuestro país, viene transitando un largo recorrido. Sus alcances han sido fruto de múltiples articulaciones entre las inquietudes del campo por investigar determinados temas para producir conocimiento y las fuertes exigencias del contexto socio-histórico, político e intelectual. Esta idea manifiesta una fuerte tendencia a vincular el saber con su función en la sociedad, es por ello que en este trabajo se indagan los espacios en los que se produce conocimiento y el escenario político que acompaña esta producción.

El trabajo original está organizado en diferentes partes: la presentación general de la investigación y un primer acercamiento al objeto de estudio a través de los antecedentes y marco conceptual, un breve recorrido por la historia del nivel inicial en Argentina y las leyes de educación nacional que regulan dicho nivel, una descripción de las características de las revistas académicas seleccionadas y el análisis que surge del relevamiento de los artículos publicados y, por último, conclusiones acerca de los hallazgos obtenidos y líneas para continuar investigando. Aquí sólo se tratarán aspectos básicos del mismo.

La producción de conocimiento a partir de investigaciones, en nuestro país, viene transitando un largo recorrido. Sus alcances han sido fruto de múltiples articulaciones entre las inquietudes del campo por investigar determinados temas para producir conocimiento y las fuertes exigencias del contexto socio-histórico, político e intelectual. Esta idea manifiesta una fuerte tendencia a vincular el saber con su función en la sociedad, es por ello que en este trabajo se indagan los espacios en los que se produce conocimiento y el escenario político que acompaña esta producción.

Se selecciona en este caso la educación inicial debido a mi trayectoria profesional y desempeño en este nivel educativo, con el fin de examinar y comparar los temas omitidos o ausentes y aquellos que se han investigado en las dos últimas décadas.

Desde mi paso por el profesorado de educación inicial, y a lo largo de mi trayectoria como docente del nivel, he notado una escasa circulación de artículos específicos que fueran el resultado de investigaciones sobre este nivel. En los diferentes congresos específicos destinados a educación inicial tampoco he descubierto un acercamiento desde el conocimiento que se difunde hacia las publicaciones con referato. A lo largo de mi trayectoria profesional me he encontrado con escasas investigaciones específicas, de hecho, son escasas las lecturas sobre resultados de investigaciones a las que acceden los docentes durante su formación inicial. Coincido, en este sentido con las afirmaciones de Tenti Fanfani (2001: 9):

“Hasta podría decirse que cuanto más desarrollado está el campo de las ciencias de la educación, es decir, mientras más se produce y publica, mientras más complejo es el

conocimiento que se produce, mayor es la distancia que lo separa de “la práctica” cotidiana de los profesionales de la enseñanza en las escuelas. Cada uno de estos dos mundos culturales tiene su propia lógica de desarrollo y lo que sucede en uno de ellos poco afecta lo que sucede en el otro”.

La teoría a la que uno accede como profesional de la enseñanza, ha pasado por múltiples procesos y llega al campo de la práctica como una especie de “receta” o “propuesta a implementar en la enseñanza”.

Me interesó, luego de mi paso por la Licenciatura en Educación de la UNSAM, conceptualizar estas ausencias a partir de una reflexión más sistemática. Me preguntaba por qué ocurría esto en el nivel inicial y en qué difería de los otros niveles del sistema educativo (ya que sobre ellos sí hay gran cantidad de publicaciones). Es así que, con la tesina de grado, tuve la posibilidad de realizar este estudio exploratorio.

A partir de lo expuesto y de lo que desarrollo en este trabajo, se llegarán a comprender aspectos interesantes de los campos académicos y científicos en educación, y se podrán observar niveles de especialización, calidad y manera de difundir las investigaciones realizadas específicamente en este nivel educativo.

Teniendo en cuenta la presencia de diversos centros de producción de conocimiento en Argentina me propongo indagar específicamente cuál es el conocimiento que más frecuentemente se produce en nivel inicial, qué investigaciones sobre educación inicial se han desarrollado en estos últimos veinte años con el fin de comprender la configuración del campo investigativo dentro de este nivel. El trabajo está orientado hacia el relevamiento de aquellos temas que se investigaron, la frecuencia con la que se publican investigaciones, la manera en que circula este tipo de conocimiento y los lugares en donde se investiga.

Para ello, se utilizó un diseño principalmente descriptivo, realizando un estudio exploratorio.

Se seleccionaron cuatro revistas académicas del campo de la educación del Área Metropolitana, bajo la condición de que todas ellas contaran con un proceso de referato científico y tuvieran cierta regularidad en la frecuencia de sus publicaciones. A su vez, se tomó como criterio la idea de combinar en el trabajo de campo el análisis de revistas provenientes de una universidad pública (Revista del IICE) y de una privada (Propuesta Educativa), ya que en nuestro país las casas de altos estudios constituyen las principales fuentes de difusión de conocimiento académico sobre el sistema educativo. Se seleccionaron, además, las publicaciones de otras dos instituciones, diferentes entre sí: la de una asociación sin fines de lucro con más de 30 años de trayectoria en el país (Revista Argentina de Educación), y una revista reciente de un organismo gubernamental (Anales de la Educación). Se relevaron, así, los artículos publicados por estas cuatro revistas entre 1990 y 2010.

De la lectura de la bibliografía especializada surge que durante estas dos décadas se multiplican las publicaciones sobre educación, de ahí la necesidad de delimitar el estudio a los últimos veinte años. Ese aumento se debe a varios factores. En primer lugar, a la transformación del sistema educativo en la década del '90, que originó gran cantidad de estudios para describir y analizar las consecuencias de los cambios que se estaban operando. Junto con ello, la creación de nuevas universidades (principalmente en el Conurbano

Bonaerense), tanto públicas como privadas y centros de investigación. Algunas de esas instituciones editaron sus propias revistas científicas, lo que posibilitó la ampliación y difusión de la producción. Finalmente, la obligatoriedad de diez años de escolarización (incluyendo la sala de 5 años del nivel inicial) establecida por la Ley Federal de Educación en 1993 generó numerosos estudios para determinar el alcance e implementación de esa obligatoriedad.

### **La investigación en el campo de las Ciencias de la Educación**

Dentro de este campo, pueden localizarse interesantes hallazgos principalmente en relación a la investigación educativa como un campo general que luego adquiere una mayor especialización en relación a los diferentes niveles del sistema educativo.

El concepto de “investigación educativa” puede ser visualizado desde diferentes perspectivas teóricas. Es interesante, en un comienzo, considerar la perspectiva de Thomas Popkewitz (1998) quien la concibe como práctica de investigación social. Lejos de ser neutral, es una actividad humana en la cual dejan su huella los valores e interrogantes no resueltos relacionados con lo social. La investigación educativa, para este autor, sería un tipo especial de ciencia social cuyo foco institucional es la enseñanza, debido a que se lleva a cabo dentro de determinados grupos que conservan y despliegan determinados criterios en relación a los cuales orientan su actividad y a su vez responden a determinadas ideas sobre condiciones sociales y culturales.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se puede pensar en la importancia de la comunidad en investigación. El científico desempeña su actividad en el seno de una comunidad de especialistas, un entorno que estimula y examina al mismo tiempo el pensamiento de quienes forman parte de él. Formar parte de las comunidades científicas, implica compartir ciertas líneas teóricas y de razonamiento que hacen válido el conocimiento. Como afirma Popkewitz, “cada área científica dispone de su conjunto particular de preguntas, métodos y procedimientos. Estos conjuntos proporcionan formas compartidas de “ver” el mundo, de trabajar y de comprobar los estudios de los demás” (1998: 31). La organización social de la ciencia facilita los criterios generales que organizan y dirigen la actividad investigadora de cada individuo.

Existe una tensión también entre la producción de los investigadores (temas que se investigan sobre educación), las demandas de quienes toman las decisiones en el Estado y las necesidades de los educadores en la práctica. La investigación posee diversos referentes: los políticos, los colegas, los docentes, los gremios. Es atrayente preguntarse qué efectos producen estos conocimientos y cómo se relacionan mutuamente. Estas hipótesis planteadas, responden a los principios de validación a los que se somete el conocimiento y a las esferas de circulación a las cuales está expuesto el mismo. De allí la particularidad que adquiere el conocimiento producido a nivel educativo con respecto a las otras áreas de conocimiento y campos científico y la multiplicidad de receptores a los que está destinado.

Silvia Llomovatte (1992) explicita claramente el concepto de investigación educativa, diferenciándolo de las experiencias innovadoras, y la define como una “actividad sistemática y metodológicamente rigurosa que persigue el descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos acerca

de los procesos, hechos y prácticas educativas. Toda la actividad de investigación tiene potencialidades transformadoras, lo que no garantiza que su “utilidad” pueda ser percibida y realizada de inmediato en todos los casos.

Realizar un mapa de la producción y productores de conocimiento en el campo de la educación inicial supone analizar y comprender los matices y diferencias de los centros de producción en función de los temas que se investigan, quiénes los financian y la relación entre estos, el Estado y la política educativa. Además, siguiendo el planteo de Kreimer y Thomas, “todo intento de reconstruir el desarrollo de un campo de conocimientos implica, necesariamente una “intervención” sobre dicho campo. Esto se debe a que no es concebible una reconstrucción “meramente descriptiva” que no implique, al mismo tiempo, una toma de posición, una operación analítica acerca de las tensiones, los intereses, el posicionamiento de los actores y la dinámica que fueron conformando el campo en cuestión tal como se lo puede observar en el presente” (2004: 11).

Los investigadores generalmente trabajan en universidades y centros de investigación y el reconocimiento que reciben por sus investigaciones lo obtienen de sus pares. Investigan problemas y presentan descubrimientos dentro del contexto de paradigmas, teorías y métodos reconstruidos en sus disciplinas. Hay una distancia evidente entre los contextos de producción y uso del conocimiento. Emilio Tenti Fanfani (2001) sostiene la existencia de una distancia entre los discursos teóricos que producen y publican los especialistas en ciencias de la educación y los saberes prácticos que usan los profesionales de la educación para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo. El autor describe una problemática visible dentro del campo de producción de conocimiento en Ciencias de la Educación, que se ve afectado por la presencia de dos subculturas. Por un lado, aquellos agentes que resaltan la formación inicial de docentes, es decir, un grupo de formadores de docentes que poseen experiencia dentro de la escuela. Los mismos se definen como “educadores” y cuando ejercen su rol en los profesorados, su idea es prolongar la actividad de enseñantes en el nivel superior. Por otro lado, se encuentran los “investigadores y universitarios”. Este grupo domina la disciplina fundamental: una de las “ciencias de la educación”, y no poseen experiencia en las escuelas (la mayor parte). Según Tenti Fanfani (2001) los investigadores en educación demuestran su existencia profesional por sus resultados como investigadores más que por su contribución al progreso de la calidad pedagógica de las escuelas. La mayoría de las veces sus productos se expresan en artículos presentados en eventos científicos (talleres, congresos, seminarios, etc.) que luego son publicados en libros y revistas que son leídos por los que conforman el círculo restringido de los “especialistas”. En educación, hay desde hace tiempo una distancia importante entre los discursos teóricos que producen y publican los especialistas en ciencias de la educación y los saberes que utilizan los profesionales de la educación en la práctica de la enseñanza dentro de las escuelas. Cuanto más desarrollado está el campo de las ciencias de la educación, es decir, mientras más se produce y publica, mientras más complejo es el conocimiento que se produce, mayor es la distancia que lo separa de “la práctica” cotidiana de los profesionales de la enseñanza en las escuelas. Cada uno de estos dos mundos culturales tiene su propia lógica de desarrollo y lo que sucede en uno de ellos poco afecta lo que

sucede en el otro. El autor plantea un punto interesante que coloca en conflicto la utilidad de la producción de conocimiento sobre educación en la Argentina.

Una de las cuestiones que se intenta plantear aquí es quiénes producen conocimiento sobre educación inicial, cómo se publicita esa producción en las revistas académicas y si acaso constituyen un material teórico clave en la formación de las y los profesionales de ese nivel educativo.

### **Algunas características de las revistas académicas**

Considerando como idea central la importancia de las revistas académicas como canal de comunicación abierto entre investigadores, docentes, funcionarios y estudiantes del área de educación, se relevó la cantidad de revistas publicadas entre 1990 y 2010, la cantidad de artículos que éstas incluyeron y, por último, se compararon según algunos criterios básicos: estética y organización de la publicación, contenido, frecuencia de los números y autoría de los artículos.

**Cuadro N° 1: Cantidad de revistas publicadas entre 1990 y 2010**

	<b>ICCE</b>	<b>Propuesta Educativa</b>	<b>RAE</b>	<b>ANALES</b>	<b>TOTALES</b>
<b>1990</b>		2	2		<b>4</b>
<b>1991</b>		1	2		<b>3</b>
<b>1992</b>	1	2	2		<b>5</b>
<b>1993</b>	2	2	2		<b>6</b>
<b>1994</b>	2	2	2		<b>6</b>
<b>1995</b>	2	2	1		<b>5</b>
<b>1996</b>	2	2	1		<b>5</b>
<b>1997</b>	2	2	0		<b>4</b>
<b>1998</b>	2	2	1		<b>5</b>
<b>1999</b>	2	2	1		<b>5</b>
<b>2000</b>	2	2	1		<b>5</b>
<b>2001</b>	1	1	0		<b>2</b>
<b>2002</b>	2	1	0		<b>3</b>
<b>2003</b>	1	1	0		<b>2</b>
<b>2004</b>	1		1		<b>2</b>
<b>2005</b>	1		1	1	<b>3</b>
<b>2006</b>	1		0	3	<b>4</b>
<b>2007</b>	1	2	0	3	<b>6</b>
<b>2008</b>	1	2	1	0	<b>4</b>
<b>2009</b>	1	2	0	1	<b>4</b>
<b>2010</b>	1	1	0	0	<b>2</b>
<b>TOTALES</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>85</b>

Elaboración propia.

Es importante observar en el cuadro 1, cómo a partir de la crisis de 2001, disminuye notablemente el número de publicaciones de estas revistas. Estas discontinuidades ocurren por la falta de presupuesto para editarlas. Se puede afirmar, entonces, que los cambios en el nivel político-económico influyen en los canales de comunicación entre la producción de conocimiento científico y la sociedad.

**Cuadro N° 2: Cantidad de artículos relevados en las revistas académicas seleccionadas, 1990-2010**

	ICCE	Propuesta Educativa	RAE	ANALES	TOTALES
1990	0	41	10	0	51
1991	0	16	9	0	25
1992	7	31	10	0	48
1993	16	31	11	0	58
1994	15	29	11	0	55
1995	20	33	5	0	58
1996	17	28	5	0	50
1997	18	30	0	0	48
1998	20	32	7	0	59
1999	18	27	5	0	50
2000	15	32	4	0	51
2001	7	16	0	0	23
2002	13	23	0	0	36
2003	7	22	0	0	29
2004	8	0	6	0	14
2005	6	0	7	26	39
2006	8	0	0	65	73
2007	13	37	0	60	110
2008	9	29	5	0	43
2009	7	24	0	43	74
2010	10	17	0	0	27
<b>TOTALES</b>	<b>234</b>	<b>498</b>	<b>95</b>	<b>194</b>	<b>1021</b>

Elaboración propia.

Para analizar las revistas académicas y compararlas, se tomaron los siguientes ejes organizativos.

#### *Estética y organización:*

La estética de cada una es muy diferente. Propuesta Educativa y la Revista del IICE fueron modificando su forma, pasando desde el formato de revista a uno parecido al libro (en el estilo de encuadernación).

En cada una pueden visualizarse artículos referentes a investigaciones educativas en curso o ya finalizadas. “Propuesta Educativa” y “Anales de la educación” intentan organizar sus artículos en base a un tema general propuesto en el título de la revista, un *dossier*; en cambio, en las otras dos, no hay un eje temático que organice cada número.

El editorial cumple un rol primordial en cada una de las publicaciones. Es una sección con una línea determinada. El enfoque socio-político y educativo puede visualizarse en este espacio moldeado hacia el contenido de lo que se quiere comunicar. Las cuatro revistas analizadas, poseen una presentación o editorial. Esto marca cierto encuadre para cada una de las revistas y cada lector o usuario de las mismas puede percibir el público al que está destinada o la línea política que subyace en cada número.

#### *Contenido de las revistas:*

Coincidiendo con la investigación de Palamidessi y Devetac (2007), los artículos editados en las revistas seleccionadas se refieren a temas generales de educación<sup>i</sup> y, en segundo lugar, al nivel superior

universitario y al nivel medio. En tercer lugar, las publicaciones se dedican al nivel primario y al superior terciario (solo incluyendo artículos referidos al magisterio o carreras docentes y no a otras carreras terciarias). Por último, sólo algunos pocos artículos trabajan sobre el nivel inicial<sup>1</sup>. Los autores mencionados sostienen que las revistas académicas argentinas del campo de la educación presentan una escasa especialización y apuntan a adquirir un carácter pluritemático. Galarza y Devetac afirman que buena parte de la producción intelectual del campo educativo sobre educación inicial no se canaliza a través de revistas académicas, sino que se expanden a través de canales oficiales y no oficiales, diferentes a las revistas académicas que se dirigen a profesionales universitarios y a docentes de distintos niveles del sistema. Siguiendo el planteo de estos autores, gran parte de los profesionales que producen conocimiento sobre el nivel publican en libros y revistas académicas o exponen sus trabajos en congresos, pero en su mayoría no utilizan las revistas académicas. No puede olvidarse la dificultad que estas revistas poseen para estabilizar su aparición e incrementar su frecuencia y tampoco los límites que encuentran en nuestro país los procesos de expansión cuantitativa de las actividades profesionales de investigación y la autonomización de la producción científica en educación.

#### *Frecuencia de las publicaciones:*

La regularidad de los números es algo para resaltar dentro del análisis. En un comienzo, pareciera observarse la intencionalidad de editar cada revista dos veces por año con una distancia de entre cinco y seis meses. Ocurre que en las cuatro revistas analizadas, en muchas oportunidades, se edita un solo ejemplar anual e, incluso, pueden observarse ciertas irregularidades en su frecuencia: interrupciones por períodos de dos años o más, o diversas distancias dentro de cada año entre un número y el siguiente. Cuando hay interrupciones en los períodos en los que la revista se edita en los próximos números (luego del período en que no se editó), se observa una sobrecarga de artículos. Por eso se puede identificar en los cuadros 1 y 2, revistas con escasa cantidad de artículos y ediciones que duplican la cantidad de artículos.

Por un lado, la irregularidad de las publicaciones tiene que ver con la inestabilidad política vivida en los últimos años. Es relevante señalar cómo a partir del año 2001, cambia la frecuencia de las publicaciones por la crisis económica que afectó al país. Por otra parte, los artículos escritos están relacionados con los cambios en el sistema educativo. Quiere decir que el estado social, económico y político del país influye de manera determinante en el momento en que se editan las publicaciones. A partir del año 2001, se puede observar esto de manera clara, visualizándose en la frecuencia depresiones significativas. Por otra parte, también se puede observar cómo a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en los '90, se incrementa la cantidad de artículos y la mayoría abarcan temáticas propias del momento, y posteriormente a la implementación de la reforma, varios artículos cuyos contenidos aluden a los efectos de la reforma.

#### *Autoría de los artículos:*

En las revistas dependientes de universidades (Revista del IICE y Propuesta Educativa), los artículos son, en su mayoría, escritos por graduados de esa institución o personal docente con tiempo dedicado a la

investigación dentro de la misma. En las cuatro se puede observar, esporádicamente, la presencia de autores de pertenencia internacional. Según Palamidessi y Devetac (2007), la autoría de los artículos puede invitar a reflexionar sobre el modo en que la dinámica de producción de conocimiento tiende a favorecer comunidades académicas que no estimulan la apertura y diversificación, sino que por lo contrario, tienden a reforzar criterios de autoridad locales.

Es importante destacar a su vez, que las publicaciones son escritas en idioma español y se encuentran impresas. En los últimos años, sólo Anales de la Educación propone una versión digital. La Revista del IICE y la Revista Argentina de Educación brindan la oportunidad de visualizar sus índices de manera virtual; Propuesta Educativa incorpora, además, el resumen de cada artículo en su página web. La posibilidad de acercarse de manera virtual a cada número amplía el universo de referencia y abre nuevos canales de comunicación a nivel internacional y nacional.

### **Los artículos referidos al nivel inicial**

De los nueve artículos analizados, referidos al nivel inicial, tres de ellos pertenecen a la revista Propuesta Educativa, cinco a la revista del IICE y sólo uno a la revista Anales de la Educación.

A partir de la lectura de los mismos, se puede destacar una fuerte impronta de Sandra Carli, que ha indagado profundamente y producido conocimiento en el campo de la infancia, ya que es una referencia bibliográfica en todos los artículos analizados. Esta autora problematiza el concepto de infancia desde una perspectiva histórica, retroalimentada con una mirada actual. Trabaja sobre los discursos de las diferentes épocas, tomando diversas perspectivas que abarcan su temática, lo que le permite dar cuenta de un estado del arte del tema, recorriendo los precursores de la Escuela Nueva: Decroly, las hermanas Agazzi, Froebel, entre otros autores que colocan al niño en un lugar central. Va reconstruyendo las diferentes concepciones sobre la infancia. Sandra Carli ha publicado (en el transcurso de estos veinte años), tanto en la revista del IICE, como en la revista Propuesta Educativa. En uno de sus artículos (1991) ella analiza los diferentes enfoques teóricos respecto de la infancia y, en otro, se centra en la mirada psicoanalítica de la infancia a partir de la biografía y conceptos centrales de Aberastury, Racovsky y Escardó, cuyas posturas pertenecen a la misma línea de pensamiento, pero a la vez se contraponen.

La temática del juego parece también tomar un fuerte protagonismo dentro de las revistas académicas. En la Revista del IICE, Patricia Sarlé (1999) expone los avances de su investigación sobre el juego en la construcción de una didáctica del nivel inicial. La autora, coloca en tensión la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes definidos a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, frente a la pérdida de los aspectos tradicionales del nivel inicial y su ritualización. A partir de su investigación identifica al juego como un concepto fundamental dentro de la didáctica del nivel inicial. Describe el lugar que el mismo toma en la vida cotidiana del jardín y construye categorías conceptuales hallando determinados “rasgos de familia” entre los diferentes juegos que se pueden encontrar en las prácticas de docentes y alumnos. Muestra su problemática a analizar y propone una mirada superadora de cómo el juego contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, ya que ellos despliegan sus conocimientos y construyen

nuevos sobre sus estructuras. La investigadora trabaja desde una lógica cualitativa y realiza el nivel inicial con el objetivo de que el mismo no pierda su especificidad.

Por otra parte, Silvia Alderoqui (1990) y Flavia Terigi (1997), si bien abarcan diferentes áreas de conocimiento, trabajan desde una mirada constructivista de la enseñanza. Sus artículos (en *Propuesta Educativa* y la *Revista del IICE*, respectivamente), distinguen el valor de trabajar a partir de las ideas previas que los niños poseen acerca de los diferentes objetos de conocimiento que son contenidos de enseñanza escolar. Flavia Terigi (1997) presenta su artículo dentro del marco de un proyecto de investigación del IICE llamado “Las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de numeración en el contexto de la enseñanza escolar”. Ella sostiene la importancia de las conceptualizaciones infantiles y plantea la construcción de escenarios posibles para enriquecer las ideas de los niños a partir de la intencionalidad docente y el contenido propuesto a enseñar por el mismo. Es atrayente también, desde este mismo enfoque, la propuesta de Silvia Alderoqui (1990) para las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Cómo la escuela, para indagar el ambiente, debe partir de los conocimientos de los niños, poniéndolos a prueba y provocando el avance y la confrontación en un fluido diálogo con el entorno a partir de una determinada problemática a resolver. Este artículo es el resultado de un trabajo realizado por la Secretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires a través de la dirección de capacitación y perfeccionamiento docente.

Laura Malosetti Costa (2008) realiza un trabajo interesante a partir del libro de Sandra Szir, quien estudia los periódicos ilustrados para niños a fines del siglo XIX. La autora despliega, a partir de aquí, los ideales educativos de ese momento, sosteniendo cómo estos periódicos reflejaban un importante interés en el desarrollo del sistema educativo nacional, analizando los ideales educativos expuestos en el Congreso Pedagógico de 1882.

María Valeria Dotro (2000) analiza los vínculos que los niños/as establecen con la televisión, teniendo en cuenta la programación que se les ofrece y la que ellos seleccionan para consumir. Sostiene que la televisión resultó ser una parte importante de la cotidianeidad infantil y estudia cómo la misma opera desde el punto de vista ideológico. Es un trabajo interesante que también se acerca a la programación que eligen los niños/as en la época de los “90 y se expone un breve estudio de campo.

Finalmente, Cristina Fritzsche (2006) analiza también el papel del juego en el nivel inicial tomando en cuenta el rol fundamental que cumple el mismo a lo largo de la evolución natural del niño. Realza la mirada de Gardner acerca de las inteligencias múltiples, sosteniendo que esta postura facilita la acción del docente como un profesional de la enseñanza que toma las inteligencias más favorecedoras para el niño y lo ayuda a desarrollarlas. Para esto, presenta a cada una de las mismas en un breve resumen teórico.

### **La producción de conocimiento sobre educación inicial**

En principio, para comprender el papel de la investigación en la Argentina, se puede visualizar el fin de los años ‘80 y comienzos de la década de 1990 como un período de reconfiguración del campo de la educación. Por un lado, el acrecentamiento de la base institucional de las agencias productoras de conocimiento educativo y en consecuencia, en la universidad. Por otra parte, la expansión de las carreras de Ciencias de la educación. En este contexto, se retoman iniciativas con respecto a la investigación que habían

estado en suspenso desde la década del '60. Se amplía, a su vez, la base de planeamiento institucional, creándose centros de investigación privados. En materia de política educativa, se recuperan prácticas de sistematización de datos e investigación con el fin de diagnosticar y diseñar políticas que sirven, además, como un medio de transmisión “generacional” de experiencias y capacidades profesionales entre aquellos que participaron en los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduados que ingresaban al campo educativo (Suasnábar, 2010). A partir de lo expuesto, la educación comienza a impactar en otros sectores. Se abre el mercado laboral para los graduados en ciencias de la educación, dando paso al trabajo académico y al mismo tiempo se apunta a una reforma de los planes de las carreras, lo que propone nuevas formas de generar conocimiento. El papel de los intelectuales de la educación claramente puede verse reflejado en las publicaciones que se realizaban en revistas como IICE, Revista Argentina de Educación y Propuesta Educativa. Las mismas proponen una manera de entrar al campo y conocer nuevas tendencias y políticas a nivel educativo. Todo esto se acentúa con la reforma educativa de los años '90, la visión de los expertos comienza a ser publicada en una fracción importante de artículos.

En concordancia con Suasnábar (2010), los especialistas adoptan en los '90 un nuevo rol en la construcción de la política y el campo intelectual comienza a adquirir un rol protagónico en la elaboración y ejecución de las políticas de reforma. Este movimiento da cuenta de una nueva relación entre investigación social y decisiones que se toman a nivel político. Este análisis pone en relieve el vínculo estrecho entre política e investigación. Luego puede verse reflejado, también, en la reforma educativa de la década siguiente, vinculando las temáticas y nuevas propuestas desde la Ley de Educación Nacional N° 26206/06. La frontera entre el campo intelectual de la educación, producción intelectual e intervención política se torna cada vez más difusa. La revista Anales de la educación puede ser un fiel reflejo de esto.

¿Qué sucede con las publicaciones sobre nivel inicial? Por un lado, hay que señalar su escasa aparición dentro de las publicaciones de las revistas seleccionadas. De alrededor de mil artículos relevados, solo se encuentran nueve artículos destinados a la educación inicial. Las temáticas sobre las que se publica son: juego, infancia, autoridad docente. Son trabajadas por autoras que poseen su primera formación en el nivel inicial pero luego trabajan, simultáneamente, en el nivel superior universitario. Podría pensarse que es allí donde se produce conocimiento o desde donde se accede con una mayor facilidad a los centros de producción de conocimiento científico. Este conocimiento producido en los centros, no llega directamente a los profesorado de formación docente o a los docentes en la práctica, sino que éstos acceden a otro tipo de conocimiento que producen los profesionales que trabajan en el nivel inicial desde el nivel superior terciario y libros que, en numerosas oportunidades, son el resultado de investigaciones y, otras veces, son la derivación de experiencias de práctica y teoría. En síntesis, las revistas científicas no son un canal de comunicación que se utilice frecuentemente en el nivel inicial.

Esto obliga a preguntarse: ¿dónde se produce conocimiento sobre nivel inicial? ¿qué canales se utilizan para difundir este conocimiento? Aquí es preciso distinguir (según la mirada de Tenti Fanfani, 2001) dos dimensiones de uso del saber en el sistema educativo. Por un lado, aquella que está relacionada con el conocimiento del cual se sirven aquellos que poseen la responsabilidad política de conducir el

sistema educativo y quienes lo administran y gestionan en sus diferentes niveles (nacional, regional, local e institucional) y otra dimensión que tiene que ver con la propia práctica docente. En este sentido es sugestivo preguntarse qué valor posee la producción de conocimiento de los “especialistas” hacia el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Aquí se puede hallar una significativa coincidencia entre las investigadoras entrevistadas. Sostienen que el conocimiento académico no es aún valorado por los docentes de nivel inicial en sus prácticas. Por el contrario, en este nivel es escasa la investigación y el conocimiento más significativo es el que se construye desde la propia práctica. Éste es un tipo de conocimiento que surge de reflexiones, o lo que podría llamarse: “relatos de experiencias”. Sin desvalorizar este tipo de conocimiento, el mismo es atractivo por el valor que la práctica merece en educación, siempre y cuando estas experiencias sean cruzadas con textos virtuosos. La experiencia práctica, sin duda, es una importante fuente de conocimiento, pero a su vez, la investigación es una herramienta que ayuda a entrenar el ojo humano y detenerse a observar fenómenos que una persona puede ver pero que sin la investigación no se detendría a analizarlos y comprenderlos desde otro lugar. Esta observación es crucial ya que apunta a encontrar un equilibrio necesario entre el conocimiento práctico y el conocimiento académico. En nivel inicial el conocimiento práctico posee una gran impronta en el trabajo cotidiano de las docentes. La circulación de revistas no académicas como “Maestra Jardinera” o “Jardincito”, posee una gran incidencia en las docentes que buscan recursos a la hora de enseñar. Una de las entrevistadas sostiene que la formación que se brinda en los profesorados es básicamente teórica y el docente al entrar en ejercicio necesita ideas básicas y el tipo de soluciones que ofrecen las revistas no académicas es más sencillo. Sería atrayente recuperar la idea de que la investigación puede también tomar a la práctica como eje y revisar la calidad del conocimiento al que accede el profesional de la enseñanza en el nivel. Las tres investigadoras asociaron las investigaciones con el aspecto histórico del nivel y no con lo didáctico, pero la investigación puede estar anclada a la práctica perfectamente.

Otro dato interesante, fue el descubrimiento de que aquellas investigaciones que se conocieron sobre el nivel, pasan del investigador directamente al libro. No hay publicaciones previas. Es decir que se elimina la revista académica como canal práctico a la hora de hacer público el conocimiento científico. Quiere decir también que son escasas las publicaciones con referato sobre este tema.

Las personas que se dedican a investigar el nivel, en general trabajan en los institutos terciarios. Una vez que desaparece el departamento de investigación de los profesorados de educación superior inicial, la investigación queda cercada solo a aquellos profesionales que trabajan en institutos de formación docente en concordancia con universidades reconocidas vinculadas a estas revistas. Hay canales de circulación de conocimiento sobre nivel inicial como por ejemplo la revista Eccleston. Estos artículos son evaluados, pero no se caracterizan por poseer referato académico. Se puede comprender, en conclusión, que sí circula conocimiento sobre educación inicial, pero la gran mayoría no en revistas académicas.

La investigación educativa en Argentina ha transitado interesantes cambios a nivel nacional. Siguiendo a Palamidessi y Devetac (2007), estos cambios tienen que ver tanto con el crecimiento

cuantitativo de la educación superior, como también los cambios en una sociedad cada vez más informada. Esto debería transparentarse en la producción intelectual.

Sería atrayente que el nivel inicial pudiera cumplir un rol más importante en las publicaciones académicas y que la producción de conocimiento respetara las normas y estándares de calidad académica. La evaluación de los artículos que se publican sería un instrumento trascendental a la hora de mejorar la calidad sobre el conocimiento que se construye y el plano internacional es un campo interesante de abordar para que el conocimiento del nivel adquiriera un alcance global. El campo de la didáctica del nivel es fundamental para los docentes en ejercicio y estudiantes, se podrían abrir múltiples posibilidades a partir de tomar canales de circulación de conocimiento sin referato como es el caso de la Revista Eccleston o la Revista Trayectos Educativos y transformar estos temas en problemas a investigar o simplemente que cada artículo pueda atravesar los pasos para catalogarse como científico. También, sería importante que las revistas académicas sean un canal de comunicación posible y presente desde los profesorados.

La investigación y la producción de conocimiento son fundamentales a la hora de difundir los conocimientos existentes, tomar decisiones en el campo educativo y repensar el pasado para construir un futuro diferente. Las revistas son uno de los canales principales para hacer visibles estas construcciones. Se espera que este estudio pueda invitar a reflexionar sobre este canal de conocimiento y, a su vez, reafirmar la necesidad de la investigación científica sobre el nivel inicial, apostando a abrir nuevos horizontes en la construcción de conocimientos educativos y en la difusión de los mismos, logrando cada vez más intercambios y especializaciones en el contenido de artículos que se publican en las revistas científicas educativas.

---

## Bibliografía

- Gibbons, Michael (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona.
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2004): *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Llomovatte, Silvia (1992): “La investigación educativa en Argentina”. En: *Propuesta educativa*, Año 4, n° 6, marzo.
- Palamidessi y Devetac (2007): “*Las revistas académicas especializadas en educación (Argentina 1990-2001)*”. En Palamidessi, Mariano; Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (2007): *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. FLACSO - Manantial. Buenos Aires.
- Palamidessi, Mariano (2003): “Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa”. En *XIV Encuentro Estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- Palamidessi, Mariano; Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (2007): *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. FLACSO - Manantial. Buenos Aires.
- Ponce, Rosana (2006): “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, Ana (comp.): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Serra, Juan Carlos y Landau, Mariana (2003): *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Investigaciones Educativas. Buenos Aires.
- Simón, Javier J. (2006): *Entre la ciencia y la política: Los think tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina*. FLACSO (tesis de Maestría). Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (2010): “*Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa*”. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 33. FLACSO. Buenos Aires.
- Sverdilek, Ingrid (2007): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2001) “En casa de herrero cuchillo de palo: la producción y uso de conocimiento en el servicio educativo”. En *IV Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, Manzanillo, México.



**TRAYECTORIAS ESCOLARES Y RELACIONES DE GÉNERO EN UN  
BACHILLERATO POPULAR**

Florencia Lafforgue  
Universidad Nacional de La Plata  
florencialafforgue@yahoo.com.ar

Me propongo indagar en la relación que existe entre las trayectorias escolares y el género, en el marco de una experiencia de educación popular en el barrio de La Boca. Hace dos años que el Bachillerato Popular la Pulpería se encuentra en este barrio, y son muchas/os las/os estudiante que han pasado por este espacio, muchos/as de ellos/as, sin poder realizar la experiencia completa de tres años, que les permite obtener el título secundario. A partir de esta situación, he observado que, si bien los motivos por los que dejan los hombres y adolescentes varones son variados, en el caso de las mujeres y adolescentes se pueden establecer ciertas regularidades. Parto de los trabajos de Graciela Morgade (2001, 2011) quien expresa que la educación formal es escenario de las expresiones de desigualdad de género e indaga en las formas que toma esa igualdad en las instituciones educativas. También me baso en las certeras descripciones de Eva Giberti (2007) acerca de las dificultades de las y los adolescentes pertenecientes a hogares de bajos recursos para acceder y permanecer en el sistema educativo formal, dificultades que se asocian a lo que la autora denomina “adolescencias maltratadas”. Desde este punto de vista, entiendo que la pertenencia de clase juega un rol preponderante en los altos índices de abandono escolar de la población con la que se trabaja en el Bachillerato. Sin embargo, en la forma o motivo diferenciado por el cual las y los estudiantes deben abandonar sus estudios, lo determinante parece ser el género al cual pertenecen y los roles y características asociados al mismo. Parto entonces de la hipótesis de que los motivos del abandono escolar (claramente condicionados por la clase social a la que pertenece esta población), responden a las formas de ser mujer y ser varón, que, con escasas variantes, reserva la sociedad todavía, para los/as adolescentes y jóvenes.

La investigación se desarrolla entre adolescentes de ambos sexos que concurrían al Bachillerato Popular y que han tenido que abandonarlo recientemente, en algunos casos con expectativas de retomar en algún momento. Actualmente me desempeño como docente en dicho espacio, con lo cual tengo acceso al “campo”. En este sentido, se realizarán entrevistas, indagando en las trayectorias escolares de las/os entrevistados/as y profundizando en aspectos vinculados a las relaciones de género.

### **Introducción**

Me gustaría aclarar en primer lugar que soy educadora popular en el Bachillerato Popular sobre el cual baso mi investigación y que la misma nació de una preocupación como militante y educadora, por el elevado número de estudiantes que abandonan el proceso de tres años del Bachillerato, sin poder concluirlo. Escribiendo unas palabras sobre ese tema, noté que las causas por las que dejaban varones y mujeres eran muy diferentes. Ese fue el origen de esta investigación, de la cual presento apenas un esbozo o avance. A lo largo del trabajo describiré brevemente las características de este espacio educativo y cómo se vinculan al mismo los/as estudiantes. Luego describiré algunos “casos” de alumnas/os que abandonaron el espacio en el último año, analizando cómo se manifiestan en los mismos las categorías de clase y género.

### **Clase y género**

Me posiciono desde una perspectiva marxista; es decir que reconozco una desigualdad económica fundamental, estructural y sistemática, por la cual la sociedad está dividida en clases sociales.

El concepto de género, a su vez, resulta imprescindible para analizar la desigualdad que se da, entre hombres y mujeres, en principio, pero afectando también a aquellas personas que optan por sexualidad no hegemónicas. Definimos género como la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Incluye oportunidades económicas, sociales y culturales atribuidas a varones y mujeres en un ámbito social particular en un determinado momento (OMS, 2001). Desde esta perspectiva, son relaciones modificables, no naturales, sostenidas por un sistema social e histórico determinado. Los aportes de Joan Scott resultan imprescindibles para resaltar que las relaciones de género son siempre relaciones de poder y que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (Scott: 1990). El concepto permite comprender que las relaciones son asimétricas y jerárquicas, lo que provoca una desigual distribución de poder, sumándose a otras categorías generadoras de desigualdad, como la clase, la etnia, la orientación sexual, entre otras. Entiendo que el género, en tanto relación estructurante de las relaciones sociales, atraviesa todos los ámbitos, espacios, clases sociales, grupos etarios, instituciones. Esta desigualdad es más fácil de advertir cuando se da en forma de violencia, pero se da de formas más sutiles la mayoría de las veces.

Existen fecundos debates sobre la relación entre clase y género. A los fines de este trabajo, no creo necesario extenderme en los mismos. Solamente puntualizaré que género y clase se dan forma mutuamente, y que la opresión de género no se da de similar manera para todas las mujeres, como así tampoco los hombres están oprimidos de igual manera que las mujeres. No se puede analizar la clase sin analizar el género y viceversa. Entiendo que el capitalismo y el patriarcado se necesitan mutuamente, siendo el trabajo reproductivo (que en su inmensa mayoría realizan las mujeres) la base para que el trabajo productivo funciones. Pero la transformación del sistema capitalista no garantiza que la condición de las mujeres se modifique. “No se trata sólo de las relaciones entre las mujeres y el capital, sino también de las relaciones entre hombres y mujeres, incluso al interior de cada clase social” (Belloti: 2007).

### **Bachilleratos Populares**

Como el eje de este trabajo no está puesto en analizar el funcionamiento o el tipo de propuesta que comprenden los Bachilleratos Populares, me limitaré a hacer una breve presentación de este Bachillerato en particular.

Desde hace más de diez años comenzaron a crearse en nuestro país Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos promovidos desde diversas Organizaciones Sociales. Aquello que en aquel momento fue una novedad hoy se constituye en una realidad concreta donde ya son más de treinta los bachilleratos creados en todo el país, modelo que se viene replicando aceleradamente en los últimos tiempos. Más allá de las diversas formas de organizarse y de llevar adelante la experiencia (pedagógica y políticamente), lo que comparten los bachilleratos es la creación de una propuesta pedagógica con una intencionalidad política de transformación social (basada principalmente en los preceptos de educación popular de Paulo Freire) y dirigida a la población que por diversos motivos quedó excluida del sector escolar formal.

### **La Pulpería**

El Bachillerato Popular La Pulpería (en adelante, “el bachi”) nació como parte del trabajo “territorial” de la agrupación estudiantil Prisma (agrupación estudiantil universitaria).

En palabras de sus propias militantes: “El Bachillerato Popular “La Pulpería” funciona desde principios de 2010 en La Boca. Tras varios años de prácticas educativas en el barrio

(alfabetización, apoyo escolar, recreación), nos aventuramos a concebir la posibilidad de encarar un proyecto como el del bachillerato popular. Desde la educación popular que tiene por fin la creación de poder popular desde sujetos críticos con el mundo que los circunda, apostamos a generar nuevos vínculos, otro tipo de relaciones sociales que no den cuenta ya de oprimidos y oprimidas sino de hombres y mujeres nuevos. Cuestionar y desarticular conocimientos legítimos para construirlos colectivamente contemplando la multiplicidad de saberes que no necesitan estar asociados a la Academia para ser válidos.” (extracto de la convocatoria por mail para docentes para el año 2011).

El Bachillerato abrió sus puertas en marzo de 2010. Hubo antes trabajo de difusión en el barrio, convocando a estudiantes. En un principio, los/as docentes eran principalmente de la agrupación Prisma, mientras que el resto pertenecía a ámbitos cercanos a la Universidad o conocidos/as de los/as militantes la agrupación. Actualmente, se ha diversificado la composición docente, habiendo menor cantidad de militantes de la agrupación entre las/os mismas/os, además de estar participando personas que no necesariamente están dentro de la Universidad, o que se acercaron por ser del barrio.

La formalización del título que otorga el bachillerato se ha obtenido en el año 2011, a raíz de una serie de reclamos y movilizaciones al Ministerio de Educación de la ciudad. En estas movilizaciones participaron tanto docentes, como estudiantes del bachi.

Funciona en la calle Pinzón, de lunes a viernes de 18:30 a 22: 00 hs. Las clases se dan en parejas o tríos pedagógicos. La duración del bachillerato es de 3 años. El espacio se autofinancia, a través de aportes, de la venta de ropa usada en la calle los sábados y de la realización de diversas actividades. Ninguno/a de los/as docentes cobra salario. Las decisiones se toman (dependiendo de qué aspectos involucren) en la asamblea mensual compartida de estudiantes y docentes y/o en la reunión quincenal de docentes. Este tipo de espacios para la toma de decisiones, en donde no hay jerarquías explícitas o visibles, tiene que ver con la pretensión de “horizontalidad” (y digo pretensión porque hay entre las/os profesoras/es un debate constante sobre cómo llegar a esta horizontalidad, que haga que las/os estudiantes comiencen a sentirse parte de las decisiones y no deleguen en las/os docentes la función de “dirigir”) del bachi.

El barrio donde está situado el bachillerato es La Boca, un barrio de clase baja/media baja, en donde proliferan los inquilinatos, conventillos y casas “tomadas” (las condiciones edilicias de muchos de estos son precarias, careciendo en ocasiones de gas, teniendo baño compartido,

etc).

### **Los y las estudiantes**

Los y las estudiantes que concurren al bachillerato generalmente residen en La Boca y se enteraron del proyecto por carteles en el mismo barrio o por conocidos/as. Hay tanto adultos/as (que han dejado el colegio por motivos vinculados generalmente a razones económicas y se integran al bachillerato, en algunos casos luego de años sin estudiar, en otros casos luego de muchas experiencias de fracaso escolar) como adolescentes de más de 16 años. La mayoría vive en el barrio.

En una consulta realizada durante el transcurso del presente año, la mayor parte de las/os estudiantes que cursan segundo y tercer año vivía en condiciones de infraestructura precarias, la mayoría en conventillos. Si bien en casi todos los casos tienen baño y cocina propios, sigue siendo sumamente precaria, con techos y paredes de chapas metálicas, vigas afirmadas precariamente, etc. El resto vivía en piezas de hotel o, en algunos casos casas. De esa misma consulta, se desprenden algunos datos que pueden servir para caracterizar mejor a la población del Bachi: en el 75 % de la muestra, quien realizaba las tareas domésticas o trabajo reproductivo al interior del hogar era una mujer (si bien esta pregunta no se hizo específicamente, los resultados surgen del cuadro con las ocupaciones de cada miembro del hogar). Los únicos casos en que esto no sucedía eran aquellos donde no había mujeres en las casas. Es decir: *en el 100 % de los casos de grupos familiares, cuando hay mujeres y hombres, quien realiza las tareas domésticas es una mujer*. Es decir que los roles al interior del hogar siguen conservando la estructura tradicional, o, dicho en otros términos, sigue predominando fuertemente la división sexual del trabajo: la mujer como principal responsable de las tareas del hogar, el hombre principal sostén económico del hogar, más allá de que la mujer puede trabajar también o recibir algún otro tipo de ingresos (jubilación) y también estudiar.

Generalmente vienen de uno o más “fracasos escolares”: repeticiones, abandonos, intentos de retomar, que luego se frustran. En algunos pocos casos, son adultos/as que terminaron la primaria o dejaron el secundario sin terminar hace muchos años y esta es su primera experiencia para intentar concluirlo. En el caso de los/as alumnos/as más jóvenes, intentan terminar sus estudios en el bachi, como una opción más, entre los colegios de la zona, en los que generalmente intentaron y fracasaron. En este momento el Bachillerato cuenta con tres

años, en el que hay unos 30 estudiantes. El número fluctúa mucho, ya que hay muchos estudiantes, que, sin haber dejado completamente, no asisten con regularidad. En este sentido, recuperamos el análisis de Gabriel Kessler (2004), en lo que denomina “escolaridad de baja intensidad” y “desenganche del curriculum”, y que describe las trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a los sectores populares, que, en los últimos años (vinculado al aumento de la desigualdad socio económica), si bien continúan inscriptos en algún establecimiento escolar, no asisten con regularidad, alternando la escolaridad con empleos informales u otras ocupaciones temporales, además de no realizar las actividades pedagógicas propuestas por las/os docentes. Esto se da con mucha frecuencia en el bachi, particularmente en la franja de menores de 30 años. Si bien su análisis se centra en jóvenes menores de entre 13 y 19 años, creemos factible hacerlo extensivo a jóvenes de entre 20 y 30 años. En este caso, además de abandono escolar, podemos hablar de “trayectorias educativas y laborales frágiles y fragmentadas”, siguiendo el trabajo de Kornblit, Camarotti y Di Leo (2012) sobre esta temática. En rigor, más allá de que muchos/as estudiantes realmente dejan de venir, la situación que más frecuentemente sucede en el bachi es la de quienes asisten intermitentemente, teniendo un 50 % o más de ausentismo, “desapareciendo” por largos períodos (dando o no explicaciones), pero sin abandonar totalmente. Esto se da generalmente entre los más jóvenes, siendo los adultos mayores de 30 años quienes tienen mayor regularidad en la asistencia.

### **Mi relación con el “campo”**

En julio del año 2010 me acerqué al bachi, con la intención de realizar mis prácticas docentes de antropología en el mismo. El año 2011 me incorporé en forma orgánica al Bachi, como docente de la materia Historia Latinoamericana, en primer año, junto a una estudiante de Trabajo Social. También formé parte de la Comisión “Seguimiento”, nombre poco feliz que nos dimos quienes nos ocupábamos de rastrear a los/as alumnos/as que estaban faltando mucho al bachi o que manifestaban algún tipo de problema. Es en las y los integrantes de ese primer año, que por algún motivo han dejado de asistir, en el que voy a centrar mi observación y análisis.

Actualmente (año 2012) estoy dando la materia “Educación para la salud”, en tercer y segundo año, que están en varias materias unificados. La materia brinda una definición integral de salud, desde la perspectiva de la salud como un derecho, y de la promoción. En

este momento, estamos viendo “relaciones de género”. La materia la damos tres docentes. Además de docente, soy vecina de las y los alumnas/os, ya que vivo en La Boca.

### **La deserción escolar y la deserción en el Bachi**

El primer año se anotaron 18 alumnas/os y terminaron 6 en condiciones de pasar de año. De esos 6, hoy siguen 4, 3 en tercer año y un alumno que repitió segundo año.

Vale aclarar, que en un principio en el bachi no se pasaba lista y no se consideraba que la asistencia era un requisito o bien, se pretendía que los/as estudiantes se “autoregularan”, como parte de las diferencias que mantiene el bachi con respecto a la educación formal, en donde se consideraba que no se tenían en cuenta muchas veces los problemas personales o limitaciones de los/as alumnos para asistir con regularidad a las clases. Se esperaba que los/as estudiantes asumieran las responsabilidades y la autonomía necesaria como para asistir a clases sin necesidad de un dispositivo de control como, se consideraba, es el control de asistencia. Si bien estuve a partir de la segunda mitad del año, puedo decir que el tema de las faltas reiteradas siempre fue un problema. Muchas de las reuniones se ocuparon viendo qué hacer, por qué faltaban, cuántas faltas se podían aceptar.

En el segundo año hubo un cambio notable en el bachi, tanto en el número, como en la composición (particularmente etaria): quizás por el boca a boca, se anotaron una gran cantidad de estudiantes “menores de edad”, adolescentes y jóvenes, en su mayoría varones. El número de inscriptos ascendía a más de 40, entre los dos años. Algunos/as estudiantes pasaron directamente a segundo año, por tener ya rendidos dos años en el sistema formal. Esto fue llevando a una serie de situaciones que hicieron que se tuvieran que rever o instalar una serie de “normas”. Por ejemplo, la puerta que daba a la calle, que durante el primer año permanecía abierta en los recreos, para que los/as estudiantes pudieran salir a tomar aire, fumar, comprarse algo, tuvo que comenzar a cerrarse, luego de largos debates y discusiones en reuniones, clases y asambleas. El motivo: muchos/as de los/as estudiantes más chicos salían en los recreos a charlar o a fumar “porro” y, en muchas oportunidades, llegaban tarde o no volvían a clases, o volvían en condiciones en las que se hacía difícil volver a dar clases. Este “problema” unido al elevado nivel de ausentismo de los/as alumnos/as fue tomando gran parte de las reuniones del bachi. Como esto insumía un tiempo excesivo de las reuniones, se formó la “Comisión de Seguimiento” (que aún existe, aunque menos activa que en el año 2011), de la que formé parte. La Comisión se reunía semanalmente y veíamos en qué situación se

encontraba los/as alumnos/as que estaban faltando mucho. De acuerdo al caso, nos ocupábamos de llamarlos/as y hablar, con la madre/padre si era menor, con ellos/as mismos/as en el caso de los mayores. Otro cambio fue que se comenzó a pasar lista y a considerar la asistencia (en un sentido laxo) un requisito para pasar de año.

Hasta abril del año 2011 había 25 alumnos/as en primer año. En diciembre, terminaron 6. 5 pasaron de año. 1 repitió. De quienes pasaron de año, dos lo hicieron con un grado de inasistencias muy elevado, debiendo completar trabajos domiciliarios para “compensar”. El único alumno que repitió fue exclusivamente por las faltas y el escaso grado de compromiso con el espacio.

Realizando un corte en marzo del año 2012, entonces, podemos decir que de 19 estudiantes inscriptos a principios del año 2012, el 76 % de quienes se anotaron (o que siguieron luego de la primer semana) no completaron el proceso de primer año del Bachi. El porcentaje es dolorosamente alto como para no preguntarnos en las causas de este abandono.

A nivel nacional, las cifras, si bien alarmantes, no son tan altas: el abandono escolar en el nivel polimodal llega al 18,9% para el total país, con provincias cercanas al 21.5%. (Fuente: CGECSE/SsCA/MECyT en base a información de DINIECE/MECyT Relevamientos anuales 2003-2004). Hay que considerar que, en el caso del bachi, estamos hablando de adolescentes y adultos que ya vienen de historias de fracasos escolares, con lo cual es lógico que las cifras sean elevadas.

La tarea de rastrear y entrevistar a quienes dejaron fue ardua, a pesar de ser mis vecinos/as. Opté por no realizar entrevistas formales, sino por realizar charlas en cada uno de los casos que pude encontrar a las personas. Del resto, solamente puse los datos que recuerdo de las últimas veces que los/as ví. Por estas dificultades, en una primera instancia entrevisté solamente a las mujeres y adolescentes, dejando las entrevistas a hombres para el futuro. En algunos casos, menciono casos que conozco, pero sin haberlos entrevistado. Todas las entrevistas fueron realizadas entre julio y agosto de 2012.

Voy a comenzar relatado un caso particular, que me afectó y afecta profundamente.

V. Se anotó en el año 2011, para primer año, a los 17 años. Era una chica muy inteligente y que participaba mucho en las clases, cuando venía, cosa que ocurría esporádicamente. Nos enteramos casi enseguida que estaba embarazada y que ella “se lo quería sacar”, pero la madre no quería. Hablamos, le proporcionamos información sobre la posibilidad de aborto con misoprostol, método que ya conocía, porque hacía poco había tenido un embarazo y

posterior aborto. Ella no quería tenerlo, el padre era un chico con quien había tenido una relación casual, relación que ella no tenía interés en perpetuar, aunque él sí. La madre, cuando hablé, me decía que quería que lo tenga y que esté con ese chico, que era “un buen chico”. Del padre de ella en ese momento no sabíamos nada, V. no lo mencionaba. V. tenía otra pareja, un hombre que le llevaba 10 años y que un día se violentó y rompió la ventana de su casa. Finalmente ella tuvo que continuar con su embarazo, no se animó a sostener sola la decisión de un aborto, con un embarazo ya avanzado, a pesar de haberle ofrecido mi ayuda en todo sentido. Durante el 2011 no pudo venir más, no tanto por su embarazo, sino porque tenía que cuidar a su sobrino, mientras su hermana mayor trabajaba. Pero me juraba que en el 2012 volvería, ya con la beba nacida. Me la crucé este año, con su hija, y el padre, con quien volvió. Vive con la madre, hermanos/as, hija, en un conventillo de la Boca y, aunque dijo que volvería a las clases del bachi, nunca pudo hacerlo.

Había escrito lo que antecede a principios de este año y con esos antecedentes fui a entrevistarla el 27 de julio del presente año. Cuando le pregunté por TEL si me podía responder una entrevista, explicándole un poco los objetivos, V. accedió de inmediato y fui a la media hora de haber hablado por teléfono. La entrevista fue en una pieza del conventillo donde vive en La Boca. Gran parte de la misma se desarrolló con la beba de casi un año de V. revoloteando alrededor en el andador. Casi sin preguntarme, me hizo pasar a su casa. Hablamos un rato de cómo estaba. Le dije, antes de comenzar lo que sería “la entrevista”:

F -*Al final nunca volviste al bachi.*

V.-*¿Le digo la verdad?. No me dejaron.*

V. (ahora de 19 años), luego de dejar el bachi, volvió con su novio anterior. Él está en este momento preso en la cárcel de Devoto y no quiere que ella estudie ni trabaje, “por lo menos mientras él esté ahí”. En palabras crudas de V.: “*quiere que esté como él, encerrada*”. Tanto él como ella explican esto por los celos excesivos que sufre actualmente, porno poder estar juntos. Pero, a la vez, ella admite que él “*ya era así*”. La mirada de ella se pone sombría cuando lo nombra, cuando me lo explica. Varias veces mientras estoy haciendo lo que será la entrevista, suena el teléfono. La primera vez, el hermano menor comete el error de decir que V. está con “un profesor”. Esto basta para que él, que es quien llama, le cuestione y reproche tanto, que yo debo (ante un pedido de ella) atender el teléfono, identificarme como profesora y explicarle qué hago ahí. Luego de eso, y de que la mirada de ella sea más sombría, el teléfono suena muchas, muchísimas veces y ella no atiende. Al final, atiende y me pasa casi

enseguida, enojada. Yo esta vez soy más enérgica y le digo que nos deje, que V. me esta contestando una entrevista y que ella tendría derecho a estar, si quiere, con un profesor. Me dice, contrito *“tiene razón. Pasa que cuido demasiado a este amor”*. Le digo *“eso no es cuidar el amor, la forma de cuidarlo no es aprisionarlo”*, sintiéndome muy incómoda y angustiada en mi inesperado papel.

Retomando la conceptualización de las relaciones de género en tanto relaciones de poder, por ende, asimétricas y jerarquizadas, *“es importante considerar que la puesta en práctica del poder involucra el desenvolvimiento de diversas formas de dominación, en la medida en que la dominación apunta a dar estabilidad a las relaciones de poder. Toda relación de dominación involucra diversas prácticas de sometimiento: el uso de la violencia aparece como un recurso más entre otras técnicas disponibles”*. (Módulo 4, Curso Virtual Mujeres y Derechos Humanos). Esa violencia está implicada en las relaciones sociales, aunque oscila entre su amenaza y el ejercicio efectivo de la misma. Las formas de dominación adquieren diferentes formas en los diferentes momentos históricos, existiendo diversos grados de violencia socialmente toleradas y legitimadas. Se asigna asimismo al modelo hegemónico de masculinidad (que actúa a nivel personal y social) el ejercicio de diversas formas de violencia, atravesando las distintas formas de violencia hacia las mujeres todos los sectores sociales, sin diferencias por niveles de educación, de instrucción, componentes étnicos, religiosos o geográficos. Estas prácticas se asientan en modelos de organización social –creencias, estereotipos respecto a roles relacionales, etc.– que desarrollan formas particulares de significar el maltrato. Las modalidades de violencia son innumerables (Módulo 4, Curso Virtual Mujeres y Derechos Humanos).

Definimos violencia de género, según la Ley 26.485, como: *“(…) cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica”*

En este caso, estamos hablando de una inscripción de género tan fuerte, que a pesar de no haber dependencia económica, ni de poder vivir juntos en ese momento, V. siente la obligación de obedecer al novio ausente, aún cuando sus órdenes le impliquen permanecer encerrada, sin poder ni siquiera interactuar con pares de su edad (le pregunto si está viendo a sus antiguas compañeras y amigas, me dice *“no, no estoy viendo a nadie”*). Me dice, inclusive: *“en parte lo entiendo porque yo me mandé las mías también”*. Le explico que nada

de lo que haya hecho merece ese trato. Indago “*qué hiciste, estuviste con otro chico?*”. Me dice que sí, luego se retracta “*no, en realidad, hablé por teléfono*”. Me dice que se “zarpó”, que se mensajaba mucho, que la hermana de él le descubrió muchos mensajes de un hombre que no era él. Insisto: “*él podía elegir cortar, si eligió seguir, no puede portarse así*”. Dice “*es lo que le digo, si me perdonó, ya está, no me lo puede echar en cara*”. Las modalidades de violencia de género, en algunos casos suelen estar tan enquistadas en las relaciones sociales, que no se perciben siquiera como tales, aún cuando se perciba que algo no está bien. V. no puede visualizarse como víctima de una situación de violencia, sino que ve su situación como un exceso de amor y de celos de parte de su pareja, culpabilizándose, por otro lado, por lo que sucede (por las llamadas del celular y por contarle que le había gustado un profesor). Más allá de todo esto, uno de los motivos por los que V. decide continuar esa relación, es la incomodidad que manifiesta sentir en su casa, lo que hace que se sienta más “tranquila” en la casa del novio, donde vivían antes de que él cayera preso:

*V-No veo la hora de irme a la casa de él, acá es un quilombo.*

Este es el único caso en donde se da tan crudamente la desigualdad de género, transformada en violencia.

En el resto de las mujeres y adolescentes entrevistadas, sin embargo, el factor “familiar” siempre resulta un impedimento o dificultad para continuar estudiando. Uno de los efectos de la desigualdad basada en el sexo, ha sido la división mujer/ámbito privado, hombre/ámbito público (Lamas; 2003). En el caso de las adolescentes, parece repetirse el deber de cuidar a hermanos o sobrinos menores, cuando no a sus propios hijos/as. En el caso de otra adolescente, F. (21 años), cuando me acerqué a hacerle la entrevista, recordaba que uno de los motivos por los que había dejado el bachi en el año 2011, era que debía cuidar a su madre, enferma en aquel momento (en la entrevista lo ratifica: “*porque mi mamá está enferma, no la podía dejar sola*”). Cuando la entrevisté, F. ya no cuidaba a su madre, sino a sus dos sobrinos. Este fue uno de los argumentos principales que esgrimió como motivo del abandono de sus estudios.

En otros casos, aparentemente el alejamiento del espacio del bachi se da por desgano, “fiaca”

*Z-Me daba fiaca caminar hasta allá, pero pienso volver*

Cuando se le pregunta con mayor detalle sobre las actividades que realiza durante el día, fuera de las actividades laborales (en su caso, trabaja de auxiliar 6 hs diarias en un jardín de infantes, además de dedicarse a atender el almacén familiar), la superposición de actividades

resulta abrumadora: *“meto la ropa en el lavarropas, o acomodo algo arriba, limpio la casa. O ayer, por ejemplo, llevé a N. y a M. al médico (...). En realidad, tendría que salir a caminar, pero me cuesta arrancar”* (Z. 40 años, en pareja, 4 hijas/os). Efectivamente, un rasgo que se da en todos los casos, es la imposibilidad de disponer de *tiempo propio*, es decir, dedicado a actividades de ocio y que no impliquen realizar tareas para otras personas. Muchos menos, entonces, se dispone de tiempo para encarar los estudios. En el caso de V. esto resulta sumamente significativo, ya que además de la prohibición explícita de su pareja porque vuelva al colegio, en el tiempo que permanece encerrada en su casa debe cuidar a su hija, su sobrino y su hermanito.

Las dificultades ligadas a lo laboral también aparecen en algunos casos, además de, en algunos casos, manifestarse explícitamente la dificultad económica:

*L-No tengo mucho tiempo, también con el trabajo te va como despojando un poco de otras cosas (...) El problema económico también tiene que ver, yo pensé que lo iba a poder manejar, pero no. (...) Fue por un tema económico acá en casa, necesitaba pagar unas cuentas y se me venían encima.* (L., 43 años, dos hijos/as).

De la misma forma, en el caso de las mujeres con hijos/as, los motivos para retomar el colegio suelen estar ligado a los hijos/as, en diferentes variantes:

*Z- (...) Otro para demostrarles que a esta altura de la vida si querés se puede.*

*F-¿Demostrarle a quién?*

*Z-A la gente y a mis hijos*

*F-¿Por qué habías decidido retomar los estudios?*

*L-Por un tema de que mi hijo empezaba la secundaria y quería remover un poco los conocimientos que estaban dormidos (...) Mi hijo va a ir a la secundaria y yo quiero ayudarlo.*

Es importante aclarar, que la totalidad de las entrevistadas tiene deseos de concluir sus estudios.

A pesar de no haber podido entrevistar a varones en esta primera instancia, sí recuerdo la primer “reunión de padres y padres” que realizamos en el bachi en el año 2011. Vinieron dos madres que tenían dos hijos adolescentes cada una, que concurrían hace dos años al bachi, pero sin cumplir los requisitos mínimos de asistencia. En ambos casos, se trataba de mujeres jefas de hogar, que volvían muy tarde a sus casas. Ambas manifestaron sorpresa e indignación, ya que sus hijos les decían que concurrían a clases diariamente. En ese caso,

ninguno de los adolescentes trabajaba. En otros casos, se daba la situación de que los jóvenes que dejaron el bachí fue porque trabajaban y les resultaba muy dificultoso continuar.

Eva Giberti (Giberti; 2007) analiza las dificultades de las y los adolescentes pertenecientes a hogares de bajos recursos para acceder y permanecer en el sistema educativo formal, dificultades que se asocian a lo que la autora denomina “adolescencias maltratadas”. Si bien su análisis se centra en las/os adolescentes, consideramos que algunas de las características que menciona se aplican también a los/as adulto/as de bajos recursos que deciden retomar sus estudios. En estos casos, la exclusión social, notablemente incrementada en los últimos tiempos en nuestro país, es causa y consecuencia muchas veces del denominado fracaso escolar. Las y los jóvenes pertenecientes a sectores urbanos populares, como los que acá se analizan, se ven muchas veces impedidos de continuar con sus estudios, por la necesidad imperiosa de salir al mercado laboral, dedicándose a empleos informales las más de las veces. Como consecuencia, para la mayoría de los jóvenes en situaciones de pobreza, (...) los obstáculos objetivos (dificultades económicas de la familia y escasez de oferta, etc.) y subjetivos (desinterés, apatía, baja motivación, etc.) para continuar la carrera escolar determinan una inserción temprana y defectuosa en el mercado de trabajo. A su vez, la educación deficiente será un lastre cuyo peso se hará sentir durante toda la trayectoria laboral de estos individuos (Tenti Fanfani, 1998: 38).

En el caso de las adolescentes y mujeres, esta dificultad se ve incrementada por tener que ocuparse del trabajo reproductivo, desde la adolescencia o la niñez. Estas tareas toman la forma de cuidado de hermanos y sobrinos menores, o bien de adultos/as de la casa que están enfermos/as o imposibilitados/as, asumiendo en este caso el rol maternalizado que incluye el cuidado y la nutrición en algunos casos (Burín; 1998). Este rol dentro de la estructura familiar se asume “naturalmente”, sin mayores cuestionamientos. El trabajo reproductivo es, por un lado, no rentado (ya que se considera que se lo hace “por amor”), y, por ende, de menor estatus; casi siempre invisibilizado y desvalorizado.. Esto se da más allá de que muchas veces las mismas mujeres y adolescentes se desempeñen laboralmente fuera del hogar. En algunos vínculos de pareja, esta relación desigual se transforma en violencia, como en el caso descrito, donde el alejamiento del bachí, se da a la par de una situación de aislamiento y violencia psicológica.

Como adultos y adultas comprometidas/os con la transformación social, nos compete un rol fundamental en poder trabajar, precisamente desde la educación, el cambio que hará que

mujeres y hombres puedan tener relaciones más libres y autónomas, y que los condicionamientos, tanto de clase como de género no se transformen en impedimentos.

### **Bibliografía**

Belloti, Magui; *Autonomía y legitimidad de las ideas y luchas feministas*, en: Brujas, Publicación feminista. Año 26, N° 33, Buenos Aires, octubre 2007.

Burín, Mabel e Irene Meler: *Género y Familia: Poder, Amor y Sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1998.

Fainsod, Paula: *Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas: una crítica a los enfoques deterministas*, en: Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*, NOVEDUC, Buenos Aires, 2005,

Giberti, Eva; *La familia a pesar de todo*, NOVEDUC, Buenos Aires, 2007.

Kornblit, Ana Lía, Ana Clara Camarotti y Pablo Di Leo: *Módulos 1 al 6 del Curso Virtual "Prevención del consumo problemático de drogas"*, Buenos Aires, 2012.

Lamas, Marta: *La perspectiva de género*, S/D.

Ley 26.485

Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica: *Relevamientos anuales 2003-2004*.

Módulo 4, *Curso Virtual Mujeres y Derechos Humanos*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2012..

Morgade, Graciela; *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*; Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Joan Scott, *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, James Amelang y Mary Nash Ed., Valencia, Edicions Alfons El Manganim, Institució Valenciana d'Etudis I Investigació, 1990.

Tenti Fanfani, Emilio "Expectativas y valores", en R. Sidicaro y E. Tenti Fanfani (comps.), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1998.

**ACERCA DE LO QUE TENEMOS PARA DECIR LAS MUJERES. UN ANÁLISIS  
DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO SOBRE LAS CONCEPCIONES DE SEXO,  
SEXUALIDAD Y GÉNEROS DE LO/AS ESTUDIANTES, EN UNA ESCUELA DE  
MODALIDAD TÉCNICO-PROFESIONAL DE LA CABA.**

Soledad Agostina Malnis Lauro

Pertenencia Institucional: IICE - Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Dirección electrónica: [malnis.soledad@gmail.com](mailto:malnis.soledad@gmail.com)

### **La experiencia**

La experiencia constó de seis actividades llevadas a cabo por dos tutoras -cuatro de los encuentros han sido observados y registrados. En el primero, se propuso a los/as estudiantes que escribieran de manera individual, preguntas que tuvieran respecto a la temática “sexualidad” y palabras que el término generara en sus pensamientos. A continuación, la tutora explicó la Ley de Educación Sexual Integral. Se pidió a los/as estudiantes que, conforme a la reglamentación expuesta, clasificaran colectivamente las palabras surgidas en alguno/s de los cinco siguientes aspectos: biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Este encuentro estuvo a cargo de la tutora P y fue registrado.)

En el segundo encuentro se proyectó el capítulo de “Los Simpsons”, intitulado “Lisa vs. Stacy Malibú”. Al finalizar el video, la tutora hizo reflexionar a los/as estudiantes acerca de una serie de preguntas. De igual modo, se les pidió que pensarán y escribieran en grupos, frases que se les dice a las mujeres y a los varones, para luego reflexionar colectivamente sobre ellas. (Este encuentro estuvo a cargo de la tutora J y fue registrado.)

En el tercer encuentro, se dividió a los/as estudiantes en grupos y se repartió fotocopias de un artículo que presentaba una situación de discriminación para que reflexionaran colectivamente. (Este encuentro estuvo a cargo de la tutora J y fue registrado.)

En el cuarto encuentro, se propuso llevar a cabo un juego llamado “truco”, en el cual se repartían unas cartas sobre diferentes métodos anticonceptivos y de cuidado.

En el quinto encuentro, se dividió a los/as estudiantes en grupos y se repartió material sobre la temática derechos sexuales en su concepción amplia. Luego la tutora fue guiando el debate para reflexionar colectivamente sobre un caso.

En el sexto encuentro, se estimuló a los/as estudiantes a responder las preguntas surgidas del primer encuentro y se retomó los temas tratados durante el taller. Asimismo, se comentó a los/as estudiantes que el objetivo del taller era formar líderes comunitarios/as en salud sexual y derechos reproductivos, y se les propuso pensar un producto para compartir en unas jornadas a realizar *ad hoc* en el predio del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC, FFyL, UBA), en las cuales se expondrían las elaboraciones que irían trabajándose en las diferentes escuelas que abarcó el proyecto. (Este encuentro estuvo a cargo de la tutora P y fue registrado.)

En este sentido, surgió la posibilidad de realizar una encuesta a aplicar en la calle a grupos de personas de diferentes edades. De esta forma, el día de las Jornadas, entre los muchos, diversos e interesantes trabajos presentados, se exhibió los resultados obtenidos.

## **Análisis**

### ***Algunas consideraciones generales***

En principio, cabe destacar que en el primer encuentro, se registró miedo y vergüenza de parte de todos/as los/as estudiantes y fue necesario aclarar que todas las situaciones quedaban en el anonimato. Inicialmente resultó más dificultoso que participaran y sus intervenciones fueron tímidas y entre bromas y risas. Progresivamente, al ir venciendo las inhibiciones y ganando confianza con las tutoras, se notó una participación más comprometida por parte del grupo.

Sin embargo, resulta conveniente hacer mención de dos cuestiones. Por un lado, pareciera que las distintas diferencias etarias entre las tutoras y los/as estudiantes propiciaban una mayor o menor fluidez en la cantidad y cualidad de las intervenciones de estos/as últimos/as. En este sentido, a mayor distancia entre las edades, las intervenciones fueron menores y más tímidas, notándose cierta *resistencia* entre generaciones.

Por otro lado, si bien el número de mujeres era considerablemente menor en relación con el de varones -en una proporción menor a un tercio-, la cantidad, diversidad individual y cualidad

de las intervenciones particulares de las estudiantes distó considerablemente respecto de las de los estudiantes. En este sentido, considerando los encuentros registrados, en el primero se observó aproximadamente 50 intervenciones de los estudiantes, en relación con 3 de las estudiantes; en el segundo, la relación fue de 26 a 5; en el tercero, de 18 a 6; y en el cuarto, de 9 a 2.

Esta situación se sostuvo, con variaciones, a lo largo de los encuentros, ya que, pese a haber sido incentivadas por las tutoras, resultó difícil que las estudiantes tomaran la voz para hablar de una temática *tabú* como la sexualidad. Incluso en circunstancias en las cuales se explicitaba que se requería de la opinión femenina, los estudiantes contestaban por ellas, sin poder tomar la palabra.

### *Qué dicen los y las estudiantes*

Resulta interesante efectuar, desde el enfoque de género, un análisis cualitativo de las observaciones realizadas durante los encuentros llevados a cabo en el marco del proyecto mencionado, de modo de poder descubrir, a través del discurso, las desigualdades de género que, en definitiva, enmarcan las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Inicialmente, se hacen explícitas, en las observaciones registradas, intervenciones que permiten vislumbrar las concepciones reduccionistas/biologicistas/reproductivistas sobre la sexualidad. Situaciones como que frente al comentario de la tutora acerca de que las personas travestis se consideraban mujeres, un estudiante respondiera “Sí, pero no lo son...”, y comentarios como “¿Qué tiene que ver [la discriminación] con el sexo?” o “[‘Semen’ va en la columna de] ‘biológico’, porque está relacionado con la sexualidad.” -entre otros-, permiten reflexionar que cuando los/as alumnos piensan en el concepto de sexualidad imaginan una sexualidad restringida al coito, a la genitalidad y la reproducción, y en términos biológicos.

Asimismo, aunque en menor medida, se advierten intervenciones en las cuales puede observarse una heteronormatividad subyacente y la discriminación que ésta genera, como por ejemplo, “La mayoría de las veces que un chico se cría con padres homosexuales, sale homosexual...”, “Una mina que se viste de hombre es una ‘machona’... Es ‘social’ y ‘psicológico’... Vivís con mujeres y salís homosexual...”. De igual modo, se dio una situación en la que un estudiante contó que un día iba paseando en la moto con otro, por Plaza de

Mayo, y se había puesto una flor en la oreja y todo el mundo los miraba... Frente a la pregunta de la tutora acerca de por qué creían que la gente los miraba, las respuestas fueron: “Porque es distinto a lo que es normal...” y “Porque la gente está acostumbrada a ver más mujer y varón juntos...”.

En este sentido, según Ana María Fernández<sup>1</sup>, si bien los argumentos sociales que producen, reproducen y legitiman las diferencias de los géneros sexuales van variando históricamente, la lógica de ordenamiento de tales argumentos permanece estable. De este modo, se identificaría diferencias entre hombres y mujeres en función de su condición sexuada, que serían *esencializadas* irrevocablemente y jerarquizadas en un orden binario, legitimando, finalmente, la desigualdad social del otro -mujeres, gays, lesbianas, travestis, transexuales, etc.

Asimismo, la autora propone que, en la modernidad, la articulación de tres mitos ha organizado la sujeción femenina: el mito de la **pasividad erótica femenina**, el del **amor romántico** y el de la **mujer madre**. Asimismo, estos mitos generan su contrapartida en la identidad masculina: el erotismo en clave fálica, la capacidad proveedora de las mujeres a su cargo y, el éxito laboral y económico. De este modo, para la autora “...estos mitos sociales ordenan, legitiman y disciplinan los lugares de todos los actores sociales de la desigualdad de género.”<sup>2</sup>.

En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre algunas situaciones que permiten analizar las concepciones acerca de las identidades de género que tienen los/as estudiantes. Son reiteradas las intervenciones en las cuales se ubica a la mujer en un rol sexualmente pasivo. En realidad, esta situación aparece connotada en la estigmatización de su opuesto y en la actitud sexual activa de los varones. Por ejemplo, frente a la pregunta de la tutora respecto a si las mujeres somos de llevar preservativos, un estudiante respondió que no, porque nos daba más vergüenza “...porque si está con uno y con otro, es una puta.”. De igual modo, ante la pregunta sobre a qué se referían con que una piba fuera *religera* y si había hombres *religeros*, las respuestas fueron que “es *retrola*” y que “todos los hombres lo son”; las explicaciones que siguieron fueron que “al hombre le ponés un culo y una teta y se recalienta... es más liberado...” (alumna) y que “en el hombre, es *regato*... en la mujer es ‘rápida’...” (alumno). De

---

<sup>1</sup> Fernández, A. M. (2012); “Las lógicas sexuales: amor, política y violencias.”; Nueva Visión; Bs. As.

<sup>2</sup> Op. Cit. (p. 41).

esta forma, las mujeres que tienen distintas experiencias sexuales con distintas personas, asumiendo un rol activo frente a su deseo, se encuentran condenadas a ser estigmatizadas bajo diferentes rótulos condenatorios -puta, religiosa, rápida.

Tal vez éste sea el mito que más explícitamente se encuentre en las intervenciones de los y las estudiantes debido a su momento etario, la adolescencia. No obstante, no dejan de inmiscuirse los otros. Por un lado, comentarios como “podría ser hacer sexo o hacer el amor”, “una cosa es hacerlo [tener relaciones sexuales] por necesidad y otra, por amor” o como que “si te ponés con una piba en serio, no le decís eso [“qué curvas y yo sin frenos”]... eso es para una piba *religera...*”, permiten pensar que el mito del amor romántico subyace en paralelo al de la capacidad proveedora masculina de las mujeres a su cargo.

Por su parte, en relación con la función maternal de la mujer, se presentaron situaciones en las cuales, notándose la función reproductiva en tanto condicionante de la sexualidad como constante, se advierte un mayor ahínco de esta situación para el caso de las mujeres, omitiéndose completamente para el de los varones. Por ejemplo, al hablar del cuidado en la sexualidad, un alumno planteó la necesidad de pensarlo “Porque tenés que cuidarte al hacer eso [tener relaciones sexuales]... Porque, por ejemplo, si se quiere o no tener un hijo...”. Aquí resulta interesante observar cómo, a través de la explicitación de la relación coito-reproducción y de la omisión de la relación coito-ITS, se observa una concepción de sexualidad basada en la función reproductiva. Asimismo, ante la pregunta de la tutora acerca de si las mujeres que no tenían ovarios eran menos mujeres por no tener, la respuesta fue un “sí” colectivo, pudiendo notarse que la potencialidad de cumplir con la función reproductiva en las mujeres resulta ser condición *sine qua non* para ser tales. Finalmente, al solicitarse a los/as estudiantes que escribieran frases que se les dijera tanto a mujeres como a varones, uno de los grupos -conformado solo por mujeres- identificó, para el primer caso, las siguientes -entre otras-: a) limpiar es cosa de mujeres; b) ninguna mujer puede ser periodista deportiva; c) cocinan sólo las mujeres.

Estas intervenciones permiten reflexionar en torno a las concepciones de géneros de los/as estudiantes, según las cuales el rol femenino se encuentra *sujeto* a los quehaceres del hogar - en contraposición a la posibilidad de cumplir una labor profesional considerada para hombres-, a su capacidad reproductiva y su función de madre, y a su reclusión a vida privada frente a la

posibilidad de desarrollarse en el ámbito laboral. De esta forma, puede observarse cómo en las intervenciones de los/as estudiantes se ponen de manifiesto las desigualdades sociales de género.

Sin embargo, a lo largo de los encuentros fueron, si no disminuyendo este tipo de comentarios, sí aumentando situaciones como las siguientes:

“Docente: ¿Qué es una piba ligera?

Alumno4: Depende de la sociedad...

Tutora: ¿Y ustedes qué piensan? (Dirigiéndose a las mujeres.) ¿Están de acuerdo?

Alumna5: No es que estás de acuerdo... Te acostumbrás...

Tutora: ¿Por qué estaría mal estar con muchos chicos o chicas?

Alumno3: Está mal visto... No está ni mal ni bien...

Alumno6: No está bien si tenés un vínculo con una persona, pero, si no...”

“Tutora: Todo nuestro cuerpo es sexual. Los órganos son genitales... ¿Qué órganos sexuales conocen?

Alumno6: Vagina, pene, ano...

Alumna5: Los pechos...”

Ambas permiten vislumbrar una concepción diferente de la sexualidad, en la que se pone en juego tanto la influencia de la sociedad como factor involucrado en la determinación de los roles sociales -en el primer caso- como la posibilidad de pensarla más allá de la sola reproducción -en el segundo.

Esta situación invita a pensar que si la temática “sexualidad” en su concepción amplia fuera realmente trabajada con los/as estudiantes -en principio- en los colegios, podría contribuirse positivamente en las aulas, modificando situaciones de discriminación y desigualdad de géneros.

### **Algunas preguntas**

Si se considera que las diferentes concepciones acerca del sexo, la sexualidad y los géneros que explicitaron los y las estudiantes a través de las actividades realizadas, subyacen omnipresentemente, de todos modos, a los vínculos y procesos que se desarrollan en el aula, -aunque implícitamente-, y son parte tácitamente de sus trayectorias educativas, cabe preguntarse cómo las desigualdades de género influyen entonces sobre las diferentes trayectorias educativas de los y las estudiantes, entendiendo a éstas como “la expresión de la

articulación entre las elecciones propias, las trayectorias familiares y las propuestas institucionales.”<sup>3</sup> (Montes y Sendón, 2005).

Quebrando la “ilusión igualadora” de la escuela moderna, resulta necesario seguir descubriendo la persistencia de significaciones estereotipadas, tanto en el “currículum formal” -prescrito por la administración educativa- como en el llamado “currículum oculto” -constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones-, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres, el llamado “currículum omitido” -que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral<sup>4</sup>.

En este sentido, Judith Butler<sup>5</sup> realiza un análisis sobre la performatividad de los discursos, ofreciendo una herramienta sumamente útil para la interpretación de las interacciones concretas en tanto manifestaciones del “currículum oculto”. Señala la autora que “Los actos performativos son formas del habla que autorizan: (...) son oraciones que realizan una acción y además le confieren un poder vinculante a la acción realizada. Si el poder que tiene el discurso para producir aquello que nombra está asociado a la cuestión de la performatividad, luego la performatividad es una esfera en la que el poder actúa como discurso”<sup>6</sup>. Y, complejizando este tema, añade que la “actuación” como un “acto” es performativa en tanto reitera normas sirviendo de ejemplo. En este sentido, la performatividad de la actuación estaría en su potencialidad reproductiva, imitativa de discursos performativos.

Considerando esto, se hace necesario indagar las distintas formas de desigualdad de géneros que se entretajan en las vidas institucionales educativas. Tal vez esto sea más explícito y amplificado en las escuelas de modalidad técnico-profesional, ya que, originariamente pensadas para varones, siguen manteniendo una matrícula prioritariamente masculina. Cómo viven las estudiantes sus trayectorias educativas en espacios “tradicionalmente masculinos”,

---

<sup>3</sup> Montes, N. y Sendón, M. A.; “Trayectorias educativas en contextos de fragmentación.”. [Disponible en: [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/SENDONMONTES\\_CONOCIMIENTO.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/SENDONMONTES_CONOCIMIENTO.pdf); 14-10-12.]

<sup>4</sup> Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, “How schools shortchange girls” (“Cómo las escuelas estafan a las chicas”), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

<sup>5</sup> Butler, J. (2002); “Cuerpos que importan.”; Paidós; Barcelona.

<sup>6</sup> Op. Cit., p. 316.

cómo se atreven a indagar conocimientos considerados “socialmente masculinos”, cómo se abren camino en instituciones “históricamente masculinas”, cómo se desenvuelven con la comunidad educativa y cómo repercute la *masculinidad* en ellas, son preguntas que cobran relevancia si se piensa que, debido a su propósito de formación para el trabajo y a su carácter propedéutico, la educación técnico-profesional ofrece a sus egresados/as la posibilidad de contar no sólo con las herramientas, sino también con la titulación, para una inserción laboral en puestos de trabajo más calificados y, por ende, mejor remunerados, permitiendo, a su vez, la continuación de estudios superiores.

Por su parte, pareciera ser que la temática se encuentra cobrando notabilidad. El periódico Página 12 publicó, el 13 de octubre de 2012, en su suplemento llamado “Las 12”, una nota de Juana Céliz y Ángeles Alemandi, titulado “Nos vamos poniendo tecno”, en el cual, entre otras cosas, plantea el aumento de la matrícula femenina en la modalidad técnico-profesional<sup>7</sup>. En la misma se comenta:

“En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, hace diez años la cuenta no sumaba ni una alumna por cada técnica; hoy son 3 de cada 10. A nivel nacional representan el 37 por ciento del alumnado. Es, entre otros, un logro en el acceso a la educación no sexista. ¿Cómo profundizar en esta perspectiva más allá de habilitar baños libres de mingitorios? ‘En áreas como electrónica y mecánica de las industriales, todavía hay que pelearla’, reconoce Almandoz.”

Tal vez una de las maneras de “profundizar en esta perspectiva” sea indagando cualitativamente cómo las desigualdades de género influyen sobre las trayectorias educativas de los y las estudiantes, para luego pensar políticas de inclusión y retención de las mujeres en la modalidad técnico profesional, sin perder de vista que las desigualdades de género abarcan un proceso social más global, que si bien exceden el ámbito puramente educativo, lo contemplan. Incluso, quizás la educación sea el motor de esta transformación social.

---

<sup>7</sup> Céliz, J. y Alemandi, Á.; “Nos vamos poniendo tecno”; en Página 12, 13 de octubre de 2012. [Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7563-2012-10-13.html>, 14-10-12.]

## Bibliografía

- AAUWEF (1992); “How schools shortchange girls”. [Disponible en: <http://www.aauw.org/learn/research/upload/hssg.pdf>; 14-10/12].
- Butler, J. (2002); “Cuerpos que importan.”; Paidós; Barcelona.
- Céliz, J. y Alemandi, Á.; “Nos vamos poniendo tecno”; en Página 12, 13 de octubre de 2012. [Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7563-2012-10-13.html>, 14-10-12.]
- Fernández, A. M. (2012); “Las lógicas sexuales: amor, política y violencias.”; Nueva Visión; Bs. As.
- Montes, N. y Sendón, M. A.; “Trayectorias educativas en contextos de fragmentación.”. [Disponible en: [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/SENDONMONTES\\_CONOCIMIENTO.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/SENDONMONTES_CONOCIMIENTO.pdf); 14-10-12.]

**ENTRE LA MATERNIDAD Y LA DOCENCIA, REFLEXIONES SOBRE  
EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN EL MARCO DE UNA INVESTIGACIÓN  
SOBRE LA INFANCIA**

Elizabeth Martinchuk  
UNTREF  
emartinchuk@untref.edu.ar

El objetivo del trabajo es presentar algunos avances en torno a la articulación de la investigación *“Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009-2010)”* y las reflexiones que surgen a partir de la lectura de las entrevistas en profundidad realizadas a ocho maestras. En este sentido, serán las voces de las maestras lo que permitirá reconocer y avanzar sobre la línea teórica de que la experiencia de maternidad influye en el accionar docente.

Durante el recorrido del trabajo estarán presentes los supuestos que acompañaron el desarrollo de la investigación: que la modernidad en su profunda imbricación con la educación ha sido un espacio de debate intenso entre distintas racionalidades, que dichas racionalidades se rearticulan en la formación inicial de los y las maestros/as y en la práctica profesional, expresando cristalizaciones y representaciones sobre cuestiones diversas tales como la pedagogía, la educación, la escuela y la infancia; que la crisis de la cultura moderna, requiere de los/las actores educativos una revisión crítica de estos sentidos; que el análisis y debate en torno a los problemas de la Pedagogía requiere una indagación en forma contextualizada, como pensar situado que reconoce la incidencia de nuestra propia matriz y horizonte simbólico como contexto cultural de debate.

A partir de lo señalado, propondré tres momentos para el desarrollo de la ponencia:

- 1.- *presentando el contexto de la investigación, los supuestos y la imbricación con las reflexiones que surgen a partir del análisis de los datos.*
- 2.- *analizando las distintas concepciones que sostienen el rol de la maestra como segunda mamá*
- 3.- *por último, y a modo de reflexión abierta propondré reflexionar sobre el lugar que ocupa la experiencia a la hora de pensar el accionar docente.*

**1.- Contexto de la investigación, los supuestos y la imbricación con las reflexiones que surgen a partir del análisis de los datos.**

La investigación “*Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009-2010)*” se ha realizado en el marco de la programación científica UNTREF, teniendo como objetivos indagar sobre las representaciones sociales (RS) acerca de la infancia de los/as maestros/as – estudiantes de las carreras de complementación docente de UNTREF<sup>1</sup>, y también sobre el posible o no impacto que la formación universitaria tiene sobre estas representaciones iniciales.

El enfoque elegido para el estudio de las RS es “procesual” y a diferencia de otros abordajes posibles, privilegia en su estudio los aspectos sociales, culturales e intersubjetivos que permitan comprender el carácter instituyente e instituido de las RS<sup>2</sup>.

En términos metodológicos, el proyecto triangula técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, combinando la riqueza de los estudios en profundidad con el relevamiento de tendencias globales. Se trabajó con 66 maestros/as – estudiantes, que permitieron combinar una amplia variedad etaria, de pertenencia a distintos tipos de instituciones: públicas y privadas, confesionales y laicas, a las que concurren niños y niñas de distintos niveles socioeconómicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y localidades del resto del país.

La obtención de datos se realizó a través de: a) administración de dos cuestionarios, que combino preguntas abiertas y cerradas, b) registro de observación de clases y c) la realización de entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad. Las *entrevistas* indagan en las categorías emergentes y en los eventos significativos en la trayectoria vital, formativa y práctica de los informantes para la revisión o no de sus representaciones iniciales.

Para el análisis de los datos se ha optado por una reformulación<sup>3</sup> del *método comparativo constante* de A. Strauss y P. Glaser (1967). Desde esta perspectiva metodológica se utilizan

---

<sup>1</sup> Los/las maestros/as - estudiantes comenzaron sus estudios universitarios en marzo de 2009 en las Diplomaturas Universitarias en Organización y Conducción de Instituciones Educativas y en Desarrollo Curricular, en las modalidades presencial y virtual.

<sup>2</sup> Araya Umaña, S, *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*, Costa Rica, FLACSO, 2002, pp. 47 a 49.

<sup>3</sup> La reformulación de María Teresa Sirvent, investigadora argentina, retoma los aspectos metodológicos de Glaser y Strauss e incorpora un análisis más global que incluye el registro de tres columnas como forma de recolección y fichaje de los datos, a partir de los cuales se avanza en la categorización creciente.

un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría inductivamente de los datos empíricos. Supone una perspectiva de investigación basada en la construcción de conceptos a través de un diálogo constante entre la teoría y la construcción de los datos dando lugar a nuevas categorías con un nivel creciente de abstracción. Cabe aclarar que en los casos de algunas conceptos emergentes de la preguntas del cuestionario que lo admiten, hemos establecidos referencias porcentuales que respetan el encuadre comprensivo sin pretensión de generalización en sus afirmaciones<sup>4</sup>.

#### 1.1. - La cocina y “mi” cocina de la investigación.

El equipo dirigido por Nora Graziano en la UNTREF viene trabajando arduamente desde antes de 2005, en el año 2010 me invitan a formar parte de la propuesta (estaba finalizando la carrera de grado, Licenciatura en Ciencias de la Educación), inmediatamente acepto y agradecida por todo lo que en este proceso iba aprender me sumo a las reuniones, recordando algunas herramientas que la carrera me había dado.

Comenzando a recorrer el camino de lo que es la investigación empiezo a darme cuenta de que todo no era tan sencillo y que algunas cosas que había aprendido en la carrera no eran suficientes para poder desempeñarme como una “investigadora en formación”. En este sentido, durante años había visto a docentes e investigadores mencionar categorías creadas por ellos de una forma natural, pero nunca había reparado en lo complejo del proceso de la creación de nuevas categorías.

A lo largo de la investigación, con el devenir de las discusiones y los debates al interior del equipo, especialmente leyendo y trabajando con los datos comprendí como los mismos “hablan” si son bien leídos<sup>5</sup>.

Retomando a mi proceso durante la investigación otro punto que viví fue la adquisición de confianza para poder decir, en este sentido vuelvo a mi experiencia universitaria, durante años fueron las consignas las que me movieron a responder a problemas planteados por los docentes, donde los procesos formativos propuestos acompañan la creación de trabajos de escrituras. El equipo de investigación me dió la posibilidad de poder decir algo que no estaba dicho, poder trabajar con los datos de una nueva forma. Sin embargo los miedos a ser leída

---

<sup>4</sup> Cfr. Graziano, N. et all. “Primera Parte: La Investigación sobre las representaciones sociales sobre “la infancia” de los/as maestros/as - estudiantes de la UNTREF (2009-2010)” en *‘La infancia’ en la mirada de l@s maestr@s. Una investigación y cuatro reflexiones*. Libro en prensa. Ed. La Crujía.

<sup>5</sup> Parte de este trabajo responde a la construcción de nuevas categorías a partir del trabajo con los datos.

por otro/a paralizó mi proceso de escritura cayendo en los muy bien conocidos “síndrome de la hoja en blanco”. Lo que en mi caso aparecía era la inseguridad del conocimiento, de las palabras, de los significados, de ser leída por alguien importante de la vida académica. Creo que es por esto que hoy escribo, porque la importancia que tiene el equipo de investigación en la formación de nuevos recursos humanos, en mi caso habilitó nuevamente la posibilidad de decir y ser escuchada, reconociendo los procesos de aprendizaje a la hora de ser y hacer investigación.

Lo mencionado hasta aquí da cuenta del proceso que me llevo a poder plantear los apartados que siguen a continuación. Quiero destacar que lo que desarrollare a continuación, específicamente, tienen origen al escuchar el relato de los maestros/as durante el intercambio en las entrevistas en profundidad realizadas en la segunda etapa de la investigación, encontrando en las distintas entrevistas cuestiones que iban más allá del primer objeto de indagación que eran sus representaciones sociales.

## **2.- El rol docente y su significatividad histórica. El “posible” lugar del sentido común.**

Durante años la tradición pedagógica argentina vinculó a la maestra, y en especial su rol, como aquella signada como la “segunda mamá”, la que cuidaba, educaba, ponía reglas y daba amor a los niños. Es verdad, de acuerdo a lo que sostienen diversos autores, el rol docente estuvo directamente asociado a lo “vocacional y al apostolado”, remarcado por aquellos significados relacionados a la vestimenta, los modos, las conductas, los lenguajes. La “formación normal de los docentes” podríamos sospechar que aventuró instituir virtudes morales y en especial a cualidades personales del maestro/a, respondiendo a los principios de vocación, sacrificio, papel redentor y sagrado, y civilizador del maestro<sup>6</sup>.

M. Becerra sostiene retomando a H. Arendt que *“es a través “del discurso y de la acción” que se constituyen las identidades, y esto sólo es posible intersubjetivamente, pues, (...) es la mirada de los otros la que significa discursos y acciones propios”*<sup>7</sup>.

Desde esta línea podríamos decir que, las mujeres cobraron y ocuparon un rol significativo pero muchas veces, minimizado por no habilitar preguntas que pretendían cambiar el significado de lo que se entendía por ser maestra. En este sentido, la lectura sobre los debates existentes abrió la pregunta por el significado y la impronta que tuvo y tiene la vida cotidiana,

---

<sup>6</sup> Cfr. Vezub, L., “Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?”, Didáctica 46, Otoño 2005, Universidad Iberoamericana

aquel saber cotidiano docente presente en el devenir como algo no dicho, o tal vez supuesto, en la historia sobre el rol docente.

A. Heller sostiene que la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”<sup>8</sup>. Remarcando que toda sociedad tiene vida cotidiana y que no puede existir hombre sin reproducir la vida cotidiana, no obstante señala que no son todas iguales pero que la reproducción de la sociedad se dará si se reproducen ellos.<sup>9</sup>

Cual sería ese saber cotidiano que tienen los/las maestros/as, tal vez habría que reconocer que más allá de haber sido las segundas mamás y papás, había algo de su saber propio, de ese saber dado por la vida no reconocido por ninguna certificación, donde lo cotidiano otorga significados no señalados por los “libros de texto” y que en algún sentido tal vez hayan tenido mayor impacto en el que hacer del día a día, A. Heller sostendrá que cada uno es representante en aquel mundo en el que otros nacen, donde las experiencias personales repercutirán cuando se comunica el mundo<sup>10</sup>.

### **3.- Reflexiones sobre el lugar que ocupa la experiencia a la hora de pensar las concepciones docentes.**

De lo trabajado hasta aquí surge la necesidad de reflexionar acerca del lugar que ocupa la experiencia en la vida y en el que hacer docente. En este sentido, es importante destacar que durante las entrevistas, surgió por parte de los/as maestros/as la posibilidad de reconocer en forma explícita la apropiación de varias de sus experiencias, reconociendo que cada una de ellas conforma una parte constitutiva de la subjetividad que, en algún sentido, transforma posibles acciones cotidianas, aquellas que, podríamos decir, perpetúan formas únicas de actuar.

A partir de lo señalado, seguiré la propuesta de Martín Jay, sosteniendo que *“La ‘experiencia’, cabría decir, se encuentra en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Si bien es algo que es preciso atravesar o padecer antes que adquirir vicariamente, aun la experiencia en apariencia más ‘auténtica’ o ‘genuina’ suele estar ya modificada por modelos culturales previos (...) La experiencia*

---

*también puede ser asequible a los demás mediante el relato post facto, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación. Cuando esas reconstrucciones y relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de las identidades grupales”<sup>11</sup>*

Los diálogos pueden llegar a ser interpretados como hilos entrecortados, sin embargo en el devenir matizan un vínculo que se genera mediante la palabra que lo conduce. En ese sentido, la narración aparece como un organizador en dónde componentes heterogéneos, tanto temporales como vivenciales, componen una trama<sup>12</sup>. Tal es así, que es la misma conversación la que da lugar a aquello que tiene que ser dicho, apareciendo sentidos no buscados que dan causa a lo que se quiere decir. Es así, retomando lo propuesto por Jay, como la experiencia vital de ciertos fenómenos condiciona y transforma las miradas, los vínculos y las formas de actuar en relación a hechos posteriores, en especial cuando modifican alguna fibra íntima de la persona<sup>13</sup>. La maternidad/paternidad aparece, en el caso de los docentes entrevistados, superando la intimidad propia del hogar, manifestándose en el día a día, en este sentido aparece vinculada estrechamente a la profesión docente.

El relato de cada uno de ellos destaca una influencia directa entre la propia experiencia docente y su experiencia maternal/paternal, sosteniendo que no es posible hablar de una primacía de alguna, sino de un mutuo aprendizaje tanto para la vida como para su formación. En esta línea encontramos como significativo que los docentes entrevistados recatan el lugar de “lo intelectual” y de “la caricia” como parte de lo cotidiano, refiriendo que ambos son “insumo” para actuar con los/as niños/as.

A partir del trabajo con las entrevistas es posible sostener que al hablar de la experiencia vital de la maternidad/paternidad que tienen los maestros/as, no supondría que produce un corte, una fractura entre la vida y el trabajo, al contrario aparecería superando años de fractura entre la ciencia y lo objetivamente correcto. En sentido, M. Jay nos propone sacarle provecho a la experiencia, donde podemos improvisar nuevas formas de ser-hacer<sup>14</sup>, conectando “el saber cómo” reaccionar ante situaciones.

#### **4.- Tiempo de seguir pensando entre el sentido común y la experiencia**

En los significados traídos por los docentes durante las entrevistas, acerca de la maternidad y paternidad, aparecieron los saberes de la vida, aquellos que son aprendidos en lo cotidiano, que no responden a una escuela, aquellos que se gestan en lo profundo de cada hogar, de cada vida, los que se caracterizan por no ser académicos, por no responder a un modelo instituido ni a un modelo que acredita, sino que simplemente, tal vez por ensayo y error generar un conocimiento “específico” que responde a las necesidades del que los tiene que utilizar.

En esta línea quisiera dejar algunas preguntas abiertas que continuaran guiando la indagación en torno a los saberes cotidianos respecto a la maternidad/paternidad ¿Qué pasa cuando estos no son tomados en cuenta? ¿Por qué son despreciados por los académicos? ¿Qué lugares ocupan los saberes de la vida? ¿Cómo es vivida y tomada la experiencia de la maternidad/paternidad?

Lo trabajado hasta aquí nos propuso cuestionar y reflexionar sobre el saber plasmado en lo cotidiano y aquello presente en la experiencia de los docentes, preguntando en especial como los saberes de la vida atraviesan lo diario de la tarea de enseñar.

Creo necesario señalar que lo expuesto sólo es un avance del trabajo realizado, dado que todavía quedan inconclusas algunas teorizaciones correspondientes a la sistematización de lo relatado en las entrevistas. En esta línea, creo oportuno mencionar antes de finalizar, que no se es docente por ser madre o padre, pero sí la maternidad y la paternidad afecta e impacta sobre el saber de los maestros/as y de su posterior concepción, las representaciones son modificadas, reelaboradas y transformadas a partir de tan significativa experiencia.

#### **5.- Bibliografía**

Araya Umaña, S, *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*, Costa Rica, FLACSO, 2002.

Becerra, M., “Ciudadanía femenina y maternidad en los inicios del siglo XX: las dos caras de la moneda”, *Revista Nomadías*, Número 14, 59 – 77, Noviembre 2011, p. 6. Disponible en:

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/viewArticle/17396>.

Graziano, N. et all. *‘La infancia’ en la mirada de l@s maestr@s. Una investigación y cuatro reflexiones*. Libro en prensa. Ed. La Crujía.

Heller, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 5ta edición - 1998.

Jay, M., *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Ricoeur, P, “La vida: un relato en busca de narrador”. Disponible en: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1066/1/Ricoeur.pdf>.

Vezub, L., “Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?”, *Didáctica* 46, Otoño 2005, Universidad Iberoamericana

**DISPUTAS EN SITUACIONES DE JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANTES: UN  
ESTUDIO DE LAS HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE NIÑOS DE 3 Y 5 AÑOS**

Maia J. Migdalek

UBA – CONICET

maiamig@hotmail.com

En este trabajo presentaré algunos avances de mi proyecto de investigación “La regulación de las situaciones de juego en la educación infantil”. En el marco de una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Luria, 1995; Nelson, 1996; Vygotski, 1964; Werstch, 1998) se reconoce la especial importancia del juego en el desarrollo infantil, en tanto permite que el niño opere en su zona de desarrollo próximo, aprendiendo nuevos conocimientos y desarrollando sus habilidades lingüísticas y discursivas. En este sentido, el proyecto de investigación considera las formas en las que los niños y la maestra regulan la actividad lúdica, atendiendo especialmente a las estrategias argumentativas y los enunciados instruccionales. El corpus de la investigación está conformado por 103 observaciones de situaciones naturales de juego en rincones en el jardín de infantes registradas en audio y video. En esta ponencia, específicamente, indago sobre las argumentaciones verbales que niños de tres y cinco años despliegan para sostener sus puntos de vista en disputas ocurridas durante una situación de juego dramático (sala de 3 años) y una situación de juego de construcción (sala de 5 años). Para ello, utilizo un sistema de categorías desarrollado mediante el Método Comparativo Constate (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) a partir de observaciones de disputas en situaciones de juego en el hogar de 4 años de distintos extractos socioeconómicos (Migdalek y Arrúe, 2012). El análisis preliminar de los datos muestra que el sistema de categorías empleado permite dar cuenta satisfactoriamente de las argumentaciones que tienen lugar en el marco de disputas en situaciones de juego en el contexto del jardín de infantes y con niños de otras edades. Se ha observado, como era previsible, mayor diversidad de estrategias en los niños de 5 años que en los de 3 años. El sistema de categorías parece estar aún en proceso de saturación en tanto hemos observado en los niños de 5 años subtipos de las estrategias no registrados previamente.

Dadas las características de las presentes Jornadas, espero poder discutir con otros investigadores en formación estos avances y reflexionar acerca de la metodología utilizada para avanzar en el ajuste del sistema de categorías en desarrollo.

*Palabras clave: argumentación, juego, niños pequeños*

### **Introducción**

En el marco de una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 1996; Luria, 1995; Werstch, 1998), el objetivo del presente trabajo es identificar y caracterizar las argumentaciones verbales que niños de tres y cinco años despliegan para sostener sus puntos de vista en disputas ocurridas durante una situación de juego dramático (sala de 3 años) y una situación de juego de construcción (sala de 5 años) en un jardín de infantes del conurbano bonaerense.

Asumimos que la interacción que tiene lugar en el marco de las actividades situadas es el espacio privilegiado para la adquisición y desarrollo del lenguaje: en el encuentro social se construyen, modifican y afianzan las competencias lingüísticas, a través del proceso de la intercomprensión y de la negociación del sentido (Mondada y Pekarek, 2001; Pekarek, 2006). Por lo tanto, el juego, actividad rectora (Leontiev, 1981) de los primeros años de la vida de los niños, se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo del lenguaje. En efecto, lenguaje y juego establecen una relación de influencia mutua (Rosemberg, 2008). En las situaciones de juego, el lenguaje es uno de los medios centrales para crear y sostener en la interacción con otros el argumento del juego y desplegar la secuencia narrativa (Seidman, Nelson y Gruendel, 1986; Nelson, 1996). Pero a la vez el lenguaje se desarrolla en la situación de juego. Específicamente, Zadunaisky Elhrich (2011) ha señalado que el juego dramático es un marco propicio para la argumentación dado que las intenciones de los jugadores, el plan de juego y las acciones que lo conforman son negociados y co-construidos.

Los estudios sobre argumentación tradicionalmente se han enfocado en textos escritos, producidos por adultos. La competencia argumentativa se considera de adquisición tardía, recién en la adolescencia (Silvestri, 2001). De allí que los enunciados con la función de argumentar, que pueden observarse ya en niños de 2 años han sido denominados por distintos autores como *protoargumentaciones*, en tanto carecen de las operaciones específicas del argumentar (Eisenberg, 1987; Silvestri, 2001; Peronard, 1992; Crespo, 1995). Son enunciados que buscan convencer al interlocutor de la verdad de aquello que se afirma o niega, justificar una acción o un pedido (Peronard, 1992; Eisenberg, 1987; van Dijk, 1983). En el transcurso

de la niñez y la adolescencia, el niño va ampliando sus habilidades argumentativas; siendo necesario para el completo desarrollo de la competencia argumentativa que su entorno directo e indirecto lo propicie (Silvestri, 2001; Faigenbaum, 2012).

Entre las investigaciones que han atendido a las primeras formas argumentativas cabe mencionar el trabajo de Dunn y Munn (1987), quienes hallaron que niños de dos años inicialmente sostienen sus puntos de vista a través de una “estructura circular”, con justificaciones basadas en sus sentimientos. Luego, con el paso del tiempo, comienzan a apoyar sus posiciones mediante la apelación a reglas sociales y consecuencias materiales. Por su parte, Eisenberg (1987) ha mostrado que los niños pequeños de tres a cinco años pueden proveer evidencias y razones en respuesta a un desacuerdo, y ya desde los tres años pueden anticipar el punto de vista de su adversario. Categorizó los movimientos conversacionales utilizados en disputas por dos niñas entre los 22 a 36 meses en: la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso. La autora encuentra diferencias en el uso de estas estrategias en las disputas según el rol funcional que los niños ocupen en la disputa -oponente (*opposer*) y enfrentado (*opposee*)- y la identidad de participantes -pares o padres-. Por su parte, Cobb-Moore, Danby y Farell (2009) estudiaron cómo los niños dirigen su interacción social en situaciones de juego entre pares en el Jardín de Infantes. Identificaron cuatro prácticas interaccionales para dirigir las interacciones: a) el reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego, b) el desarrollo o el uso de reglas preexistentes y del orden social para controlar la interacción con sus pares; c) el uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor; d) la creación y utilización de categorías de membresía para incluir o excluir a otros y también para controlar y participar en la interacción en desarrollo.

Los trabajos que abordan la argumentación en niños pequeños en el ámbito latinoamericano son escasos. Cabe mencionar los trabajos de Peronard (1992), Crespo (1995) y Faigenbaum (2012). Peronard (1992) ha investigado los precursores del discurso argumentativo en cinco niños chilenos, durante los primeros cuatro años de su vida. Los resultados muestran que inicialmente los argumentos se construyen en el marco del diálogo y son desencadenados por los padres. Paulatinamente los niños van cobrando autonomía en su producción y se organizan presentado primero la conclusión y luego la razón. Asimismo, Peronard ha señalado que el contenido de los argumentos es relativo a la acción y los ha categorizado en pertenecientes al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.

En una investigación también situada en Chile, Crespo (1995) explora la adquisición espontánea del argumento en un niño desde los dos hasta los tres años de edad y su posterior enriquecimiento en otros dos niños desde los cinco hasta los seis años de edad, utilizando la clasificación de tipos de argumentos de Perelman. Sus resultados concuerdan con los de Peronard en tanto los primeros argumentos son predominantemente argumentos de acción. Asimismo, señala que lo más frecuente es que estén basados en la causalidad, luego en el modelo, la ilustración y finalmente la coexistencia. A partir de esto la autora sugiere que el niño pareciera buscar las “razones” de sus primeros juicios en las relaciones que percibe de la realidad inmediata y en su propia actividad, para luego poder transponer a éstas a través de la ilustración y el modelo. Por último, Faigenbaum (2012) resume los hallazgos de sus recientes trabajos en los ha observado cómo niños que aún no dominan las operaciones aritméticas recurren a topoi de cantidad para sostener sus posiciones en conflictos.

### Metodología

Los datos que se analizan en este trabajo pertenecen al corpus la investigación doctoral en curso “La regulación de las situaciones de juego en la educación infantil”<sup>1</sup>. El corpus total está conformado por 103 situaciones de juego en rincones videofilmadas en salas de niños de tres, cuatro y cinco años de 3 jardines de población urbano de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense, obtenidas a partir de la técnica de observación participante. Los registros fueron transcritos a partir de las pautas propuestas por los analistas de la conversación<sup>2</sup>.

Para el presente trabajo hemos seleccionado dos situaciones: una situación de juego dramático cuyo guión era la visita al médico –sala de 3 años- y una situación de juego de

---

<sup>1</sup> Tesis de Maestría y Doctoral en curso. Doctoranda/Maestranda: Maia J. Migdalek. Directora: Celia R. Rosemberg. Las situaciones analizadas fueron recogidas en el marco del “Programa Oscarcito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la infancia” dirigido por la Dra. Celia Renata Rosemberg y Ana María Borzone y apoyado por CONICET- CIIPME, la Fundación Care de Alemania y la Fundación Arcor de Argentina. La investigación se desarrolla asimismo en el marco del UBACYT “El lenguaje, el juego y la Educación Infantil” dirigido por C. R. Rosemberg.

### <sup>2</sup> Glosario de símbolos de transcripción utilizados

:::	alargamiento vocálico y consonántico	(dudoso)	fragmento dudoso
/	tono ascendente	(xxx)	Inaudible
\	tono descendente	PALABRA EN MAYUSCULA	énfasis
[ ]	fenómenos no léxicos	= =	superposición
.	pausa breve, menor a 0.1 segundos.		

construcción –sala de 5 años-. El proceso de análisis de la información empírica implicó los siguientes pasos: a) Selección de las secuencias correspondientes a disputas en las observaciones; b) Aplicación de un sistema de categorías que da cuenta de estrategias argumentativas. Dicho sistema fue elaborado inductivamente mediante el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) en un trabajo previo con niños de cuatro años (Migdalek y Arrúe, 2012) en contextos familiares. Las categorías de estrategias argumentativas que comprende el sistema son: reiteración, anticipación, generalización, mostración, cortesía, narración, descripción, apelación a la autoridad; c) Revisión del sistema de categorías empleado atendiendo a la nueva información empírica que proporciona el corpus analizado.

## Resultados

### *Sala de 3 años*

El tema propuesto por la maestra para el juego dramático de ese día fue el doctor. Se puso a disposición de los niños material vinculado con el guión del médico: jeringas, envases de remedios, algodones, gasas, estetoscopios, etc. La observación duró 15 minutos y estuvo focalizada en una niña, Ingrid, quien tomó un muñeco como paciente/hijo. En el transcurso del juego se produjeron diversos conflictos con sus compañeros, principalmente por la posesión de objetos y por las acciones que los niños llevaban a cabo. En ellos, el componente físico –tironeos, forcejeos- aún está presente de manera marcada. En el plano verbal de dichas disputas, se observaron secuencias en las que los niños solo expresan puntos de vista opuestos y secuencias en las que sostienen sus posiciones mediante las estrategias de reiteración, descripción y cortesía. Nos centraremos en las próximas líneas en el análisis de dichas estrategias.

- Reiteración y cortesía

*[Ingrid se encuentra curando al bebote en la mesa. Morena se acerca.]*

1 Morena: *la PAva? .. LA PAVA?*

2 Ingrid: *qué?*

3 Morena: *la pava\*

4 Ingrid: *acá [amaga a darle la pava, pero luego no la sulta, forcejean. Ingrid hace que moja el algodón con la pava.]*

5 Morena: *me DA:?*

6 Ingrid: *no:*

7 Morena: *VAmo a juga calentar el MAte/*

8 Ingrid: *NO:*

9 Morena: *VAMO a tomar MAte/*

10 Ingrid: *[sigue jugando con la pava]*

11 Morena: **vamo a tomar mate y: y: [agita los brazos] tomamos\ dale/?**

12 Ingrid: **no\**

13 Morena: **tomamo mate/ TOMAMO EL MATE/(xxx)** *[Ingrid apoya la pava y Morena la toma]*

14 Morena: *[toma un plato y un cuchillo que hay sobre la mesa y gira, quedando de espaldas. Se dirige a otro niño] tomó el platito para el mate [se va de la escena].*

En este caso es posible observar la estructura circular en la se repite tanto la propuesta del cambio de juego con sutiles variaciones - **VAmo a juga calentar el MAtE/-** como la negativa por parte de Ingrid. Dos aspectos a señalar, en el turno 11, luego de dos reiteraciones que no lograron convencer a Ingrid del cambio de juego, Morena convierte la aserción - **VAMO a tomar MAtE/en** pregunta, incluyendo la forma *dale*. De esta forma, intenta mitigar la imposición inicial que no sirvió para sumar a Ingrid al juego que ella quería desarrollar. Sin embargo esta estrategia también fracasa y en el turno 13 la reiteración se combina con un aumento de la intensidad de voz, nuevamente tratando de imponer su posición.

- Descripción

*[Tres niños juegan a atender a un bebote sentados alrededor de la mesa. Ingrid y Juan están sujetado la cabeza del bebé mientras la niña le pone una inyección. Luego, Ezequiel se integra también como médico]*

Ezequiel: *le voy a pinchar un poco [le pone una inyección al bebote]*

Ingrid: **NO (jugá con lu::r) LE HUELE\** *[Ingrid y el niño se avalanzan sobre el bebote, Ingrid le pone una inyección en la boca, Juan le toca los ojos y la frente]*

Ezequiel: *¿cómo se siente? [le palmea suavemente la cara a Ingrid]*

Ingrid: *bien [Ezequiel nuevamente quiere ponerle una inyección al bebote]*

Ingrid: **NO:** *[ Ingrid le saca la mano de arriba del bebote, Juan se alinea con ella]*

Ezequiel: *vos no sos la doctora\ [Ingrid y Juan retoman el control del bebote, le examinan los ojos].*

En el fragmento anterior se puede observar cómo Ingrid recurre a la descripción de un estado interno, en este caso del bebé - **NO (jugá con lu::r) LE HUELE -**, como justificación para detener las acciones que Ezequiel, en rol de doctor, estaba llevando a cabo sobre el bebote. Por detrás de la descripción subyace la norma de que no debemos causar dolor a otras personas.

### *Sala de 5*

La maestra organiza el momento de juego en rincones y cinco niños, Alexis, Alejo R., Alejo 2, Diego y Lucas, eligen jugar en el rincón de construcciones, que se encuentra en una esquina de la sala. Hay un gran cajón -dos niños caben sentados dentro de él, lleno de

bloques de madera de diversas formas y tamaños. La observación, que duró 9 minutos, abarcó el primer momento de juego en el que los niños se dedicaron principalmente a la construcción de una estructura y luego sobre ella montaron en simultáneo un juego dramático. Diversas disputas surgieron en torno a qué era la construcción y qué guión dramatizar sobre ella. Otras peleas tuvieron como foco quiénes podían participar del juego: en el transcurso de los 9 minutos se produjeron diversos alineamientos entre los niños, que terminaron con una configuración de tres niños –Diego, Alejo R. y Lucas- contra Alejo 2. Alexis, por su parte, no participa ni del juego conjunto ni de las disputas. Las estrategias argumentativas observadas en las peleas son más variadas que las observadas en la sala de 3; creemos que este hecho está vinculado, además de con el mayor desarrollo discursivo de los niños a los 5 años, con la posibilidad de desplegar un juego conjunto, que en los niños de 3 años recién comienza a perfilarse. Se registraron casos de mostración, descripción, generalización, anticipación, narración, reiteración, cortesía, propuesta alternativa, coincidentes con las categorías desarrolladas. También se observó un caso de apelación a la autoridad conformado por un subtipo no identificado en la categorización inicial, cuyas características, creemos, merecen un tratamiento especial y que denominamos *apelación a la mayoría*. Ilustramos las categorías observadas con los siguientes fragmentos.

- **Mostración y Anticipación**

*[En simultáneo, Diego y Alejo R. están organizando la construcción. Ambos se metieron en el cajón de los bloques]*

*Diego: hacemos el techo ese? [Se le cae un bloque. Ríe. Alejo R. lo acomoda. Diego coloca un bloque como techo en plano inclinado, Alejo R. mira atentamente] así hace*

*Alejo R.: no porque mirá [mira la construcción y apoya un bloque sobre el techo que puso diego] si pongo si pongo el techo así se va cayendo [pone un bloque cilíndrico sobre el techo que había puesto Diego, que ahora se ve inclinado, el cilindro rueda.]*

En este caso es posible observar cómo Alejo R. proyecta las consecuencias negativas de la acción que le propone Diego y luego, a modo de demostración, las lleva a cabo, para terminar de disuadir a su compañero de juego sobre cómo ubicar las piezas en la construcción. Por su construcción gramatical, se trata de una anticipación del subtipo hecho hipotético.

- **Reiteración y Cortesía**

*Alejo 2: [2:42] Había un castillo dale/? . había un castillo\*

*Alejo R.: no:: estamos armando la casa de los marcianos [mirada hacia abajo]¿no?*

En el ejemplo se observa cómo Alejo 2 recurre a la repetición de la propuesta del guión que quiere montar sobre la construcción –príncipes, reyes- en combinación con una estrategia de cortesía – la pregunta-, como mitigación inicial de la posición que quiere imponer.

- Narración, propuesta alternativa, cortesía, descripción y apelación a la mayoría

En el fragmento que presentamos a continuación se registran diversas estrategias argumentativas, algunas combinadas en un mismo turno de habla. Creemos que este hecho está profundamente vinculado con los participantes de la interacción, pares, los cuales intervienen reclamando para sí un estatus de igualdad - garantizado por las “reglas” del contexto educativo. Sin embargo se observan diferencias en el estatus real de los participantes en la interacción. Esa tensión entre las normas del aula, el jardín, y las que construyen los propios niños en el juego hacen que la disputa se sostenga por varios turnos y los niños apelen a diversas estrategias para mantener sus posiciones, como veremos a continuación.

1 Alejo 2: *[se encuentra frente a Alejo R. no se ve en el campo] hacemos que los marcianos estaban preparando para matar a todo*

2 Diego: ***ba::sta:: vos no a jugas:: [empuja a Alejo 2]***

3 Alejo 2: *sí:*

4 Diego: *aia [Algo hace que Diego trastabillo, puede que Alejo 2 lo haya pateado]  
[turnos 5-7 conversación paralela]*

7 Observador: *[fuera del plano, Diego y Alejo 2 están peleando] dieguito no se peleen si.  
[turnos 8, conversación paralela]*

9 Alejo 2: *(xxx)*

10 Diego: *(xxx) jugar*

11 Alejo R.: *[nuevamente en plano, pone bloques en la construcción]*

12 Diego: ***[dirigiéndose a Lucas y a Alejo R.] ¿él juega?***

13 Alejo 2: ***SÍ porque yo elegí el bloque [mirando a Diego, cara de enojado]***

14 Diego: ***él jueta [señala a Alejo R. con el pulgar] pero vos armás un castillo .. =acá:: (se armar) (xxx) dale [moviendo las manos como explicándole]=***

15 Alejo 2: *=(xxx)= blo:ques\ . [murmurando, como entre dientes, con un bloque en la mano, lo acerca a la construcción. Diego levanta su mano para frenarlo] no estamos jugando ahora a este =(xxx)=*

16 Diego: ***[inclina su cuerpo sobre la construcción en dirección al bloque que puso Alejo 2] =(xxx)= allá [señala con el dedo índice, Alejo 2 lo escucha y se orienta hacia él] (xxx) y después ponemos acá y (xxx) y después (xxx) para allá [abre la palma hacia el techo, ambos niños se están mirando]. da:le::?***

17 Alejo 2: *no estamos jugando a los marcianos [la cámara enfoca a Alejo R. Y Lucas]*

La disputa comienza con la negativa de Diego de incorporar a Alejo 2 al juego, quien ya había tenido un enfrentamiento con Alejo R. por el guión del juego. Allí tiene lugar un breve intercambio físico –empujones, patadas-. La observadora interviene y frena la situación. En ese punto, en el turno 12, Diego pregunta a Lucas y Alejo R. si Alejo 2 juega. Esta estrategia

la consideramos como un subtipo de la apelación a la autoridad, *la apelación a la mayoría* en tanto Diego, testigo de las disputas previas en las que Alejo 2 participó, busca el apoyo de sus otros compañeros de juego para excluirlo de la actividad. Los otros niños no responden y Alejo 2 produce una narración para sostener su participación en el juego - *SÍ porque yo elegí el bloque [mirando a Diego, cara de enojado]*- en la que están implícitas las reglas de la sala – cada niño tiene derecho a jugar en el rincón que eligió-. Finalmente, ante la ausencia del apoyo de sus compañeros, Diego intenta convencer a Alejo 2 de que no participe del juego proponiéndole otros como alternativa para que desarrolle solo -turnos 14 y 16- y mitigando la “exclusión” con una pregunta final - *da:le::?*. La propuesta de Diego es rechazada y Alejo 2 continúa intentando integrarse al juego.

- Narración

*Alejo 2: vamos a destruir el CO:so:: [agarrando el camión]!*

*Alejo R.: e:y este quiere:. romper to:do [mira a Alejo 2 con expresión de preocupación.*

*Alejo 2 dirige el camión de madera hacia la construcción y amaga a chocar el camión en la construcción. Alejo R. le frena el camión, comienzan a forcejear. Se escuchan silbidos que llaman la atención de los niños, es altamente probable que sea la maestra] [8:02]*

*Alejo R.: [le dirige a la mirada a Lucas, sigue trabando el camión de Alejo 2, queda de espaldas a Alejo 2] che lucas\ alejo no juega porque quiso romper todo [continúa forcejeando con Alejo 2]*

*Alejo 2: [se levanta y pasa con el camión por al lado de la construcción, mientras habla se va ubicando donde estaba Alejo R, quien retrocede] no esta era la ametralladora que la traje (xxx) [poniendo el bloque que tenía Alejo]*

El último fragmento que presentamos ocurre hacia el final de la observación. Alejo 2, excluido del juego por sus compañeros, decide destruir la construcción. Alejo R., que estaba a su lado, intenta detenerlo. Se produce un sutil forcejeo entre ambos que dura alrededor de un minuto. La maestra, desde otro rincón, percibe la situación y comienza a llamar la atención de los pequeños con silbidos. En este punto, Alejo R. produce una narración para sostener la posición de excluir a Alejo 2 del juego - *quiso romper todo*-. Lo interesante del caso es que el enunciado es dirigido a Lucas, quien se convierte en el destinatario directo y Alejo 2 se convierte en un destinatario indirecto. El enfrentamiento queda clausurado, en tanto Alejo 2 desiste de su intención de romper la construcción –creemos que también se vio condicionado por la presencia de la maestra que se acerca al rincón- e intenta reubicarse en el juego. La estrategia usada por Alejo R. resultó, pues, muy eficaz en tanto dejó en evidencia la acción de Alejo 2, en contra de las reglas institucionales, sin entablar una confrontación directa.

### **Algunas consideraciones finales**

El sistema de categorías de estrategias argumentativas elaborado a partir de disputas en situaciones de juego de niños de 4 años en el contexto del hogar de distintos grupos socioculturales permite dar cuenta satisfactoriamente de los intercambios que tienen lugar en el marco de disputas en situaciones de juego de niños de 3 y 5 años en el jardín de infantes. Sin embargo, para poder comprender cabalmente el uso de las estrategias argumentativas que hacen los pequeños en dichas situaciones, resulta necesario considerar los posicionamientos relativos de los niños en el marco de la interacción entre pares y los condicionamientos que el contexto institucional, con sus normas, les impone. Por otro lado, se ha observado, como era previsible, mayor diversidad de estrategias en los niños de 5 años que en los de 3 años. El sistema de categorías aplicado –generado a partir de interacciones de niños de 4 años– parece estar aún en proceso de saturación en tanto hemos observado en los niños de 5 años subtipos de las estrategias no registrado previamente.

### **Bibliografía**

- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule markers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477- 1492**
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos* XVIII,(37):69-82.**
- Dunn J. & Munn P. (1987) Development of Justification in Disputes With Mother and Sibling. *Developmental Psychology*, Vol. 23 (6), 791-798.**
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, Vol. 1 (2), 113-125, DOI: 10.1007/BF00182256.**
- Faigenbaum, G. (2012). El desarrollo de las habilidades argumentativas. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.) *Desarrollo Cognitivo y Educación [I]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.**
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.**
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Shape.**
- Luria, A. R (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.**
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français Dans le Monde, Numéro Spécial: Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones* (juillet), 107-142.**
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. The emergence of the mediated mind. Nueva York: Cambridge University Press.**

- Pekarek Doehler, S. (2006). *Compétence et langage en action. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 9-45.
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Coord.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch* (pp. 417-431). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Seidman, S., Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 161–187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Ed. y Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad del Valle, Cali.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London New Delhi: Sage.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Migdalek, M. J. y Arrue, J. (2012). Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en las situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Grupo de Estudio Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, Universidad del Comahue*. Bariloche, 1 y 2 de noviembre.

**ENTRE LA TRANSMISIÓN DE SABERES Y LA CONSTRUCCIÓN DE  
SUBJETIVIDAD: IDENTIDADES DISPONIBLES  
EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TÉCNICO**

Cecilia Ortmann

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras de la  
Universidad de Buenos Aires  
ce.ortmann@gmail.com

La presente ponencia se enmarca en la investigación que llevo a cabo como becaria, indagando las posibilidades de elección del campo de inserción laboral que se les ofrece a lxs estudiantes de los años superiores de escuelas medias de modalidad técnica, en el ámbito estatal de la ciudad de Buenos Aires. A su vez, este trabajo se desarrolla dentro del proyecto de investigación “Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género” de la programación UBACYT, dirigido por Graciela Morgade, que –a partir de una crítica al androcentrismo que sustenta la conformación de las disciplinas escolares- apunta a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado y acompañar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en áreas curriculares de la escuela secundaria.

En trabajos anteriores, he indagado en profundidad las dinámicas de la división sexual del trabajo en la formación de competencias laborales durante las clases prácticas de taller y durante la realización de pasantías. En esta oportunidad, propongo describir cómo se transmiten los saberes específicos de la formación científico-técnica en las clases teóricas y prácticas, y cómo se perpetúan, o bien se critican y revierten, los roles diferenciados y jerárquicos que hegemónicamente se reservan para varones y mujeres en este ámbito.

Con este propósito, recupero los aportes de Verónica Edwards para identificar distintas formas de presentar los contenidos específicos de la especialidad Construcciones de esta orientación de nivel medio. En este sentido, me interesa conocer qué relación se puede establecer entre las distintas formas de transmitir y construir el conocimiento científico, y los discursos e imaginarios sobre las expectativas de inserción laboral que se atribuyen a lxs alumnxs que transitan estos espacios curriculares.

De esta manera, planteo como posibles anticipaciones de sentido que las formas pedagógicas que involucran activamente a lxs estudiantes en la construcción de saberes, son también aquellas que ofrecen diversidad, multiplicidad y complejidad en términos de imágenes de

género en tanto proponen una mirada crítica de la concepción hegemónica de la ciencia en tanto ámbito masculino, oficiando de “prestadores de identidad” (Frigerio, 2008). En este sentido, “la forma de conocimiento que conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento y da indicios de una posición de menor subordinación del sujeto ante la supuesta verdad anónima de la ciencia” (Edwards, 1985), incorpora en su propuesta pedagógica la visibilización y problematización de la división sexual del trabajo en las áreas científico-técnicas.

Sustentaré mi análisis tomando como fuente empírica entrevistas a docentes y alumnxs, y observaciones de clases de materias que integran exclusivamente el plan de estudios de la especialidad Construcciones. El corpus empírico seleccionado fue registrado en una escuela media técnica de la Ciudad de Buenos Aires; trabajo de campo que he iniciado durante el ciclo lectivo 2011 y que continúa hasta la actualidad.

En consonancia con el proyecto de investigación del cual forma parte, en este trabajo abordaré el objeto-problema planteado desde un enfoque cualitativo, enmarcado en los Estudios Culturales y de Género, orientado a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. Tomando, a su vez, los desarrollos del Interpretativismo en la Etnografía, apuntaré a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo reconstruir la perspectiva de lxs actorxs educativxs procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

### **Entre los saberes científicos y los contenidos escolares: ¿Qué se enseña en las escuelas técnicas?**

Diversas líneas de análisis provenientes del campo de la didáctica nos ofrecen pistas para comprender cómo los conocimientos específicos son transmitidos, apropiados, reconstruidos, en la escuela secundaria. En este sentido, propongo primeramente delinear algunos puntos claves en relación a la enseñanza entendida, en un sentido amplio, como “la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007: 141). En el caso de la educación formal, esta acción situada está -desde sus orígenes- regulada e institucionalizada por normativas del Estado. Y más específicamente, la historia de la educación técnica está signada por etapas de reformas que, al establecer diferentes currículas y estructuras, fueron

propiciando distintos caminos para desarrollar la enseñanza, especialmente en aquellas asignaturas específicas de la formación científico-técnica.

Así, en relación a la organización curricular, en la actualidad es posible señalar tres tipos de espacios de formación al interior de las escuelas técnicas. En primer lugar, lxs alumnxs reciben clases con un formato que no dista mucho de la configuración de un aula tradicional de escuela secundaria -de orientación bachiller o comercial-, donde se establece una marcada distancia entre lxs profesorxs y lxs estudiantes, en un dispositivo pedagógico que suele responder al tipo bancario. Mediante estrategias más bien expositivas, lxs docentes presentan temas teóricos vinculados a distintas áreas específicas de cada especialidad y dependiendo de las características propias de cada grupo y de cada propuesta pedagógica, la clase adquiere mayor o menor dinámica de intercambio y participación.

En segundo lugar, las materias más relevantes para cada especialidad cuentan con horas cátedra de Taller, donde lxs estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. Por lo general, en las aulas de Taller, docentes y estudiantes trabajan a la par sin lugares fijos preestablecidos, donde la jerarquía está señalada por la coordinación de la tarea más que por una cuestión de status. Las interacciones docente-alumnx y la transmisión de saberes dan cuenta de un vínculo menos rígido que en el aula convencional.

El tercer espacio de formación lo constituyen las pasantías que lxs alumnxs realizan de manera optativa en la escuela, a contraturno del horario al que asisten diariamente, en el marco de un programa del Gobierno de la Ciudad que financia la realización de este trabajo mediante la asignación de recursos por concurso al iniciar cada ciclo lectivo. Tanto lxs docentes que coordinan el espacio como lxs alumnxs que participan, provienen de distintas especialidades. Los trabajos que realizan tienen que ver principalmente con tareas de mantenimiento del establecimiento escolar y la distribución de actividades se organiza según el ciclo de orientación al que pertenecen lxs estudiantes. Si bien se esperan ciertos conocimientos por parte de lxs estudiantes, el desarrollo de las pasantías no tiene correspondencia directa con el curriculum de la formación técnica. Se trata de una suerte de introducción al mundo del trabajo, teniendo la posibilidad de desplegar concretamente las competencias en las cuales están siendo formadxs.

Ahora bien, ¿qué conocimientos circulan en estos espacios de formación científico-técnica? Podemos identificar dos grandes procesos de mediaciones que implican selecciones y reconstrucciones sucesivas que atraviesa el currículum escolar para constituirse como tal.

Primeramente, tiene lugar una transformación de los saberes mediante la selección de contenidos que integran el programa de cada materia; selección que está condicionada por una determinada visión de la ciencia, de cómo se construye el conocimiento científico, de cómo se enseña y de cómo se aprende. Tal como señala Antonia Candela, “el saber, que en la ciencia es vivo y en constante transformación, frecuentemente se congela y adquiere el carácter de norma” (Candela, 1985: 177). En otras palabras, “en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales” (Basabe y Cols, 2007: 148)

Una segunda transformación tiene lugar cuando cada docente presenta esa selección de conocimientos a sus alumnxs, proceso conocido como transposición didáctica:

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que vas a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica.” (Chevallard, 1991: 45)

Así, luego de un proceso de doble transformación, los contenidos académicos son presentados en la escuela con carácter de “verdaderos”, otorgándoles una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que no es conocimiento válido. De este modo, la enseñanza se caracteriza por transmitir visiones “autorizadas” del mundo (Edwards, 1985), invistiendo a la tarea docente de una indiscutible legitimidad pedagógica. En las escuelas técnicas, este status social está reforzado por titulaciones -generalmente de grado universitario- que no pertenecen al ámbito educativo: lxs profesorxs son ingenierxs, arquitectxs, diseñadorxs.

De este modo, tal como afirma Verónica Edwards, “los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento. La escuela es el espacio específico donde este conocimiento es reconstruido y definido. (...) El aula misma es una instancia de definición del conocimiento; además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento” (Edwards, 1985: 146-147).

A continuación presentaré las distintas formas que adopta la transmisión y construcción del

conocimiento en los espacios curriculares de la modalidad técnica.

### **Formas del conocimiento: ¿Cómo se enseña en las escuelas técnicas?**

Tal como vimos en el apartado anterior, los conocimientos producidos en distintos ámbitos de la sociedad sufren una doble transformación al ser impartidos en la escuela. Con el fin de problematizar particularmente cómo se produce la transposición didáctica, es decir, cómo se presentan y transmiten los contenidos específicos de la formación técnica al interior de cada aula y de cada materia, propongo distinguir -siguiendo los aportes de Verónica Edwards- el tipo de conocimientos que circula en las clases escolares, según el formato con el que es introducido a lxs estudiantes. Al respecto, la autora señala que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (Edwards, 1985: 147). Y en este sentido, indagar la lógica del contenido permite comprender los presupuestos epistemológicos que subyacen la producción de los conocimientos escolares, y a la vez, visibilizar qué ofertas identitarias se ponen a disposición de lxs estudiantes.

De esta manera, a partir del material empírico, puedo identificar en primer lugar un grupo de docentes que desarrollan sus clases de manera expositiva, transmitiendo una serie de contenidos de manera estática y cerrada, con un vocabulario científico específico e imperativo, y que impide cualquier tipo de cuestionamiento al conocimiento mismo como construcción sociohistórica. Este formato -que Edwards denomina *conocimiento tópico*- sostiene los estereotipos relacionados a la división sexual del trabajo que relega a las mujeres del ámbito científico-técnico, invisibilizando alternativas para la construcción de una subjetividad no hegemónica en término de género. Como caso emblemático de este grupo, en la clase de Materiales se transmite, por ejemplo, la composición de un material y la única manera “correcta” de manipularlo en un entorno con escasa o nula participación de lxs estudiantes y donde también, por supuesto, no se pone en cuestión quiénes son más aptos para hacer este tipo de trabajos.

Luego, es posible identificar un segundo grupo de docentes que abordan las temáticas específicas de su campo mediante la lógica de la aplicación, es decir que presentan un conjunto de procedimientos que permiten la consecución de un determinado objetivo. Edwards llama *conocimiento como operación* a esta modalidad que prevalece entre lxs docentes de la especialidad Construcciones, especialmente en aquellas materias que cuentan

con horas de taller. La autora describe que “basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto” (Edwards, 1985: 156).

En el taller la dinámica de la clase adopta una suerte de horizontalidad y flexibilidad en los roles de alumnxs y profesorxs que da lugar a la construcción de un ámbito más igualitario en relación a los vínculos escolares, pero aún así mantiene un lugar subordinado para las alumnas sosteniendo el carácter masculino de la ciencia. En este sentido, es posible hallar profesorxs que presentan y distribuyen las actividades de manera igualitaria entre varones y mujeres, aún cuando se trata de tareas típicamente asociadas a un ideal de masculinidad hegemónica, como puede ser realizar una conexión eléctrica o una mezcla de hormigón. Sin embargo, un docente entrevistado explica que “las chicas tienen que saber cómo se tiende un cableado, aunque después en realidad nunca lo hagan. Si van a contratar un electricista para una obra, tienen que saber qué pedirle”. Así, es posible vislumbrar un complejo entramado de sentidos entre una aparente distribución igualitaria de las tareas y una multiplicidad de sentidos en torno a las expectativas de futuro desempeño laboral de lxs jóvenes.

Por último, encuentro un tercer grupo de docentes cuyas clases implican activamente a lxs alumnxs en la construcción colectiva del saber en cuestión, y que generalmente toman el interés de sus estudiantes como punto de partida para introducir una nueva temática. En estas clases, los contenidos son presentados con el formato que Edwards denomina *conocimiento situacional*, entendiendo que “es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el mundo y la mujer o el hombre para el cual ese mundo es significativo” (Edwards, 1985: 164). En este grupo identifiqué además una intención manifiesta de derribar los límites que tradicionalmente se imponen a las mujeres que intentan desarrollarse en este ámbito.

Para ilustrar esta forma de presentar el contenido, detallo a continuación un fragmento de la clase de Diseño, donde el currículum apunta a formar a lxs estudiantes en una variedad de perspectivas y enfoques para encarar la tarea de planificación edilicia. En el caso particular del docente de esta asignatura que ubico en este tercer grupo, organiza sus clases a partir de presentaciones de lxs alumnxs previamente asignadas, de modo que tienen que investigar y preparar la información pertinente para exponer a sus compañerxs. La distribución de corrientes de construcción va acompañada de una figura reconocida en el campo, que no sólo representa dicho enfoque sino que, además, se trata de personalidades que rompen con la configuración hegemónica del ámbito de las construcciones, tanto desde una esfera político

partidaria como desde la asignación de roles jerárquicamente diferenciados de varones y mujeres.

P: ¿Qué es lo que podemos rescatar de Zaha Hadid? Primero, es mujer! Tuvo que ir a estudiar y desarrollarse en Londres porque en su país de origen (Irak) no hubiera podido estudiar ni dedicarse a eso.

Ao7 (lee): “No se diseña para los maniqués, sino que hay que pensar en el alma de las personas”.

P habla de la importancia de esa filosofía de pensamiento.

Ao7: Se la considera un referente para la arquitectura, sobre todo por ser mujer.

P: ¿Qué averiguaste? ¿Está casada? ¿Tiene hijos?

Aa1: Ella está sola porque quiere. Si dejara de trabajar un poco, tendría tiempo para estar con alguien.

Aa3 habla de una mujer arquitecta que conoce, que trabaja mucho y no está casada ni tiene hijxs.

P: Y seguro que es feliz, porque hace lo que le gusta...

Aa3: No creo, eh?

Ao3: Cada uno hace lo que puede para ser feliz, no podemos juzgar las decisiones de los demás. ¿Cómo sabes que no es feliz?

P: Zaha dejó su país para hacer lo que le gusta. Claro que es feliz!<sup>1</sup>

Así, se ponen a disposición de lxs estudiantes distintas figuras que ofician de ofertas identitarias, visibilizando los estereotipos de género que imperan en el ámbito científico-técnico y proponiendo trayectorias profesionales distintas a las hegemónicas. En este sentido, en relación a la hipótesis que orienta este trabajo, tal como señala Graciela Frigerio, “la identidad es un proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma, asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de lo que lo rodean” (Frigerio, 2004: 147). Es decir que la identidad adquiere un carácter dinámico y relacional, en tanto se construye a través de las relaciones con otrxs –con “lx otrx”: personas, situaciones, conocimientos- que asumen el rol de prestadores de identidad en la construcción de la propia subjetividad de alumnas y alumnos.

---

<sup>1</sup> Referencias: P Profesor, Aa alumna, Ao alumno.

### **A modo de conclusión**

La historia de la educación técnica en nuestro país ha estado signada por una sucesión de reformas que conforman actualmente una trayectoria donde priman los saberes construidos en ámbitos lejanos a la escuela. Se ha configurado, de este modo, un escenario con una fuerte concentración simbólica de las significaciones hegemónicas de género en una marcada presencia de varones, tanto entre lxs estudiantes como entre el personal docente. A su vez, este sesgo cuantitativo se relaciona estrechamente con las prácticas y especialidades que allí se desarrollan, tradicionalmente consideradas masculinas. Graciela Morgade describe esta articulación en términos de una división sexual de los saberes técnicos-profesionales: “además de la división social del conocimiento entre clases, también existe una relación diferencial entre lo femenino y lo masculino en la academia y en los saberes manuales de los oficios (...) donde se despliega y refuerza la masculinidad hegemónica a través de la fuerza, el contacto con las máquinas, la valoración de los saberes técnicos y el bajo peso relativo de las humanidades” (Morgade, 2008: 213).

En este sentido, la transmisión de estos conocimientos está -casi inevitablemente- signada por una visión acrítica de la ciencia y de los roles destinados para varones y mujeres según la lógica de la división sexual del trabajo. Sin embargo, con la intención de evitar acallar las voces y propuestas disidentes, compartí a lo largo del trabajo una nueva línea de indagación que recientemente he iniciado con el fin de visibilizar la pluralidad de estilos que tienen lugar en el momento de la enseñanza.

Así, fue posible reconocer un primer tipo de propuesta didáctica en la cual lxs docentes se limitan a una transmisión de tipo bancaria sin reconocer ni advertir cómo, dónde, quiénes construyeron esos conocimientos y cuántas otras versiones de esa ciencia han sido relegadas. Luego, propuse identificar un segundo grupo de docentes que intentan superar la propuesta tradicional, brindando un conocimiento de tipo operacional, que se concreta principalmente mediante la distribución aparentemente igualitaria de tareas entre alumnos y alumnas. Sin embargo, como hemos visto, esta supuesta igualdad está aún nutrida de premisas que sostienen los estereotipos de género.

Por último, presenté un conjunto de profesores que plantean una propuesta más dialógica en el diseño de sus clases, centrada básicamente en los intereses y la participación de todxs lxs estudiantes, y en las cuales estas formas de conocimiento que apuntan a la construcción de sujetxs menos enajenadxs y subordinadxs ante la supuesta verdad anónima de la ciencia, son

aquellas que incluyen una visión crítica del conocimiento científico en tanto ámbito exclusivamente masculino. En este sentido, entiendo que en estas clases se presentan varios elementos que funcionan (o pueden interpretarse como funcionando) cada uno en sí mismo como prestador de identidad. Al habilitar espacios de encuentro entre la experiencia, la voz de lxs alumnxs y lo “estrictamente curricular”, la clase deviene oportunidad (Díaz Villa, Ortmann, 2011).

Para finalizar, abro un nuevo interrogante con el fin de continuar profundizando estas líneas de análisis en el marco de mi propia investigación y del proyecto en el cual se enmarca. Entendiendo que la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral conlleva una igualdad de oportunidades para varones y mujeres -tanto en el trato hacia lxs estudiantes como en el curriculum-, me pregunto si acaso estas propuestas identificadas como una forma de conocimiento situacional que contemplan una problematización de la visión tradicional de la ciencia y ofrecen una prestación de identidad que favorece la construcción de subjetividades libres, no estereotipadas, no son entonces las únicas propuestas que se ajustan -o intentan hacerlo- al efectivo cumplimiento de la ley.

### **Bibliografía**

- Camilloni, Alicia. (Comp., 2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candela, Antonia. “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En: Rockwell, Elsie. (Coord, 1985) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clair, René. (Ed., 1996) *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* Madrid: Libros de la Catarata.
- Díaz Villa, Gabi; Ortmann, Cecilia. (2011) “El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de la afectividad de las mujeres como contenido escolar”. Presentado en: *IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos*. 28, 29 y 30 de noviembre de 2011. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Edwards, Verónica. “Las formas del conocimiento en el aula”. En: Rockwell, Elsie. *Op. Cit.*
- Fox Keller, Evelyn. (1985) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim.
- Frías Ruiz, Viky. (Ed., 2001) *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*. Madrid: Editorial Complutense.

Frigerio, Graciela (2008) “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”. En *Revista Ensayos y Experiencias* Nro 52. Buenos Aires: Noveduc.

Gallart, María Antonia. “La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual”. En: Gallart, M. A.; Miranda Oyarzún, M.; Peirano, C.; Sevilla, M. P. (2003) *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París: IPE-UNESCO.

Gallart, María Antonia. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor/OIT.

Morgade, Graciela. “Sexualidades y educación en el turno vespertino de las escuelas técnicas”. En: Morgade, Graciela; Alonso, Graciela (Comps., 2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

## VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Verónica Inés Scattone  
Escuela Secundaria N° 4 (Bahía Blanca)  
jvscattone@infovia.com.ar

### **Descripción del problema**

La violencia en sus diversas manifestaciones es un tema importante en la agenda de prioridades en el campo de género en las últimas décadas, convocando a investigadores, educadores, políticos, etc. Esto ha motivado estudios e investigaciones a nivel internacional y nacional directa o indirectamente ligadas a la educación ya sea en lo formal o informal.

En Argentina las niñas y niños llegan a la educación obligatoria en aparente igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el sistema educativo se observan diferentes elementos que promueven la violencia de género en la reproducción de roles y actitudes diferenciados otorgados a niñas y niños y que contribuyen a la vez a la perpetuación de las desigualdades. Los elementos de discriminación más importantes que afectan a las mujeres en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y en las modalidades de enseñanza, lo que impide una igualdad real de oportunidades entre los sexos. Estos mecanismos de discriminación forman parte tanto del curriculum formal o explícito como del llamado curriculum oculto.

### **Fundamentación**

La violencia simbólica, que no se nota porque no deja moretones ni heridas físicas, se advierte en cambio por sus consecuencias emocionales, en las dificultades para aprender (en el caso de las niñas/os de la escuela), en los obstáculos para emprender y construir proyectos de vida positivos, en la afectación de la autoestima de quienes la padecen y, con toda probabilidad, en la reproducción de relaciones humanas violentas

Con referencia a la Provincia de Buenos Aires, en las prácticas escolares, se observa la violencia de género a través de la persistencia en maestras y maestros de un uso discriminatorio o sexista del lenguaje en la práctica cotidiana, así como de expectativas de aprendizaje y de conducta distintas para niñas y niños. Se observa además el refuerzo a patrones de conducta sustentados en una masculinidad hegemónica, tanto por las y los docentes como por el alumnado. La escuela es un entorno que “comunica” permanentemente mensajes de género.

Por eso resulta imprescindible en las instituciones introducir este debate, tanto desde los contenidos de las materias y áreas de conocimiento, como en las mediaciones pedagógicas que realizan los/as docentes

La violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos fundamentales que atraviesa todos los sectores de la sociedad, independientemente de su condición social, económica o cultural. La violencia de género abarca todas las esferas de la vida de las mujeres, se desarrolla habitualmente en la familia, afecta al ámbito laboral, a las formas de ocio, trae consigo la pérdida de las redes sociales, etc. Siguiendo el texto “Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer” (2010) existen distintas maneras de definir los tipos de violencia como son dentro de la familia, en la comunidad, cometida o tolerada por Estado o agentes, en la discriminación múltiple, etc.

Por “violencia contra la mujer” se entiende “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (Fries, Lorena y Hurtado, Victoria, 2010). De esta manera, la violencia puede ser entendida como una acción que entraña un abuso de poder en el que se transgreden algunos derechos como a determinar qué realizamos con nuestro cuerpo y qué se hace con él y también a elegir propias decisiones

La violencia de género es una de las formas de perpetuación del poder patriarcal. En una sociedad que se sustenta en el dominio de los varones sobre las mujeres y de los padres sobre los hijos, la violencia hacia las mujeres es una de las herramientas para perpetuar ese poder, que se transmite de generación en generación a través de valores, estereotipos y normas. Procede de pautas culturales y sociales que le otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres e incluye actos de maltratos en el hogar, el trabajo, los espacios públicos como también en las instituciones escolares (Chaher, 2012)

La sociedad patriarcal representa pautas culturales discriminatorias hacia la mujer, transmitiéndose roles discriminatorios a través del grupo familiar primero y de la educación formal después. Dichos roles se refuerzan además desde los medios de comunicación y son asumidos en forma inconsciente y naturalizada por ambos géneros. De esta manera, las mujeres, desde edades muy tempranas, son objeto de variadas formas de violencia de género. Estas cuestiones produce, reproduce y mantiene las desigualdades en cuanto que mantiene

ciertos privilegios en los hombres por el hecho de ser hombres mientras que por el contrario las mujeres siguen siendo menospreciadas, agredidas, sus actividades carecen de valor, se siguen ocultando sus logros, no se valora su trabajo doméstico, sus expectativas siguen estando en segundo lugar y las contribuciones de las mujeres a la historia de la humanidad siguen sin ser reconocidas

Según Stefan de Vylder (2005) en “Los costos de la violencia masculina” cuando se define violencia de género, no se refiere a “la violencia contra las mujeres” de manera general y neutra, sino principalmente a la violencia de hombres contra mujeres y niños, y contra otros hombres. Esto incluye la violencia psíquica, sexual, financiera/económica, militarizada, corporal/reproductiva, médica/bienestar, corporal/nutricional, verbal, emocional, psicológica, cognitiva, social/amistad, espacial, temporal, representacional. En este sentido, la violencia en sus diversas manifestaciones es un aspecto dentro de la discriminación. La violencia de género, por tanto, es un fenómeno complejo y supone la articulación de toda una serie de “violencias” que irían desde una violencia simbólica que construye los cuerpos culturalmente tensionándolos, hasta esa violencia física que amenaza a las mujeres por el mismo hecho de serlo. Asimismo, las violencias se pueden categorizar en las violencias objetivas en las que dan lugar a la acción de la justicia, las sanciones, etc y las violencias subjetivas que son de tipo actitudinal y en las que se puede mencionar las actitudes hostiles, de desprecio, de desconfianza, de rechazo escolar, etc. (Morgade, 2010).

### **Objetivo general**

El objetivo de este trabajo será analizar cómo se manifiesta la violencia simbólica en las prácticas educativas de la Provincia de Buenos Aires. Las escuelas, ejercen formas abiertas o sutiles de violencia, por acción o por omisión de sus responsabilidades y de las reglas que debieran constituir las y legitimarlas ante la sociedad.

### **Marco teórico**

La ley 26485 De Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrolle sus relaciones interpersonales define cinco tipos y seis modalidades de violencia. Los tipos de violencia descriptos son: Física, Psicológica, Sexual, Económica y patrimonial y Simbólica. Y las modalidades –que serían las formas en que se manifiestan los diferentes tipos de violencia en los diferentes ámbitos- son: Violencia

doméstica contra las mujeres, Violencia institucional, Violencia laboral, Violencia contra la libertad reproductiva, Violencia obstétrica, Violencia mediática. La violencia simbólica es definida como un tipo de violencia en la que “a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad

El concepto de violencia simbólica fue utilizado por el sociólogo Pierre Bourdieu en los años 70 para definir aquellas formas de violencia no ejercida a través directamente de la fuerza física sino a través de la imposición de pautas culturales (Módulo 3). El término violencia simbólica se refiere al trato despectivo, el chiste discriminatorio o cualquier tipo de maltrato verbal. Existe una importante literatura que da cuenta de la violencia que sufren las mujeres en todos los ámbitos bajo la forma de acoso sexual, burlas, insultos, bromas pesadas, devaluación. Tal como afirma Sandra Chaheer (2012) “La violencia simbólica no es “otro tipo de violencia” como la física, psicológica o económica, sino un continuo de actitudes, gestos, patrones de conducta y creencias cuya conceptualización permite comprender la existencia de la opresión y subordinación, tanto de género, como de clase o raza. Son los resortes que sostienen ese maltrato y lo perpetúan y está presente en todas las demás formas de violencia garantizando que sean efectivas”

Rita Segato (2003) establece la “violencia moral” como el “más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades y le otorga tres características: diseminación masiva en la sociedad; arraigo en valores religiosos y familiares, y falta de definiciones y formas de nombrarla. El problema de esta violencia es que resulta ampliamente aceptada, tolerada y muchas veces incluso se le exalta

La violencia prospera gracias a la desigualdad, que tanto en nuestra sociedad como en muchas otras marca las relaciones entre mujeres y hombres. La falta de igualdad se traduce en creencias, ideas y prácticas que se ostentan como verdades, con las cuales se justifica la tendencia a devaluar a niñas y mujeres y a aceptar como normal la discriminación hacia ellas. Cuando esta violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana y casi una regla, puede potenciarse y alcanzar —sobre todo en un contexto desigual o discriminatorio— niveles destructivos o adquirir un carácter endémico.

### **Violencia simbólica en la escuela**

El concepto de género refiere a que las definiciones acerca de lo femenino y lo masculino constituyen construcciones culturales e históricas. Las características y roles que definen el

“ser varón” y el “ser mujer” no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Desde el momento del nacimiento, el sujeto incorpora estas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo masculino y lo femenino, que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. En las instituciones educativas resulta fundamental introducir este debate, tanto desde los contenidos de las materias y áreas de conocimiento, como en las mediaciones pedagógicas que realizan los/as docentes (Gabarra, 2011)

En distintos contextos educativos en la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup> es posible reconocer distintos tipos de actitudes violentas, discriminatorias desde acciones evidentes hasta otras más sutiles pero donde siempre el avasallamiento del lugar del otro es la constante. Sus modalidades se instrumentan a través del uso del lenguaje, que no reconoce a las mujeres, a las minorías, a las culturas no dominantes. Estas instituciones de enseñanza a menudo pueden reflejar y reproducir las desiguales relaciones de género presentes en la sociedad en general, enseñando, reforzando y aprobando estereotipos sobre el dominio del varón y el comportamiento violento masculino

Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o por lo general, son fragmentos del currículo oculto o escondido. El currículum, desde la perspectiva de género, nos permite diferenciar entre el currículo oficial y el currículo oculto o escondido. El oficial, hace referencia al documento escrito, que provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos y de sus estrategias educativas. El oculto está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. En ambos currículum la violencia moral se puede manifestar a través de los mecanismos de control social y reproducción de desigualdades (Segato, 2005)

El sistema escolar implica la imposición del “arbitrario cultural” de la clase dominante donde la violencia simbólica se manifiesta en la capacidad de imponer y convertir en legítimas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza que se encuentran en su base. Mediante la “acción pedagógica” se despliega la arbitrariedad cultural a través de un proceso cuya carga

---

<sup>1</sup> La política educativa de la provincia de Buenos Aires se ha plasmado fundamentalmente en los *Documentos curriculares*, los que responden a un encuadre legal: la *Ley de Educación Provincial N° 13.688* El propósito de la Ley puede sintetizarse como la recuperación del sentido de educar para una sociedad democrática, inclusiva, desde una perspectiva intercultural, en la que incluye la perspectiva de género

de violencia simbólica residiría en la inculcación de una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de poder entre las clases sociales” (Gabarra, 2011). Las maneras de ordenar los cuerpos, a través de determinadas vestimentas, ubicaciones en las aulas o en los recreos, o las rutinas escolares, establecen un ambiente comunicativo de mensajes que reafirman diferencias, jerarquías, límites, y sanciones para quienes los transgreden. Estas violencias se desarrollan sin ser “vista”, es decir que se despliegan en estado de naturalización (Fernández, 2001). Se trata de una violencia que no tiene un soporte específico ni se manifiesta físicamente pero que sostiene a la jerárquica de la sociedad (Segato, 2003).

Los vínculos que implican discriminación conllevan actitudes violentas, de desprecio, desvalorización o descalificación hacia el otro/a, explícita o implícitamente. Se sustentan en la dificultad para descentrarse, para aceptar otras lógicas, elecciones, deseos, etc. Los actos de violencia contra las mujeres tienen fundamento en una construcción social de género que supone que los hombres son superiores a las mujeres. Las niñas y adolescentes aceptan los mensajes que se les dan desde la familia, la escuela y los medios de comunicación de que el papel de las verdaderas mujeres está en ser buenas madres y amas de casa.

El sistema educativo, transmite cada día unas determinadas normas de comportamiento a niños y niñas. Tal como establece Bordieu (2000) donde la división entre los sexos parece estar «en el orden de las cosas », para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción

Sin duda, la violencia simbólica forma parte de la cotidianidad en las actividades, en los juegos, se “hace presente” en cada espacio, en cada tiempo (Chaher, 2012). Hoy en varias escuelas se siguen potenciando actividades artísticas y recreativas que fomentan los comportamientos diferenciales, una moda femenina que potencia la inseguridad psicológica y la anorexia, una orientación escolar que sigue enfocando a las adolescentes hacia carreras menos técnicas, unas actividades deportivas diferentes y separadas para niños y niñas, con sus correspondientes y muy desiguales partidas presupuestarias. Por su parte, la violencia simbólica contra las mujeres permanece, en tanto se asumen como normales ciertas prácticas represivas propias de contextos culturales donde ellas son consideradas inferiores o débiles (violencia cultural) y bastan esas caracterizaciones para justificar el maltrato

El ejercicio diario de profesore/ras en el aula transmite y refuerza permanentemente a alumnos y alumnas, valores, estereotipos relacionados con el comportamiento de mujeres y hombres según como los define la sociedad. Son muchos los elementos que están influenciando los planes y programas de estudio, la religión, la historia, los medios de comunicación, especialmente la política, la legislación la televisión, la familia, las medidas gubernamentales, las universidades a través de la formación del profesorado, otros grupos sociales. Todo ello se traduce en el ámbito escolar en contenidos programáticos, métodos, técnicas, formas de expresión, textos, etc.

Se puede decir que los estereotipos de género en la educación crean diferencias entre niñas y niños, mujeres y hombres, diferencias que no son naturales, esenciales o biológicas” que se van construyendo de acuerdo al contexto, o al momento histórico de vida social y personal. El orden social funciona como una máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio y actividades (Bourdieu,2000). El sexismo dado en el material educativo, en los diseños curriculares y en la actitud diferenciada entre los profesores son un elemento estructurador de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, es decir, produce, reproduce y mantiene las desigualdades en cuanto que mantiene ciertos privilegios en los hombres por el hecho de ser hombres mientras que por el contrario las mujeres siguen siendo menospreciadas, agredidas, sus actividades carecen de valor, se siguen ocultando sus logros, no se valora su trabajo doméstico, sus deseos siguen siendo infantiles, sus expectativas siguen estando en segundo lugar y las contribuciones de las mujeres a la historia de la humanidad siguen sin ser reconocidas en los manuales de historia, de literatura, de ciencias o de filosofía.

Para Bourdieu (1977), la escuela perpetúa los conocimientos, las conductas adquiridas a lo largo de la vida, en forma de relaciones de poder, que se dan tanto en la familia como en la escuela, como espacios de socialización y apropiación del mundo. Según Bourdieu (2000), todo proceso educativo es objetivamente violencia simbólica y poder arbitrario en dos sentidos: el primero, está en la relación de grupos y clases que constituyen una sociedad que se expresa en la comunicación pedagógica que está implícita en la conducta de los docentes; el segundo, es que los contenidos y significaciones que se imponen a través de la educación, no toman en cuenta la cultura de cada grupo, su etnia o su clase social. Los atributos masculinos representados por la virilidad, el coraje, la fuerza, la razón, la iniciativa, se oponen

a la fragilidad, la delicadeza, la intuición, la emotividad, el recato, la tolerancia 'naturalmente' femeninas.

Según la autora Gloria Arenas (1996), el aspecto exterior de las niñas es una cuestión fundamental que se manifiesta la violencia y discriminación en las escuelas. El punto fundamental que una niña debe ser su feminidad "propio de las señoritas" sin ser demasiado llamativa y extravagante. En general, aquellas demuestran que las niñas que no se rigen por este comportamiento son sometidas a críticas y violencias morales por parte de sus compañeros. Con comentarios y críticas despectivas, las niñas experimentan angustia y amargura ante la desaprobación de sus comportamientos y su aspecto. Sobre este aspecto la violencia moral se manifiesta a través de la desvalorización de la mujer, la coacción moral, la subordinación, la intimidación (Segato, 2003). Siguiendo a la autora Rita Segato (2003) una de las formas más corrientes de violencia moral se manifiesta dentro de las escuelas en el menosprecio sexual, es decir, a través del rechazo, humillación, etc. Por otra parte, existe en las escuelas una doble norma: las niñas virtuosas, castas y fieles en sus relaciones, mientras que los niños está bien visto que ellos sean promiscuos, conquistadores e infieles. A las niñas no se les permite expresar su sexualidad. La niña que rompe la norma es rechazada por el grupo en casi todos los casos, y es duramente criticada por el resto. Frente a esta situación las profesoras y profesores desaprueban el comportamiento de las niñas que no se ajusta a las normas sociales y que rompe las pautas de los estereotipos sexuales que se espera de ellas. Tienen una doble discriminación: sus pares y profesoras/es.

Los/as 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/a. Es frecuente escuchar 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. En la escuela, entonces, se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas; se transmite, y refuerza el código del género y, junto a la familia contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura. Es importante decir que los medios de comunicación acompañan estos procesos de socialización de género reforzando pautas, comportamientos y roles. Estos medios reproducen aquello que la sociedad espera de las mujeres y varones

Si bien las chicas y las mujeres se ven explotadas y oprimidas por el sexismo, los chicos son sometidos a presiones innecesarias en el colegio para que se adapten a los estereotipos masculinos, que dan lugar a expectativas peligrosas tanto por parte de los profesores como de los demás chicos, y a que se refuercen los estereotipos sobre las chicas.(Tedesco, 2002). También los chicos necesitan de la educación «antisexista» como forma de paliar los brutales efectos de la construcción de la masculinidad en esta sociedad y, por implicación, disminuir los efectos del sexismo masculino dirigido contra las chicas. Muchos hombres se encuentran “prisioneros” de los mandatos culturales y esto condiciona gran parte de sus elecciones de vida. Stefan de Vylder (2005) afirma que las instituciones educativas también han fomentado las masculinidades violentas en donde la rudeza agresiva ha sido una cualidad valorada, a menudo cultivada mediante deportes competitivos y alentada por procedimientos disciplinarios de castigo. Los varones aprenden desde muy jóvenes que la adopción de formas “femeninas” de comportamiento puede llevarlos al ridículo o a ser estigmatizados, en consecuencia muchas veces desarrollan comportamientos violentos con el fin de evitar ser considerados femeninos o afeminados. Ejemplos de esto puede ser un adolescente que participa en una pelea para evitar que le llamen “mariquita”, o un hombre mayor que oculta un dolor físico para no aparecer como “blando” ante sus compañeros de trabajo.. En este sentido, pareciera que en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos. Por eso es importante la necesidad de una “reeducación para la masculinidad”, es decir, formar nuevas masculinidades a través de un crecimiento junto, la no sumisión o desvalorización, la solidaridad

Al mismo tiempo que se trabaje en los materiales impresos, es requisito indispensable que las políticas focalicen que maestras y maestros que se encargan de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenten también con la capacitación para abordar la violencia de género. Esto contribuiría a que, como responsables de la enseñanza, se evite que a través del currículum oculto, se transmita las desigualdades y actitudes violentas

Por otra parte, el ejercicio de todos los derechos de los ciudadanos se concreta principalmente a través del lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a usos específicos del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para

todos el ejercicio pleno de la ciudadanía. En el plano del lenguaje, los estudios lingüísticos nos han mostrado que éste no es un mero "medio" para la comunicación, el lenguaje no es neutro, no es instrumento, sino que en sí mismo comporta un contenido, una expresión de valores, prejuicios y pautas culturales. Dada esta situación no es de extrañar que las mujeres están ausentes de todo el quehacer humano ya que el mismo lenguaje se encarga de ocultarlas tras el género masculino. Por eso un lenguaje no sexista es el mejor camino para la comunicación y el crecimiento. Y esta sería una condición necesaria para enseñar saberes sobre política: el sentimiento de tener derecho a la palabra.

### **Contexto**

La población objetivo estará conformada por los alumnos/as, docentes, directores/ras de la Escuela Secundaria de las escuelas públicas de la ciudad de Bahía Blanca La investigación tendrá un enfoque cualitativo- cuantitativo.

### **Metodología**

<b>Objetivo General</b>
Analizar cómo se manifiesta la violencia simbólica en las prácticas educativas de la Provincia de Buenos Aires
<b>Técnicas sugeridas</b>
Observación participante -Entrevistas individuales (directivos/docentes/alumnado) Grupos focales –Entrevistas- Análisis documental

### **Conclusión**

La investigación todavía está en curso a través de las diferentes técnicas. Además de reproducir relaciones desiguales de género, las instituciones educativas pueden también ser lugares donde niñas y adolescentes corren peligro de ser víctimas de actos de violencia. En las escuelas de la Provincia de Buenos Aires siguen reforzando estereotipos y mandatos sociales sobre la identidad deseable y el papel de las mujeres, limitando así sus expectativas y horizontes de desarrollo personal y profesional. Es importante afirmar que desarraigar los patrones sexistas requiere actuaciones de toda la comunidad escolar, desde la revisión de los recursos pedagógicos hasta la composición de todos los niveles institucionales. Por eso la educación es uno de los aspectos fundamentales para reducir la desigualdad de género

En relación a las medidas de acción ejercidas para combatir la violencia de género y lograr la igualdad entre los géneros se sugiere que la prioridad de las acciones debe ir dirigida no sólo hacia la protección, sino también en el logro del empoderamiento y de la autonomía de las mujeres para que puedan sentirse autónomas, dueñas de sus decisiones y vivir en paz, justicia e igualdad.

Contra la naturalización, intensificación de la violencia, la educación para la equidad, la no discriminación y la no violencia son factores de cambio crucial. La realización de políticas públicas educativas en el tratamiento de la igualdad de derechos de las mujeres, demandan una mayor difusión y participación ciudadana, que produzcan cambios de fondo en las actitudes culturales y los mensajes educativos, donde hay fuertes contenidos discriminatorios, que se hallan enraizados en siglos de inferiorización de la mujer.

### **Bibliografía**

- Arenas, Gloria (1996): La cara oculta de la escuela. Género y subjetividad: avatares. Capítulo V del libro "Triunfantes Perdedoras". Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela Edición: Estudios y Ensayos / Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Askew Sue y Ross Carol: Los chicos no lloran. El Sexismo en la Educación
- Bonder, G. y Morgade, G. (1994) Propuestas para integrar los aportes de los Estudios de la Mujer a los contenidos básicos curriculares. PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C (1977). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Laia, Barcelona
- Bourdieu, Pierre. La dominación masculina. Anagrama. Barcelona. 2000.
- Chaher, Sandra. "Seguridad para todos... ¿y todas?" América Latina Genera. 2011. Chaher, Sandra. "La deconstrucción de la violencia simbólica". 2011.
- Chaher, Sandra. Violencia mediática: cómo erradicar los contenidos discriminatorios de los medios masivos de comunicación. 2011
- Facio Montejo, Alda. Cuando el género suena cambios trae (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal).ILANUD. San José, Costa Rica. 1992.
- Femenías, María Luisa: El feminismo ante el desafío de las diferencias
- Fernández, Ana María (2001) "El fin de los géneros sexuales
- Foucault, M. (1985) Vigilar y Castigar. Siglo XXI, México

Fries, Lorena y Hurtado, Victoria. Estudio de la información de la violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América latina y el Caribe. 2010. Capítulo 1, apartado 1: “Violencia contra las mujeres: reconocimiento y protección en los ámbitos internacional, regional y nacional” (págs. 11 a 16)

Gabarra, Mabel. “Representaciones de la violencia de género: análisis crítico y propuestas” Texto publicado en la revista feminista Brujas N° 37 (Octubre 2011) y basado en las presentaciones que se hicieron en mayo del 2011 durante las 29° JORNADA FEMINISTA DE MUJERES organizada por ATEM “25 DE NOVIEMBRE” .

Kaplan, C y otros (2005). Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones

Metas de Desarrollo del Milenio del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Segato, Rita. “La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho”, en Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humano. Buenos Aires. Prometeo-UNQ. 2003

Stromquist y Cortina(2001) Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina. México. Editorial PAX.

Subirats, M (1998): La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación

Tedesco, Juan Carlos y López Néstor (2002): Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes. Instituto Internacional de Planeamiento. Buenos Aires

Valobra, Adriana María. “Análisis y monitoreo de la violencia simbólica en las pautas publicitarias de la televisión argentina”. Informe trimestral Enero – Marzo de 2011.

Vylder, Stefan de. Los costos de la violencia masculina. 2005

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Abrir espacios a la seguridad ciudadana y al desarrollo humano- Informe sobre Desarrollo Humano para América Central. 2009/2010.

Observatorio de la discriminación en radio y televisión. Informe sobre el programa Showmatch. 2008. <http://www.obserdiscriminacion.gov.ar/informes/showmatch.pdf>

Observatorio Nacional de Violencia contra las Mujeres (Consejo Nacional de las Mujeres) – Universidad Nacional de Quilmas. Buenos Aires, 2011.

Organización de las Naciones Unidas. Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos. Estudio del Secretario General de las Naciones unidas. 2006.

Organización de las Naciones Unidas. Campaña Unidos para poner fin a la violencia contra las mujeres. 2008.

**NI PRINCESAS O PRÍNCIPES  
UNA ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA OBRA "A PRINCESA  
SABICHONA" Y "PRÍNCIPE CINDERELO" DE BABETTE COLE**

Hamilton Vieira; Karla Cristina Vicentini de Araújo; Viviane Oliveira Augusto.  
Orientadores: Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro  
Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara/SP/Brasil  
hamiltonv@hotmail.com

Este artículo es un primer análisis por una visión diferente de las cuestiones de género en los libros infantiles cuyo título es “A Princesa Sabichona” y “Príncipe Cinderelo” de Babette Cole publicados por la editorial Martins Fontes en Brasil. Estos libros de sus escritos y dibujos revelan otra perspectiva de lo que significa ser hombre y ser mujer. Buscar distancia más allá de las normas y jerarquías de género y las relaciones de género tratados como construcciones históricas y culturales que rompen con los binarios masculino y femenino. Desde el camino trazado por la au Babette Cole percibir las relaciones de género permeadas por relaciones de poder que constituyen y estar constituido por machismos, el sexismo y la violencia en absoluto. Los libros de los niños puede ser una manera de construir una crítica emancipadora en relación a estos temas discutidos. A partir de este mundo imaginado puede crear conexiones a pensar cual es el papel asignado como varón y mujer. Por lo tanto, para entender cuáles son las formas en que Cole empates en sus libros para determinar otros puntos de vista sobre las relaciones de género para comprender que hay mucho más entre lo que uno pueda pensar acerca de lo que significa ser hombre o mujer.

O interesse por analisar obras infanto-juvenis esboça-se a partir da década de 60 do século anterior e desde então na tentativa de compreendê-los para além da simples interpretação conteudística, já que:

A preocupação com estereótipos sexuais é muito mais recente[...]

Os movimentos de libertação feminina e a aceitação de suas teses contribuíram, de forma significativa, para o recrudescimento de pesquisas sobre os papéis sexuais nos livros de lazer e manuais escolares para crianças. Atualmente, praticamente todo estudo ou ensaio sobre a socialização dos sexos aponta a influencia do livro[...] (ROSEMBERG, 1975, p.138).

Desde então, segundo Rosemberg&Amado (1992) é possível perceber avanços em pesquisas sobre a temática, mesmo no sistema de ensino e socialização das crianças, que apesar contar com a presença marcante da mulher, ainda pouco se discute sobre as relações de gênero na educação.

A infância tem sido considerada a época da aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura. Entendemos ser esta a característica mais particular dessa fase de nossas vidas. Hoje sabemos que dessas relações estabelecidas com o mundo no período da infância dependerão, em grande parte, as muitas outras que aconteceram em etapas posteriores da vida de cada um de nós (NUNES, 2007, p. 11).

De acordo com Ribeiro (2004) somos inseridos no mundo a partir de construções sociais, culturais e históricas dos nossos corpos sexuados, porém a cultura reprime manifestações sexuais que são contrárias às normas e padrões construídos historicamente e em conformidade com tabus e preconceitos religiosos e sociais.

A questão sobre valores culturais para educação sexual são incorporados e reproduzidos em diferentes contextos. A sexualidade faz parte da vida e da condição humana. É algo além do sexo, órgãos sexuais, das práticas sexuais, afetividade e do relacionamento, é um conceito amplo que extrapola a genitalidade (RIBEIRO, 2004).

Do ponto de vista teórico já dispomos de muitos significativos estudos sobre a identidade da criança e as complexas e dinâmicas dimensões de sua construção temática social e psíquica, histórica e pedagógica. Os estudos sobre a criança e a infância são considerados hoje um dos mais exigentes dos temas pedagógicos, um dos mais fecundos elementos de análises antropológicas – política libertadora e núcleo epistemológico desafiador. (NUNES, 2007, p. 11).

Se o espaço da literatura pode ser pensado a partir de um espaço de luta pelo reconhecimento da diferença entre homens e mulheres como espaço de trazer à mulher como indivíduo diferente do homem, da masculinidade. De acordo com Melo (2008), pensemos a mulher como um dos sujeitos que não estão dentro do estabelecido, pois “não levou em conta questões sobre o processo que estabelecia os limites da individualidade e não permitiu, portanto, a variedade dos indivíduos” (p. 3), que “o feminismo nasce a partir das ideias do individualismo dos direitos e das obrigações sociais do indivíduo e, ao mesmo tempo, critica

esse mesmo corpus de ideias do individualismo ao questionar a pretensa universalidade da noção de indivíduo que excluía as mulheres.” (p.2).

É necessário argumentar que não propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar, não exatamente seus sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

Problematizar além do determinismo biológico as relações estabelecidas entre homens e mulheres traz a questão do gênero como categoria histórica na leitura de Joan Scott (1995), ao enfatizar o termo na busca por diferenciar e criar uma categoria própria capaz de buscar campos onde a mulher pudesse ser vista como indivíduo, de forma a entender “o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (p. 7).

O estudo da história social é reforçado pela categoria de gênero, ao mostrar que todo tipo de relação não se constitui em realidades naturais. De acordo com as necessidades concretas que o ser humano necessita, ele elabora combinações e arranjos para a sua vida. Os conflitos, negociações, tensões e alianças, estão presentes seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder, ou na manutenção dos poderes masculinos (SCOTT, 1995).

Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as geralmente, as características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são geralmente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento fidei, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20).

A questão do gênero realiza-se além dessas instâncias reguladoras de poder, onde o próprio gênero torna-se o aparato por onde a produção do masculino e também do feminino acontecem e instituem normas, regras e situações absorvendo ou rechaçando aquilo que se apreende pela normatização vista sua densidade no cotidiano, pois “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.” (LOURO, 2008, p. 18).

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí, por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se ‘naturalizar’ (LOURO, 2008, p. 22).

### **O sapato de Dorothy: a literatura como espaço de construção**

E um dos pontos que suscita mais debates e discussões são os papéis sociais destinados às mulheres. Esses papéis destinados às mulheres, como também, aos homens, são socialmente construídos e diferenciados, e implicam em assumir responsabilidades que lhes são atribuídas pela sociedade (BARBOSA, 2011, p.3).

Ao considerar as questões de gênero sobre um prisma histórico, possibilita pensar em um olhar sobre duas obras da autora Babette Cole, escritora e ilustradora inglesa de livros infantis, publicados originalmente em inglês com os títulos Princess Smartypants (traduzido como A Princesa Sabichona) e Prince Cinders (Príncipe Cinderelo), ambos pela Hamish Hamilton Books Ltd., entre os anos de 1986 e 1987.

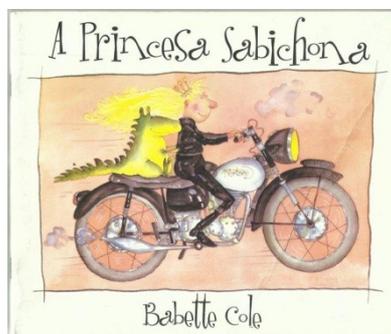


Imagem 1 - Capa do livro A Princesa Sabichona

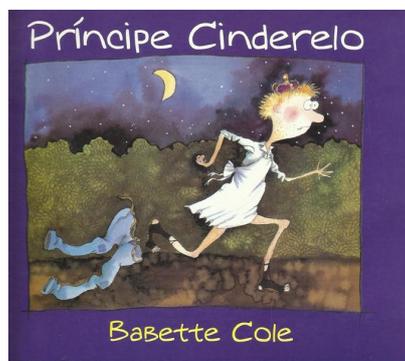


Imagem 2 – Capa do livro Príncipe Cinderelo

No Brasil através da editora Martins Fontes, o livro *A Princesa Sabichona* ganhou sua primeira edição em julho de 1998 com tradução de Monica Stahel que também traduziu *Príncipe Cinderelo*, cuja primeira edição aqui foi em julho de 2000.

Na ideia de ir além dos discursos classicamente identificados nas obras infanto-juvenis sobre as relações de gênero, esta pesquisa busca apreender através de análises preliminares quais as construções engendradas pela autora dos livros nos papéis esperados aos homens e às mulheres, principalmente por se observar cotidianamente uma prática de leitura sobre o tema, geralmente de uma forma sexista e maniqueísta sobre a função e o local de espaço dado ao masculino e ao feminino, sempre pelo viés binário e claramente de teor masculinizante.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

Quais as construções possíveis de se pensar nessas relações de gênero a partir desse lugar ocupado seja ele premente de estereótipos, seja ele transgressor. Histórias infantis sempre povoam o imaginário e inquestionavelmente desencadeiam construções de valores e crenças que ao longo do processo identitário podem alargar ou estreitar essas relações.

O texto literário traduz visões de mundo e intencionalidades do autor e, conseqüentemente, pode influenciar a visão de mundo do leitor e despertar seu senso crítico através das situações vividas por seus personagens (BARBOSA, 2011, p. 4).

No livro *A Princesa Sabichona* a história é de uma princesa que não queria se casar, feliz com a vida que levava e seus bichos de estimação, até que seus pais exigem-se seu casamento. Contrariada, ela aceita com a condição de que o pretendente passasse por algumas provas, já que sabia todas serem difíceis. Nenhum deles é bem sucedido nas tarefas.

Porém chega até o castelo o Príncipe Fanfarrão, que com esperteza consegue livrar-se de todas as obrigações. Mas, após o beijo mágico que a princesa lhe dá, ele se transforma num sapo e quando a história se espalha ninguém mais quer arriscar e ela vive feliz para sempre.

Outra história, muito conhecida é da menina que recebe um encantamento e com isso pode ir ao grande baile do reino, que na versão de Babette, torna-se um menino. O livro *Príncipe Cinderelo* é um príncipe baixinho, sardento e magro que trabalha em serviços domésticos para

três irmãos enormes e peludos. Ele sonha em um dia ser como seus irmãos, e também como na história conhecida gostaria de ir à “Discoteca do Palácio”, até que uma fada atrapalhada surgindo da chaminé o transforma num macaco peludo e grande, sem que ele necessariamente percebesse isso.

Porém, frustrado pelo seu tamanho o incapacitar de entrar na festa, resolve voltar de ônibus até que vê uma bela princesa, que ao se assustar coincidentemente o relógio soa meia noite, fazendo com que o encanto termine. Apesar de a princesa acreditar que ele a salvou do monstro, assustado e tímido, sai correndo e perde as calças.

A princesa passa a procurar o dono da calça até que chegam a sua casa, seus irmãos são os primeiros a tentar, mas ela pede que o príncipe franzino o faça também, e quando lhe serve imediatamente a princesa lhe pede em casamento, e como castigo com ajuda da fada, os seus três irmãos ficam para sempre limpando sujeira.

Um dos pontos principais é justamente essa subversão de papéis facilmente encontrados em contos, histórias e desenhos infantis. De princesas frágeis e príncipes valentes, bravos e guerreiros.



Imagem 3 – Primeira página do livro A Princesa Sabichona

Aqui nossos dois personagens subvertem a ordem, enquanto a princesa é sabichona, esperta e ativa (imagem 3), suas roupas nem de longe lembram as roupas esperadas de uma princesa. Além do que o livro inicia dizendo que:

“A princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.” (COLE, 2004, p.1).

Sobre a questão dessa autossuficiência, defendida por Dowling (1987), é possível estabelecer uma reflexão sobre a não necessidade da princesa Sabichona em ter um marido, pois se sente contrariada ao ser obrigada pelos pais de encontrar um marido. O que leva a pensar que:

A autossuficiência não é um bem agraciado aos homens pela natureza; é um produto de aprendizagem e treino. Os homens são educados para a independência desde o dia de seu nascimento. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a crer que, algum

dia, de algum modo, serão salvas. Esse é o conto de fadas [...]. [...] dizendo: "Agente firme, e um dia alguém virá salvá-la da ansiedade causada pela vida". (O único salvador de que o menino ouve falar é ele próprio.) (DOWLING, 1987, p.10).

Já no livro Príncipe Cinderelo, nosso herói já subverte a ordem ao começar pelo próprio título, invertendo os papéis da história conhecida como "Cinderela". Ao contrário do que geralmente se apresenta nos livros, esse príncipe é franzino (imagem 4). Diferente do protótipo que inclusive ele almeja ser, muito expressivo no texto apresentado:

“Quando terminava o trabalho, o Príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo com os irmãos” (COLE, 2004, p. 5).

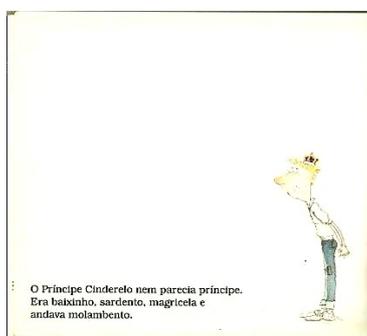


Imagem 4 – Primeira página do livro Príncipe Cinderelo

Ou a imagem que ele vê quando é transformado pela fada em um monstro grande e peludo (imagem 5). Nota-se também a suspensão da ideia dos trajes reais que geralmente os livros que tratam da realeza trazem. Também podemos discutir na imagem do príncipe, a passagem da puberdade, quando a alteração hormonal produz transformações no corpo, muitas vezes vista de forma 'monstruosa' pelos estudos de adolescentes e pela criação da mídia, tão bem aceita sobre o que é tornar-se adolescente.



Imagem 5 – Príncipe Cinderelo (p. 13)

Outro aspecto importante é justamente pensarmos sobre o que a autora Colette Dowling<sup>1</sup> apresenta em relação à ideia permanente de a mulher estar sempre acompanhada por ser mais frágil e por isso, necessitar dessa proteção remontando à infância. Diferente dessa abordagem, a princesa sabichona não fica infeliz quando termina solteira, pelo contrário como podemos observar na ilustração final do livro. A ideia de ser solteira e frustrada é totalmente corrompida pela autora do livro, afinal era uma escolha da princesa não se casar.



Imagem 6 – A Princesa Sabichona (p. 29)

Ao contrário, quem precisa ser acolhido ao final é o príncipe Cinderelo, que consuma seu casamento feliz, construindo uma relação afetiva com a princesa, conforme é apresentada a ilustração do livro.



- Imagem 8 – Príncipe Cinderelo (p.30)

Os livros infantis estão presentes no cotidiano infantil e no ambiente escolar, desta forma possuem grande influência na formação do indivíduo e no desenvolvimento do senso crítico através do imaginário. Através deste estudo, foi possível refletir criticamente sobre o conteúdo exposto nos nas obras dos livros analisados, e desconstruir preconceitos existentes e ou reproduzidos pela sociedade contemporânea de forma a ampliar a reflexão sobre quais

---

<sup>1</sup> Ver DOWLING, C. O complexo de Cinderela. Cap. 1

possibilidades de novos olhares pode adquirir a leitura de uma obra literária produzida para crianças e adolescentes.

Buscar refletir criticamente sobre o que se apresenta um livro de literatura infanto-juvenil permeado por um olhar de autor adulto que por ora cria um universo singular ao público que a obra se deseja, segundo Barbosa (2011) podendo “desconstruir preconceitos existentes e denunciados ou reproduzidos pelos escritores” (p.5).

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas [...]. Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através da forma como vivem sua sexualidade, com parceiros/ as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensa-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 26).

### Referências

- BARBOSA, A. M. D. T. (2011). *Mulheres de coragem na literatura infanto-juvenil brasileira*. Revista Digital Inventário, 9ª ed., UFBA. Disponível em: < <http://www.inventario.ufba.br/09.htm>> Acesso em 04 set. 2012.
- BUTLER, J. (2006). *Regulaciones de Género*. Revista de Estudios de Géneros: – La Ventana, nº 23. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- COLE, B. (2004). *A Princesa Sabichona*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2000). *O Príncipe Cinderele*. São Paulo: Martins Fontes.
- DOWLING, C. (1987). *Complexo de Cinderela*. São Paulo: Melhoramentos.
- HALL, S. (2006). *A identidade na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- LOURO, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Proposições, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a08v19n2.pdf>> Acesso em 01 jul. 2012.
- LOURO, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MELO, E. (2008). *Feminismos: velhos e novos dilemas* – uma contribuição de Joan Scott. Caderno Pagu, nº 31, Campinas.

NUNES, C. SILVA, E. (2006). *A Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, S.P.: Autores associados.

RIBEIRO, P. R. M. (2004). *Sexualidade e Educação: Aproximações Necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.

ROSEMBERG, F. (1975). *A mulher na literatura infanto-juvenil*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 15, p. 138-140.

\_\_\_\_\_ e AMADO, T. (1992). *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 80, p. 62-74.

SCOTT, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação & Realidade. v. 2, n. 20, p.71-99, Porto Alegre.

SILVA, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, 2000, p. 73-102, Petrópolis: Vozes.

**NI PRINCESAS O PRÍNCIPES**

**UNA ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA OBRA "A PRINCESA  
SABICHONA" Y "PRÍNCIPE CINDERELO" DE BABBETTE COLE**

Hamilton Vieira; Karla Cristina Vicentini de Araújo; Viviane Oliveira Augusto.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Araraquara/SP/Brasil

hamiltonv@hotmail.com

Este artículo es un primer análisis por una visión diferente de las cuestiones de género en los libros infantiles cuyo título es “A Princesa Sabichona” y “Príncipe Cinderelo” de Babbette Cole publicados por la editorial Martins Fontes en Brasil. Estos libros de sus escritos y dibujos revelan otra perspectiva de lo que significa ser hombre y ser mujer. Buscar distancia más allá de las normas y jerarquías de género y las relaciones de género tratados como construcciones históricas y culturales que rompen con los binarios masculino y femenino. Desde el camino trazado por la au Babbette Cole percibir las relaciones de género permeadas por relaciones de poder que constituyen y estar constituido por machismos, el sexismo y la violencia en absoluto. Los libros de los niños puede ser una manera de construir una crítica emancipadora en relación a estos temas discutidos. A partir de este mundo imaginado puede crear conexiones a pensar cual es el papel asignado como varón y mujer. Por lo tanto, para entender cuáles son las formas en que Cole empates en sus libros para determinar otros puntos de vista sobre las relaciones de género para comprender que hay mucho más entre lo que uno pueda pensar acerca de lo que significa ser hombre o mujer.

O interesse por analisar obras infanto-juvenis esboça-se a partir da década de 60 do século anterior e desde então na tentativa de compreendê-los para além da simples interpretação conteudística, já que:

A preocupação com estereótipos sexuais é muito mais recente[...]  
Os movimentos de libertação feminina e a aceitação de suas teses contribuíram, de forma significativa, para o recrudescimento de pesquisas sobre os papéis sexuais nos livros de lazer e manuais escolares para crianças. Atualmente, praticamente todo estudo ou ensaio sobre a socialização dos sexos aponta a influencia do livro[...] (ROSEMBERG, 1975, p.138).

Desde então, segundo Rosemberg&Amado (1992) é possível perceber avanços em pesquisas sobre a temática, mesmo no sistema de ensino e socialização das crianças, que apesar contar com a presença marcante da mulher, ainda pouco se discute sobre as relações de gênero na educação.

A infância tem sido considerada a época da aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura. Entendemos ser esta a característica mais particular dessa fase de nossas vidas. Hoje sabemos que dessas relações estabelecidas com o mundo no período da infância dependerão, em grande parte, as muitas outras que aconteceram em etapas posteriores da vida de cada um de nós (NUNES, 2007, p. 11).

De acordo com Ribeiro (2004) somos inseridos no mundo a partir de construções sociais, culturais e históricas dos nossos corpos sexuados, porém a cultura reprime manifestações sexuais que são contrárias às normas e padrões construídos historicamente e em conformidade com tabus e preconceitos religiosos e sociais.

A questão sobre valores culturais para educação sexual são incorporados e reproduzidos em diferentes contextos. A sexualidade faz parte da vida e da condição humana. É algo além do sexo, órgãos sexuais, das práticas sexuais, afetividade e do relacionamento, é um conceito amplo que extrapola a genitalidade (RIBEIRO, 2004).

Do ponto de vista teórico já dispomos de muitos significativos estudos sobre a identidade da criança e as complexas e dinâmicas dimensões de sua construção temática social e psíquica, histórica e pedagógica. Os estudos sobre a criança e a infância são considerados hoje um dos mais exigentes dos temas pedagógicos, um dos mais fecundos elementos de análises antropológicos – política libertadora e núcleo epistemológico desafiador. (NUNES, 2007, p. 11).

Se o espaço da literatura pode ser pensado a partir de um espaço de luta pelo reconhecimento da diferença entre homens e mulheres como espaço de trazer à mulher como indivíduo diferente do homem, da masculinidade. De acordo com Melo (2008), pensemos a mulher como um dos sujeitos que não estão dentro do estabelecido, pois “não levou em conta

questões sobre o processo que estabelecia os limites da individualidade e não permitiu, portanto, a variedade dos indivíduos” (p. 3), que “o feminismo nasce a partir das ideias do individualismo dos direitos e das obrigações sociais do indivíduo e, ao mesmo tempo, critica esse mesmo corpus de ideias do individualismo ao questionar a pretensa universalidade da noção de indivíduo que excluía as mulheres.” (p.2).

É necessário argumentar que não propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar, não exatamente seus sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

Problematizar além do determinismo biológico as relações estabelecidas entre homens e mulheres traz a questão do gênero como categoria histórica na leitura de Joan Scott (1995), ao enfatizar o termo na busca por diferenciar e criar uma categoria própria capaz de buscar campos onde a mulher pudesse ser vista como indivíduo, de forma a entender “o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (p. 7).

O estudo da história social é reforçado pela categoria de gênero, ao mostrar que todo tipo de relação não se constitui em realidades naturais. De acordo com as necessidades concretas que o ser humano necessita, ele elabora combinações e arranjos para a sua vida. Os conflitos, negociações, tensões e alianças, estão presentes seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder, ou na manutenção dos poderes masculinos (SCOTT, 1995).

Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as geralmente, as características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são geralmente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento fina, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20).

A questão do gênero realiza-se além dessas instâncias reguladoras de poder, onde o próprio gênero torna-se o aparato por onde a produção do masculino e também do feminino

acontecem e instituem normas, regras e situações absorvendo ou rechaçando aquilo que se apreende pela normatização vista sua densidade no cotidiano, pois “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.” (LOURO, 2008, p. 18).

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí, por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se ‘naturalizar’ (LOURO, 2008, p. 22).

### **O sapato de Dorothy: a literatura como espaço de construção**

E um dos pontos que suscita mais debates e discussões são os papéis sociais destinados às mulheres. Esses papéis destinados às mulheres, como também, aos homens, são socialmente construídos e diferenciados, e implicam em assumir responsabilidades que lhes são atribuídas pela sociedade (BARBOSA, 2011, p.3).

Ao considerar as questões de gênero sobre um prisma histórico, possibilita pensar em um olhar sobre duas obras da autora Babette Cole, escritora e ilustradora inglesa de livros infantis, publicados originalmente em inglês com os títulos *Princess Smartypants* (traduzido como *A Princesa Sabichona*) e *Prince Cinders* (Príncipe Cinderelo), ambos pela Hamish Hamilton Books Ltd., entre os anos de 1986 e 1987.

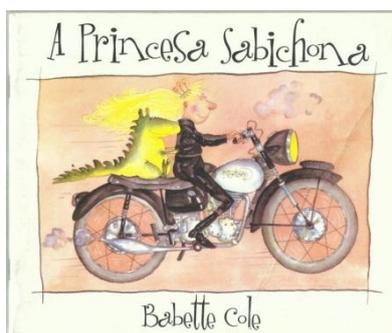


Imagem 1 - Capa do livro *A Princesa Sabichona*

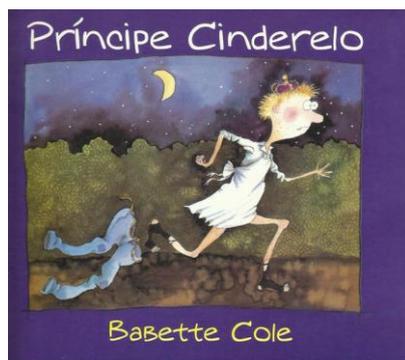


Imagem 2 – Capa do livro Príncipe Cinderelo

No Brasil através da editora Martins Fontes, o livro *A Princesa Sabichona* ganhou sua primeira edição em julho de 1998 com tradução de Monica Stahel que também traduziu *Príncipe Cinderelo*, cuja primeira edição aqui foi em julho de 2000.

Na ideia de ir além dos discursos classicamente identificados nas obras infanto-juvenis sobre as relações de gênero, esta pesquisa busca apreender através de análises preliminares quais as construções engendradas pela autora dos livros nos papéis esperados aos homens e às mulheres, principalmente por se observar cotidianamente uma prática de leitura sobre o tema, geralmente de uma forma sexista e maniqueísta sobre a função e o local de espaço dado ao masculino e ao feminino, sempre pelo viés binário e claramente de teor masculinizante.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

Quais as construções possíveis de se pensar nessas relações de gênero a partir desse lugar ocupado seja ele premente de estereótipos, seja ele transgressor. Histórias infantis sempre povoam o imaginário e inquestionavelmente desencadeiam construções de valores e crenças que ao longo do processo identitário podem alargar ou estreitar essas relações.

O texto literário traduz visões de mundo e intencionalidades do autor e, conseqüentemente, pode influenciar a visão de mundo do leitor e despertar seu senso crítico através das situações vividas por seus personagens (BARBOSA, 2011, p. 4).

No livro A Princesa Sabichona a história é de uma princesa que não queria se casar, feliz com a vida que levava e seus bichos de estimação, até que seus pais exigem-se seu casamento. Contrariada, ela aceita com a condição de que o pretendente passasse por algumas provas, já que sabia todas serem difíceis. Nenhum deles é bem sucedido nas tarefas.

Porém chega até o castelo o Príncipe Fanfarrão, que com esperteza consegue livrar-se de todas as obrigações. Mas, após o beijo mágico que a princesa lhe dá, ele se transforma num sapo e quando a história se espalha ninguém mais quer arriscar e ela vive feliz para sempre.

Outra história, muito conhecida é da menina que recebe um encantamento e com isso pode ir ao grande baile do reino, que na versão de Babette, torna-se um menino. O livro Príncipe Cinderelo é um príncipe baixinho, sardento e magro que trabalha em serviços domésticos para três irmãos enormes e peludos. Ele sonha em um dia ser como seus irmãos, e também como na história conhecida gostaria de ir à “Discoteca do Palácio”, até que uma fada atrapalhada surgindo da chaminé o transforma num macaco peludo e grande, sem que ele necessariamente percebesse isso.

Porém, frustrado pelo seu tamanho o incapacitar de entrar na festa, resolve voltar de ônibus até que vê uma bela princesa, que ao se assustar coincidentemente o relógio soa meia noite, fazendo com que o encanto termine. Apesar de a princesa acreditar que ele a salvou do monstro, assustado e tímido, sai correndo e perde as calças.

A princesa passa a procurar o dono da calça até que chegam a sua casa, seus irmãos são os primeiros a tentar, mas ela pede que o príncipe franzino o faça também, e quando lhe serve imediatamente a princesa lhe pede em casamento, e como castigo com ajuda da fada, os seus três irmãos ficam para sempre limpando sujeira.

Um dos pontos principais é justamente essa subversão de papéis facilmente encontrados em contos, histórias e desenhos infantis. De princesas frágeis e príncipes valentes, bravos e guerreiros.



Imagem 3 – Primeira página do livro A Princesa Sabichona

Aqui nossos dois personagens subvertem a ordem, enquanto a princesa é sabichona, esperta e ativa (imagem 3), suas roupas nem de longe lembram as roupas esperadas de uma princesa. Além do que o livro inicia dizendo que:

“A princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.”  
(COLE, 2004, p.1).

Sobre a questão dessa autossuficiência, defendida por Dowling (1987), é possível estabelecer uma reflexão sobre a não necessidade da princesa Sabichona em ter um marido, pois se sente contrariada ao ser obrigada pelos pais de encontrar um marido. O que leva a pensar que:

A autossuficiência não é um bem agraciado aos homens pela natureza; é um produto de aprendizagem e treino. Os homens são educados para a independência desde o dia de seu nascimento. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a crer que, algum dia, de algum modo, serão salvas. Esse é o conto de fadas [...]. [...] dizendo: "Agente firme, e um dia alguém virá salvá-la da ansiedade causada pela vida". (O único salvador de que o menino ouve falar é ele próprio.) (DOWLING, 1987, p.10).

Já no livro Príncipe Cinderelo, nosso herói já subverte a ordem ao começar pelo próprio título, invertendo os papéis da história conhecida como “Cinderela”. Ao contrário do que geralmente se apresenta nos livros, esse príncipe é franzino (imagem 4). Diferente do protótipo que inclusive ele almeja ser, muito expressivo no texto apresentado:

“Quando terminava o trabalho, o Príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo com os irmãos” (COLE, 2004, p. 5).



Imagem 4 – Primeira página do livro Príncipe Cinderelo

Ou a imagem que ele vê quando é transformado pela fada em um monstro grande e peludo (imagem 5). Nota-se também a suspensão da ideia dos trajes reais que geralmente os livros que tratam da realeza trazem. Também podemos discutir na imagem do príncipe, a passagem da puberdade, quando a alteração hormonal produz transformações no corpo, muitas vezes vista de forma ‘monstruosa’ pelos estudos de adolescentes e pela criação da mídia, tão bem aceita sobre o que é tornar-se adolescente.



Imagem 5 – Príncipe Cinderelo (p. 13)

Outro aspecto importante é justamente pensarmos sobre o que a autora Colette Dowling<sup>1</sup> apresenta em relação à ideia permanente de a mulher estar sempre acompanhada por ser mais frágil e por isso, necessitar dessa proteção remontando à infância. Diferente dessa abordagem, a princesa sabichona não fica infeliz quando termina solteira, pelo contrário como podemos observar na ilustração final do livro. A ideia de ser solteira e frustrada é totalmente corrompida pela autora do livro, afinal era uma escolha da princesa não se casar.

---

<sup>1</sup> Ver DOWLING, C. O complexo de Cinderela. Cap. 1



Imagem 6 – A Princesa Sabichona (p. 29)

Ao contrário, quem precisa ser acolhido ao final é o príncipe Cinderelo, que consuma seu casamento feliz, construindo uma relação afetiva com a princesa, conforme é apresentada a ilustração do livro.



- Imagem 8 – Príncipe Cinderelo (p.30)

Os livros infantis estão presentes no cotidiano infantil e no ambiente escolar, desta forma possuem grande influência na formação do indivíduo e no desenvolvimento do senso crítico através do imaginário. Através deste estudo, foi possível refletir criticamente sobre o conteúdo exposto nos nas obras dos livros analisados, e desconstruir preconceitos existentes e ou reproduzidos pela sociedade contemporânea de forma a ampliar a reflexão sobre quais possibilidades de novos olhares pode adquirir a leitura de uma obra literária produzida para crianças e adolescentes.

Buscar refletir criticamente sobre o que se apresenta um livro de literatura infanto-juvenil permeado por um olhar de autor adulto que por ora cria um universo singular ao público que a obra se deseja, segundo Barbosa (2011) podendo “desconstruir preconceitos existentes e denunciados ou reproduzidos pelos escritores” (p.5).

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas [...]. Suas identidades sexuais se constituíam, pois, através da forma como vivem sua sexualidade, com parceiros/ as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensa-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 26).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. D. T. (2011). *Mulheres de coragem na literatura infanto-juvenil brasileira*. Revista Digital Inventário, 9ª ed., UFBA. Disponível em: < <http://www.inventario.ufba.br/09.htm>> Acesso em 04 set. 2012.

BUTLER, J. (2006). *Regulaciones de Género*. Revista de Estudios de Géneros: – La Ventana, nº 23. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

COLE, B. (2004). *A Princesa Sabichona*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2000). *O Príncipe Cinderelo*. São Paulo: Martins Fontes.

DOWLING, C. (1987). *Complexo de Cinderela*. São Paulo: Melhoramentos.

HALL, S. (2006). *A identidade na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

LOURO, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Proposições, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a08v19n2.pdf>> Acesso em 01 jul. 2012.

LOURO, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MELO, E. (2008). *Feminismos: velhos e novos dilemas – uma contribuição de Joan Scott*. Caderno Pagu, nº 31, Campinas.

NUNES, C. SILVA, E. (2006). *A Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, S.P.: Autores associados.

RIBEIRO, P. R. M. (2004). *Sexualidade e Educação: Aproximações Necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.

ROSEMBERG, F. (1975). *A mulher na literatura infanto-juvenil*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 15, p. 138-140.

\_\_\_\_\_ e AMADO, T. (1992). *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 80, p. 62-74.

SCOTT, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação & Realidade. v. 2, n. 20, p.71-99, Porto Alegre.

SILVA, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, 2000, p. 73-102, Petrópolis: Vozes.

**"TRABALHOS PESADOS SÃO PARA HOMENS": UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR NA REPRODUÇÃO DOS PAPEIS DE GÊNERO NO ACESSO AO  
MERCADO DE TRABALHO**

Vinícius Gabriel da Silva

PIBID/CAPES – UFPB

vinicius\_gabriel00@hotmail.com

**Introdução**

As questões de gênero tomaram maiores proporções na atualidade, tendo em vista uma série de conquistas obtidas nas lutas pelos direitos de igualdade entre homens e mulheres. O desenvolvimento do movimento feminista foi fundamental para essas conquistas. O feminismo é caracterizado como “um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que propõe igualdade nas relações delas com os homens, mediante mudanças de valores, de comportamentos e de atitudes, em todas as esferas da vida” (ALBERNAZ, p.76). A organização da produção da vida social opera reforçando uma suposta superioridade do homem sobre a mulher através de discursos e práticas machistas. Nesse sentido, o homem torna-se o agente responsável pelo “universo público” e será aquele que conduzirá as leis, as normas, e toda a “organização” do que ‘realmente importa na vida social’. Já a “mulher” cuidará para que o ambiente privado e doméstico fique coeso e ficará responsável pelo “... mundo das coisas ocultas e internas” (DA MATTA, 2010, p.147). O problema dessa divisão é que tais “coisas ocultas” são vistas como subalternas, inferiores e dispensáveis. Tais discursos e práticas são naturalizados na vida social de tal forma que causa estranhamento quando se é proposto novas formas e concepções na constituição do que é ‘feminino’ e ‘masculino’ na produção da vida social.

Os papéis de gênero são construídos socialmente e são reafirmados por cada esfera do cotidiano: linguagem, cultura, instituições. Instituições como família, meios de comunicação, religião e a escola participam deste processo em que os sujeitos são levados a ocupar posturas, práticas e lugares que os tornem “homens” e “mulheres” perante a sociedade. A escola toma papel de destaque nesse processo quando consideramos que esta é responsável pelo processo

de aprendizagem em que meninos e meninas aprendem e reproduzem comportamentos aceitas do que é “masculino” e “feminino. A importância dessa pesquisa se justifica na medida em que busco compreender as formas de desigualdades de gênero, que aparecem de maneira velada ou não, nos discursos dos adolescentes que estão a “ponto” de entrarem no mercado de trabalho.

### **Problematizando Gênero e Educação**

De acordo com Guacira Lopes Louro (2007) é através de processos culturais, que definimos o que é ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura, sendo como “marca” da cultura ocidental homens ‘naturalmente’ racionais e agressivos e as mulheres ‘sensíveis e emotivas’. Essas “marcas” são consideradas essenciais para a constituição do feminino e do masculino. A autora, em seu livro *Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* afirma que:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei, participam dessa produção. Todas essas instituições realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas... (LOURO, 2007, p.22).

Desse modo, a autora reitera o discurso de que as instituições sociais possuem um papel importantíssimo em disseminar identidades e práticas hegemônicas em sociedade. A socióloga Barrie Thorne (1993) em seu livro intitulado *Gender Play: girls and boys in school* (*Jogo do gênero: meninas e meninos na escola*) realiza uma etnografia sobre gênero numa escola de ensino fundamental dos Estados Unidos. A sua preocupação está em descrever e analisar o cotidiano escolar dos alunos, focando nas suas relações sociais. A forma como eles interagem em grupos é fundamental para entender como as questões de gênero aparecem no ambiente escolar. A autora afirma que desde cedo as crianças vão sendo estimuladas através de pressões sociais para que ajam de forma “natural” como meninos e meninas devem agir, se apropriando dos estereótipos de gênero que estão presentes “nos livros, nas músicas, propagandas, programas de televisão, em seus pares.” (BARRIE, 1993 p.03). Thorne reforça a ideia de que as noções de masculinidade e feminilidade são construções sociais e que tais noções vão sendo internalizados nas crianças pelos pais através de cores de roupas e

brinquedos. Sendo esperado que os meninos e meninas ajam e se comportem diferentes, processo esse que a autora define como “socialização de gênero”. Desde modo, o nosso primeiro contato com a família, posteriormente a escola e as demais instituições formam uma rede de hierarquia de significados que fará “pressões” para que cada indivíduo se aproxime do dito modo “natural” das coisas.

Conforme Luis Antonio Fernandes (2005) a construção das identidades sociais de gênero se dá através das interações sociais, entretanto podem ser contestadas pelos seus sujeitos:

As identidades sociais vão se estabelecendo em múltiplas práticas discursivas, onde classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissões etc. São exercidas nessas práticas pelas mesmas pessoas em diferentes contextos. A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas passa por uma prática discursiva impregnada de relações de poder que nos remetem a uma aceitação identitária ou a uma resistência a essas práticas (FERNANDES, 2005. p.34).

Para o autor, a resistência dessas práticas podem ocasionar mudanças: o espaço ocupado por mulheres hoje afetou o modelo arcaico de organização da família, a idéia do “universo” público dedicado ao homem e o privado dedicado à mulher vem sofrendo alterações e se refletindo diretamente na construção identitária dos indivíduos. “Elas” adentraram no universo público na busca de rupturas com os padrões pré-estabelecidos historicamente, dando lugar a uma “mulher” que obteve um crescimento considerável no acesso a educação, na participação política e profissional nos últimos anos. Como podemos observar na citação a seguir:

Desta forma, a mulher do século XXI começa a ser representada num papel mais independente, mais autônomo, portanto com melhores oportunidades para suas escolhas profissionais devido a um maior acesso à educação escolar e universitária. (BITENCOURT, 2006. p.55).

Apesar de avanços significativos no campo das profissões, questões socioculturais como a imagem da mulher “cuidadosa” e o homem como aquele que possui o conhecimento científico e cargos socialmente considerados “importantes”, ainda estão enraizados no cotidiano e extrapolam o universo “privado”, atingindo também o processo de escolha dos jovens pelos cursos superiores. Para Bitencourt (2006) “eles” estariam sendo incitados no processo de socialização da *família* e da *escola* a desenvolver tarefas que envolvam matemática, raciocínio lógico, jogos de competição entre outras coisas. Já “elas” estariam

sendo estimuladas para ingressar em áreas que envolvessem o cuidado da família, o processo de aprendizagem, etc. Vejamos na citação a seguir:

Em toda década de 1990, as mulheres, mesmo representando a maior parcela de estudantes de ensino superior, ainda resistem a optar por cursos considerados mais masculinos como: Matemática e Computação, Agricultura e Veterinária e em Engenharia, sendo esta última é a área que menos ingressam mulheres (apenas 26%). Em contrapartida, em 2002, elas representam 75% dos que optaram por Educação, 63% dentre os que escolheram cursos na área de Humanidades e Artes e 72% dos que pensavam em atuar no futuro em carreiras da Saúde e do bem-estar social. Enfim, as divisões dos papéis de gênero continuam a ser internalizadas nas mentes e nos corpos dos indivíduos. (BITENCOURT, 2006. p.61).

A ideia não é que estas áreas de conhecimento que são mais procuradas por mulheres, não sejam importantes e viáveis, entretanto na permanência da reafirmação de quais profissões o gênero pode buscar e ocupar hierarquicamente no mercado de trabalho.

Partindo destas perspectivas, pretendo compreender como os alunos do Ensino Médio, de uma escola estadual da Paraíba (Brasil) associam gênero e acesso ao mercado de trabalho, tendo em vista que os mesmos estão no processo de transição da escola para a vida profissional. Buscando identificar se de alguma maneira a escola contribui para a definição da escolha da profissão associada ao gênero.

Vale salientar que este trabalho ainda está em andamento e é fruto da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), um programa financiado pelo Governo brasileiro que busca proporcionar aos estudantes de licenciatura um contato maior com as escolas públicas para melhorar a formação dos futuros professores-pesquisadores, com isso todos os dados coletados aqui são preliminares.

### **Aspectos Metodológicos**

Optei pelo método qualitativo, tendo em vista dar conta de promover a interpretação da ação dos sujeitos em suas práticas, como mencionado pelos autores: “[...] pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta do objeto ‘vivido’, como do objeto ‘analisado’” (DESLAURIERS; KÉRISIT, POUPART, 2008, p. 131).

Nesse trabalho foi utilizada como ferramenta metodológica a formação de grupo de discussão, realizado através de três grupos de jovens do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, com a média de idade de 14 aos 17 anos; os grupos foram compostos por doze pessoas

sendo seis meninos e seis meninas. Nos grupos discutimos eixos temáticos em torno da perspectiva dos jovens acerca de relações de gênero, como por exemplo: as dificuldades encontradas nas instituições escolares para ambos os sexos, ambiente familiar e o mercado de trabalho. Esses foram os pontos mediadores para as nossas discussões. A partir dessa estrutura de grupo de discussão, obtivemos informações imprescindíveis para a averiguação proposta por esse trabalho.

### **Análise do Grupo de Discussão**

No primeiro bloco do eixo temático procuramos discutir o “ser homem” e o “ser mulher” para a vida social, tendo em vista a perspectiva de Louro (2006) referente à naturalização dos papéis sociais que homens e mulheres acabam por desempenhar. O discurso ocidental de que as mulheres são frágeis e os homens são mais combativos é bem presente nas falas desses jovens, vejamos:

- Os meninos:** - Homem é mais agressivo, mulher tem TPM, homem não...  
- Homem é mais complicado do que a mulher.  
- A mulher é mais frágil do que homem, o homem é mais forte.
- As meninas:** - Claro! Eles são mais pirralhos!  
- Menina é mais quietinha, o homem não, ele é mais agressivo.  
- O homem é mais extrovertido.  
- O homem é o pegador! Pode ficar com várias. Se a mulher ficar com vários ela é a safada.

Nas falas acima, é fácil perceber que para as mulheres é naturalizado um papel mais recatado, de quem precisa se resguardar mais. No caso dos homens se formata um papel voltado a corresponder à expectativa de ser forte, combativo, agressivo e pegador. Vale salientar ainda que nas falas, são apontadas características, sobretudo para o papel masculino, como próprias da natureza e do instinto. Seria algo natural do comportamento dos gêneros, pois todos possuiriam tais características. Isso pode ser visto referente ao papel masculino, nas falas a seguir quando perguntamos o porquê do homem ser agressivo e se seria culpa deles:

- As meninas:** - É instinto.  
- Porque ele precisa se mostrar, precisa aparecer, tem que se destacar, tem que chamar a atenção.
- As meninas:** - Não é culpa deles.  
- Eles não têm culpa, é natural.  
- Esse comportamento é natural, mas tem uma espécie de culpa...  
(GRUPO DE DISCUSSÃO, 2012).

Apesar de as meninas retratarem em termos biológicos o comportamento dos meninos, aparece em contraposição um novo questionamento de oposição expressado também pelas mesmas ao trazer como elemento novo “uma espécie de culpa” como fator determinante.

O segundo bloco de perguntas discorrerá sobre o que se espera da categoria “homem” e “mulher” no ambiente familiar e no mercado de trabalho. Que tipo de cosmovisões os mesmos possuem a cerca das profissões que são socialmente determinadas para homens e para mulheres, e quais as suas participações nos afazeres domésticos, tendo em vista, que essas tarefas são destinadas as mulheres como forma de afastá-las do espaço público ocupado historicamente pelos homens. Analisemos as respostas dadas a perguntas referentes a se as meninas ajudam em casa e quais suas tarefas:

**Meninas:** - Sim, Lavo prato, varro a casa, faço quase tudo em casa.

- Sim, e todo final de semana eu tenho limpar a casa, todo final de semana, sem falta.

- É porque meus pais pensam que a gente ainda tá na época da escravidão. Meu pai chega e me pede pra pegar o queijo na geladeira, ainda, me manda partir e levar pra ele. Ai eu chego do colégio, arrumo a casa, lavo a louça e lavo o banheiro. Vou ajudar meu irmão na loja e quando chego em casa, tenho que lavar novamente a louça. Enquanto meu irmão fica sentado no sofá ou vai bater perna, alias, nem é bater perna, porque ele vai de moto. *Tudo isso só porque ele é homem. E ele ainda diz que eu tenho que fazer isso porque sou mulher. É um imprestável, não sabe nem corta um pão, nem dobrar a roupa dele, sei não...* (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2012)

Podemos observar nestas falas que os depoimentos cedidos pelas jovens corroboram com as discussões apresentadas por Roberto da Matta (2010) que as mulheres são ensinadas a partir do processo de socialização a manter coeso o ambiente domestico e privado, neste sentindo os afazeres de casa são deveres da mulher, a identidade dela é ligada a essa prática. Estes “valores” são problemáticos devido à imposição da estrutura machista que hierarquiza o gênero acabando por inferiorizar um em detrimento do outro. Uma das participantes do grupo deixa claro que apesar de estar contribuindo no espaço público (a loja da família) ao adentrar no espaço domestico é dever somente dela organizar este âmbito por essa função se referir ao papel de mulher da casa.

Vejamos agora as falas referentes ao mundo do trabalho, quando se é indagado a respeito das vantagens e dificuldades que poderão ser encontradas por eles/elas nas escolhas das profissões e se existem empregos destinados a homens e outros para mulheres:

**Meninas:** - Pra mulher, basta ir com um decote daquele tamanho.

- Vamos ser sinceras, é bem mais fácil pra mulher.

**Meninos:** - Tem sim. Mulher quando quer ser mecânica, é como tá aparecendo na novela, é bigoduda, é feia, tem jeito de homem.

- Acho que a beleza da mulher diz muito no trabalho. Principalmente vendedora.
- A! Tem coisas que a mulher não consegue fazer direito, não pode ser pedreira, ser mecânica.
- O homem não pode ser manicure!
- Ai chega lá na construção e o patrão dela, “manda ela” carregar um saco de cimento. Não pode né? (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2012)

Neste quesito gostaria de abrir um “parêntese” para que possamos observar que os participantes do grupo, possuem uma visão limitada do que seria mercado de trabalho as profissões expostas por eles são: vendedores(as), mecânicos(as), manicures, etc. Profissões essas que são consideradas inferiores no mundo da divisão do trabalho, isto retrata as imagens que os/as jovens estudantes do Ensino Médio da periferia da cidade de João Pessoa, remetem quando se é questionado sobre as profissões de homens e mulheres. Dito isto, na discussão sobre gênero podemos elencar, no primeiro momento as meninas relatam que no mundo do trabalho as mulheres poderiam ter um acesso facilitado com a utilização do corpo “feminino” este discurso pode ser problemático no sentido de atribuir características físicas e “estéticas” como relevantes no momento de procurar um emprego devido à exploração do papel da mulher como aquela que deve sempre ser jovem, “bonita” e “sexy”. Mais adiante esse discurso é respaldado logo em seguida através da fala de um dos meninos quando argumenta o uso da mídia (novelas, por exemplo) onde caso a mulher realize trabalhos considerados pesados e que socialmente deve ser dirigido por homens, ela irá adquirir características masculinas, continuando esta lógica de separação, uma alternativa levantada pelos meninos para que a mulher possa continuar “bela” em seu ambiente de trabalho seria a venda de produtos em lojas que pudessem “valorizar” e vender sua “imagem”, estes tipos de argumentos, “homem não pode fazer isto”, a “a mulher não consegue fazer aquilo”, padronizam e classificam o que deve ser realizado por homens e mulheres na produção da vida social e no mundo o trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este trabalho buscou explicar como a instituição escolar contribui na construção de gênero entre os jovens e descobrir suas percepções a respeito dessas questões, tendo em mente que a juventude é tida como “fase” da vida onde os jovens começam a formar suas opiniões, identidades e posicionamentos que implicarão nas visões de mundo e serão passados e reproduzidos ao longo de sua vida e para as gerações futuras. Apesar da pesquisa

ainda estar em andamento, a partir do material analisado até o presente momento, podemos perceber que os papéis de masculinidade e de feminilidade são frutos de uma construção cultural e social, que é disseminado e mantido devido ao modelo da sociedade atual. Neste sentido se faz importante a construção de pesquisas como essas, na medida em que se busca problematizar a construção social das desigualdades de gênero, desigualdades essas que vem sendo discutidas no campo da antropologia e sociologia, pondo em xeque visões “naturalizadas” da condição subordinada da mulher em relação ao homem.

### **Bibliografia**

ALBERNAZ, L. S. F. Feminismo, porém até certo ponto... Recife, UFPE- Dissertação de Mestrado em Antropologia, 1996. Disponível em: <[http://www.ppga.ufpe.br/dissertações/dissertação\\_13.pdf](http://www.ppga.ufpe.br/dissertações/dissertação_13.pdf)

BITENCOURT, Silvana. Existe um outro lado do rio? Um diálogo entre a cultura da engenharia e relações de gênero no Centro Tecnológico da UFSC. Florianópolis. UFSC- Dissertação de Mestrado em Sociologia Política, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? : reflexões sobre a identidade masculina. **Revista Enfoques**: revista semestral eletrônica dos alunos de Programa de Pós-graduação em sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.130-151, agosto 2010. Em: <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br>.

DESLAURIERS, Jean Pierre & KÉRISIT, Michèle. *O delineamento de pesquisa qualitativa* IN Poupart, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, L. A. B. Adolescência: A construção das identidades sociais de gênero e sexualidade. São Paulo, PUC- Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, 2005. Disponível em: [www.bdae.org.br](http://www.bdae.org.br).

O corpo educado: pedagogias da sexualidade / Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva — 2. ed., 3ª reimpressão — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Thorne, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN  
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

## MUJERES DOCENTES EN LOS INICIOS DEL MAGISTERIO

Macarena Zeballos  
Universidad Nacional de La Plata  
macarena\_zeballos@yahoo.com.ar

### Presentación del tema

El tema que se tratará en la ponencia y sobre el cual se está investigando, es sobre el lugar de la mujer, los sentidos y significados existentes en el trabajo docente en los inicios de la educación primaria. Se hará un análisis reflexivo sobre lo que se construyó socialmente en torno a este tema,

La importancia y vigencia actual que ha tomado el lugar de la mujer en la sociedad y en los distintos aspectos de la vida cotidiana incluidos el escolar fundamentalmente, hace que nos interioricemos y debatamos no solo sobre el papel de la mujer sino también junto con él las construcciones sociales e históricas que construyen, fundan permiten, persisten, adoptan, naturalizan y legitiman las sociedades, el binomio hombre – mujer y las relaciones de poder que esto conlleva desde la perspectiva y los ámbitos educativos. Es decir pensar sobre los distintos roles que fueron desempeñando las mujeres dentro de la sociedad a lo largo del tiempo, es también analizar las modificaciones, reestructuraciones y adaptaciones que se fueron dando para que este hecho ocurriese, esto nos sirve para reflexionar sobre el pasado y ponerlo en contraste con nuestro presente actual.

Hoy las mujeres se presentan ocupando distintos roles dentro de la sociedad reivindicándose no solo desde el punto de vista político principalmente, sino también desde lo cultural, socioeducativo y económico.

Los cambios que se fueron produciendo a lo largo de la historia hacen que cotejemos las vinculaciones del lugar de la mujer con la educación desde la perspectiva del docente “mujer” del siglo `pasado y la actual.

A Fines del siglo XIX, se comienza a replantear el “rol” tradicional del trabajo de la mujer, se empezaba a considerar desde las mismas mujeres que estaban preparadas y formadas para desempeñar otros roles de lo que solo se le atribuían (saber sobre costura, bordado, corte de ropa de uso etc.) considerando que si tenía conocimiento de ello sería una buena madre y esposa (Cucuzza, 1997).

Es importante además de revisar la historia sobre las educadoras, sobre las docentes, conocer los sentidos y significados atribuidos a las maestras, qué se escribió sobre sus precursoras, en qué contexto desempeñaban su tarea, cuáles eran las normas a las que debían responder para poder ellas, ahora, pensarse así mismas en esa situación y también, reflexionar los docentes hombres sobre estas cuestiones que los involucran por la carrera que eligieron y compararlo con el presente, reflexionar sobre lo dicho, escribir sobre lo hecho y así mejorar lo que se hará ¿Qué docente no quiere saber, al menos algo, sobre lo que se escribió en relación a la carrera que eligió para desarrollarse profesionalmente?

Es interesante analizar estas cuestiones que contextualizan el lugar de la mujer y la vuelven más permeable de ser puesta en juego para el análisis.

El objetivo general de la investigación que se está llevando a cabo es poder analizar el lugar de las mujeres docentes en los orígenes del magisterio. El propósito de esta ponencia es aportar a este objetivo el intercambio de ideas, opiniones, debatiendo, conociendo y reconociendo el trabajo de los demás investigadores en torno al tema que nos ocupa, “Educación, sexualidad y relaciones de género”. Compartir con los demás pares un tema en común, airándolo desde distintos ángulos no sólo es fructífero y provechoso para el tema que uno investigue sino también por la experiencia y el relato que uno recolecta a partir del encuentro con un otro u otros que facilitan las posibles modificaciones y reflexiones de nuestro pensamiento cognitivo.

Durante la ponencia se tratará acerca de los sentidos y significados asociados al trabajo docente de las mujeres, lo que supuso “ser mujeres” y “ser educadoras” a la vez, el desarrollo del trabajo de las maestras en los orígenes del magisterio, las distintas interpelaciones respecto de las mujeres docentes en el contexto de los orígenes del trabajo de enseñar, ser hombre, ser mujer desde la profesión de docente, de maestro/a.

Este análisis reflexivo que se llevará a cabo no solo les puede ser de utilidad a los educadores, sea cual fuese la rama que se especialice a investigar sino también a aquellos que traten temas históricos, psicológicos sociológicos aportando a la producción del conocimiento de estas disciplinas siempre enlazadas con la educación.

A medida que uno avanza en el trabajo de investigación, sobre todo en la etapa exploratoria van apareciendo interrogantes o preguntas que nos lleven a reflexionar sobre todo el tema en general, siempre a partir de que nos cuestionamos algo surgen hipótesis, suposiciones, algunas más fundadas que otras pero que en algunos casos no fueron planteadas hasta que

otro le pone palabras a ese pensamiento y con el intercambio de opiniones se puede, no resolver, pero sí ejercitar un pensamiento crítico develando cuestiones o cuestionando verdades que hasta ese momento parecían tabúes sobre los cuales no se podía discutir o disentir. Claramente esos procesos van acompañados de empiria, construida y obtenida a través de los pasos y procedimientos sistemáticos del trabajo de investigación, ya que de no ser así podríamos caer en la falta de rigurosidad y confiabilidad que nos brindan los métodos de investigación y los resultados que arrojemos producto de esas débiles investigaciones no serían confiables ni creíbles.

Los siguientes interrogantes se fueron desprendiendo de todo el trabajo que se está realizando y que aún no ha concluido: ¿Qué roles, además del de maestras y directoras ocuparon las mujeres como profesionales dentro del sistema educativo en sus orígenes?; ¿Qué papel jugaron en comparación con la de los hombres?; ¿Tuvieron que sortear obstáculos y de ser así, cuáles?; ¿En qué medida y desde qué lugar aportaron a la configuración del sistema educativo?; ¿Qué tipo de reformulaciones y/o innovaciones hicieron, siempre que esto haya sido posible?; ¿Cómo se trabaja en los diferentes niveles educativos? ¿Qué diferencias aparecen en la formación docente de institutos privados y públicos? ¿Cómo se tomaron las intervenciones de las mujeres en el campo académico?; y en consecuencia a esto ¿Cómo fueron recibidas por el resto de los sectores que también formaban parte de la vida académica?; ¿Qué reconocimiento tuvieron por el trabajo que llevaron a cabo?, en el caso de haberlo tenido. ¿Cómo era el trato de ellas con los superiores en distintos momentos históricos?;

Considero que dentro del sistema educativo, con todo lo que ello implica, escuelas, docentes, alumnos, burocracia etc., hay más de una problemática para revisar desde el pasado y desde el presente actual, los cambios que se fueron produciendo algunos dieron frutos positivos y otros que empeoraron la visión y la situación educativa, pero que si se los somete a análisis pueden identificarse las fallas, retroceder, planificar, desarrollar y evaluar los nuevos resultados.

### **Abordaje teórico - metodológico**

La investigación se sostiene bajo el siguiente marco teórico, iniciamos este apartado con el concepto de **Campo** que en términos bourdianos se lo define como una arena con estructuras determinadas en el que los actores involucrados tienen intereses en común manteniendo relaciones y conflictos (fuerzas en puja) entre si para acceder a mejores posiciones sociales

dentro de ese campo, este concepto vale tanto para las personas como para las instituciones definidas por las clases sociales, por las interrelaciones ente ellas y el poder que ejercen unas por sobre otras. (Gaeta, Gentile, Lucero, 2007). Esto mismo se lo puede trasladar al **campo Pedagógico**, es en este espacio donde se centra el trabajo, ya que es aquí donde las docentes vinculan, ejercen y viven su cuestión de género, su condición de ser mujeres en la escuela primaria. De esos tiempos hasta aquí hubo transformaciones en referencia a la escritura dentro del campo pedagógico educativo en general y dentro del nivel primario en particular. Estos conceptos nos permiten entender a las instituciones educativas formales como un campo con estructuras definidas por aquellos que más alto están en los escalafones de dicho campo, en el que las mujeres docentes convivieron, dentro de él a ellas se les decreta normas, disposiciones, pautas a las que deben adherirse y por las cuales deben responder, estas pautas no fueron expuestas por ellas sino por los que tenían el poder por sobre ellas y en esas interacciones fueron forjando los supuestos del trabajo docente de la mujer maestra relacionándose y conflictuando con el resto de los integrantes de ese campo.

Otro concepto importante es el de **regulación** trabajado por Popkewitz, las regulaciones tanto sociales como institucionales ejercen acción sobre nuestros propios actos ya sea modificando, guiando o corrigiendo, según sea el caso los modos en que se conducen a sí mismos.

(Popkewitz, 1995)

La regulación de las mujeres docentes que tienen a su cargo el trabajo de enseñar impacta sobre ellas como mecanismo de autodisciplina, produciendo una estructura cognitiva, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal y lo posible. (Popkewitz, 1995)

Estas mismas regulaciones son las que conforman la propia **identidad** de la mujer, otro concepto importante empleado para esta monografía. La identidad de modo global como dice la autora mexicana Reguillo Cruz es algo que se construye, que se va formando, que va desde la vestimenta que elegimos hasta el contexto habitacional de donde pertenecemos. (Reguillo Cruz, 2007). De manera particular, tomaremos la definición de Butler que presenta Morgade, la **identidad** como sentimiento así en sí mismo, como atribución de otros y otras, debe ser pensada como el nexo de unión interfase ente la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etc. Las identidades no son fijas ni estables y más que una estructura inmutable, son un efecto preformativo de una permanente reiteración requerida en las relaciones de poder hegemónicas: nuestro destino, nuestro poder y nuestra

vida están enmarcados pero no totalmente predeterminados por las categorías discursivas y culturales. Las relaciones de género integran el abanico de posibilidades con las que articuladamente con otras determinaciones sociales cuentan los sujetos sociales para construir sus cuerpos sexuados. A lo largo de la vida personal, el momento histórico y los diferentes contextos, esas posibilidades tienen diferente peso o importancia relativa. Por ello, la identidad, como una construcción inestable puede referir de modo principal a cuestiones de género, pero también, en otra situación, a étnicas, o socio económicas, o generacionales o de orientación sexual, etc. (Morgade, 2010: 43)

El **trabajo docente** alude a una actividad que en principio satisface las notas expuestas en las diversas aproximaciones al concepto de trabajo; es decir, es una transformación de la naturaleza directa o indirecta, intencional, que constituye una de las objetivaciones primarias en que el ser humano se va formando así mismo.

El trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género aún dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los docentes efectúan de los sistemas de usos y expectativas constitutivos de la institución escolar. (Morgade; 1992).

A partir de la empiria construida, el tipo de abordaje metodológico que se desarrollará en esta monografía histórico – educativo de corte cualitativo, es el **método analítico interpretativo**.

En este estudio el relato histórico es interpretado por el científico social, que hace de cada caso un estudio singular y a la vez general, ya que nos apoyamos en él para crear nuevos desarrollos teóricos. (Kornblit, 2007)

Se selecciona este método de análisis por las siguientes razones : la primera es que el propósito de este trabajo es revisar, interpretar y comparar la producción del campo académico sobre el papel de la mujer en los orígenes del trabajo de enseñar para a partir de allí reflexionar y analizar tanto los aportes significativos que estos hicieron como aquellas problemáticas o cuestiones que no fueron pensadas o tomadas en cuenta en las distintas descripciones exhaustivas que ya fueron realizadas es decir, cómo fue y cómo se manifestó de manera escrita este objeto de estudio.

La realidad que se está investigando, en este caso el lugar de las maestras mujeres en los orígenes del magisterio, la estamos interpretando desde el presente y a su vez de otros relatos, de otras interpretaciones anteriores que dieron lugar a distintos trabajos que en esta monografía son colocados como objeto de análisis. Ese hecho que estudiamos pudo haberse dado de otra manera si se hubieran dado otras circunstancias históricas o no. Durante la

monografía se expondrán características, particularidades de las mujeres docentes y de su trabajo de enseñar pero estas serán parciales nunca totales ya que previamente fueron interpretadas por el investigador. En términos de Kornblit quiere decir que: existen múltiples imágenes de lo que un hecho ha sido, lo que podía haber sido y lo que es en la actualidad, todos están encadenados por el relato histórico. Quien se encuentre investigando ese hecho debe tener presente que su trabajo puede develar identidades parciales pero nunca totales ya que estas pasan siempre por el filtro de sus propias interpretaciones. (Kornblit, 2007)

En la instancia de analizar todo el material obtenido, producto de la recolección de datos, dentro de la interpretación se utilizará con frecuencia la técnica de comparación para poder describir y analizar mejor aquello que ha sido seleccionado como el objeto de estudio de la investigación.

Como menciona Sautú, la finalidad de esta instancia al momento del armado de la investigación es que el método escogido nos permite extraer, examinar y comparar los puntos fundamentales que se han ido manifestando en cada uno de los materiales analizados para el trabajo. (Sautu, 2005)

Una vez finalizado el análisis sistemático descriptivo u comparativo sobre todo el contenido del material empírico escrito (fuentes bibliográficas) y a partir de las diferentes lecturas y documentos mencionados en el apartado anterior, hasta el momento registrados y hallados para la monografía, se cotejarán lo que plantea cada uno y se expondrán tanto las similitudes como las diferencias existentes entre ellos, a partir de un análisis de tipo descriptivo comparativo, habilitando quizás a nuevas preguntas, nuevos interrogantes y/o conclusiones según sea el caso.

### **Avances y problemáticas en el proceso de investigación**

En este apartado, primero quisiera aclarar que para mi los avances representan nuevos conocimientos, nuevas preguntas, fruto de todo lo que fui investigando y descubriendo en el itinerario del trabajo. En mi caso me encuentro en los comienzos de la escritura de la monografía y lo que presentaré a continuación son los avances que a mi entender fui logrando, hacerme estas preguntas o interrogantes para mí son sinónimos de que voy comprendiendo lo que estoy investigando y mi interés es mayor cada vez que logro hacerme alguna de esas preguntas. Por ejemplo, al revisar el acuerdo que debía firmar la maestra para con el Consejo de Educación en el año 1923 cuando la misma tomaba un cargo en algún

colegio, no sólo conocí este acuerdo sino que también profundicé el tema, este presentaba muchas disposiciones a nivel personal y sobre todo a nivel moral, la docencia no era una cuestión de horas sino una forma de tener que vivir y comportarse tanto dentro de la escuela como por fuera de ella. Las restricciones iban desde no permitirles ir por la calle o viajar en autos en compañía de hombres a excepción de su padre o de su hermano, pasando por la prohibición de pasarse por la heladería de la ciudad y no abandonar la misma bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegado, hasta estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana y si salía debiera ser solo para atender una función escolar. El acuerdo en ese momento ni siquiera contemplaba la posibilidad de maestro “hombre”, y esto me llevó a preguntarme de haber sido así, de haberse contemplado esa posibilidad, ¿también se le hubiese prohibido ir al hombre con profesión de maestro, acompañado de una mujer exceptuando su madre o su hermana o permanecer en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana y si salía debiera ser solo para atender una función escolar?

Otra pregunta que me surgió fue las mujeres en muchos casos optaban por la profesión de docentes como menciona (Morgade, 1992) en su libro, lo hacían porque no todas estaban preparadas para casarse y tener hijos, lo cual las llevaba a ser maestras y en muchos casos no por la vocación de serlo sino porque dentro de las ramas laborales era la carrera mejor vista, estaba en un nivel menos cuestionada que trabajar en las escuelas comerciales o industriales y estaba muchísimo mejor posicionada que los trabajos asociadas con lo artístico como ser de danza, literatura o teatro, ya que estos pertenecían a un género poco decente para las mujeres de esa época, incluso la carrera de maestra era mucho mejor aceptada que la carrera universitaria, donde aquí no era una cuestión de prestigio moral sino de una disposición cultural, ese no era un ámbito para las mujeres. También como afirma Morgade, muchas de ellas al tener el título de maestra le brindaba un futuro más asegurado en el caso de separarse, divorciarse o quedarse sola. (Morgade, 1992)

Si lo que mencionamos en el apartado anterior lo ubicamos en nuestro presente actual, la pregunta central sería, ¿en caso de que una mujer con profesión de docente quedara sola, se divorciara o enviudara, el sueldo básico que hoy reciben por su labor les aseguraría un futuro estable? Si la respuesta es negativa, también podríamos plantearnos ¿Por qué entonces tantas mujeres continúan en la actualidad sus estudios en el magisterio? ¿Cuáles son las causas de su elección?

Estos avances fueron posibles a partir de las estrategias que se utilizaron para la recolección de los datos, como ser: la realización de una búsqueda bibliográfica sistemática y exploratoria sobre el tema que iba a ser tratado en la monografía. Es esencial, al menos para mi trabajo, todo el material disponible y publicado en torno al tema a tratar en la monografía.

Se utilizó este tipo de material, ya que la monografía así lo requería porque está centrada en el relevamiento sobre aquello que se escribió en torno al lugar de la mujer en el trabajo docente en los orígenes del magisterio, una vez realizado ese relevamiento se podría conocer tanto los aportes significativos como aquellas problemáticas o cuestionamientos que por alguna razón no fueron pensados o tomados en cuenta para ser incluidos en los distintos análisis de los trabajos.

Se indagó en la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata con el fin de relevar capítulos de libros, ponencias, archivos etc. que resulten significativos y fructíferos para la monografía. Esto permitió que mi acercamiento fuese desde otro lugar, mi interés no pasaba por un libro en particular sino en buscar, recolectar todo aquel material que me fuese útil para mi trabajo de investigación. En este sentido fue tal mi interés que sin proponérmelo encontré un artículo que había escrito Víctor Mercante en el año 1908 sobre la mujer titulado “La mujer moderna”, mostrando un pensamiento muy progresista para la época en que fue escrito.

Fue importante y valioso no solo disponer de la biblioteca y el acceso al material que allí se encontraba, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, sino también contar con un Centro Interdisciplinario de Género en la misma facultad y universidad.

En cuanto a la parte más técnica del trabajo de investigación, no tuve grandes dificultades, para muchos pares es difícil encontrar un tema o un problema en el cual centrarse para investigar, en mi caso yo sabía desde un principio, qué era lo que quería para mi tesis y en qué tema se iba a centrar mi trabajo. Esto fue producto de un libro que me regalaron, el cual me resultó lo suficientemente significativo como, para dar inicio a mi trabajo, el libro es el de Felipe Pigna: “Mujeres tenían que ser”. A partir de ello, hablé con mi director y entre ambos decidimos que por lo que yo quería hacer y la información disponible lo mejor era que me centrara en las docentes de educación primaria.

Debo confesar que lo que más dificultad me trajo fueron 2 puntos, uno más central que el otro. El primero tiene que ver con el armado de mi marco teórico. Tuve que realizar muchas correcciones y hacer varias revisiones hasta que el mismo fusionara con el resto del trabajo. El segundo, me encontré con algunos problemas de redacción, puntualmente, mi director me marcaba que tenía al momento de redactar en el corpus del trabajo mucho registro de oralidad, pero con varias modificaciones y arreglos pude lograr que la redacción cumpliera con las expectativas y con los requisitos que requería el trabajo de investigación.

### **Contribuciones y reflexiones del trabajo**

En mi humilde opinión creo que la mayor contribución que puede realizar mi trabajo es reflexionar y dar conocimiento sobre la cuestión de género para mejorar las prácticas institucionales y las prácticas educativas de los docentes en general, de maestros y maestras, además de contribuir a la producción del conocimiento histórico – educativo.

Revalorizar el lugar de la mujer en la docencia y también el de los hombres, ubicándolos en el lugar de individuos no estigmatizados como la historia muchas veces los presenta, es decir que después de todo, del delantal, de los bancos, las tizas, de las banderas, de los alumnos, de los contenidos, solo hay ni nada más ni nada menos que personas, mujeres y hombres, ni esclavas ni puritanas, ni diferentes, ni autoritarios, solo son personas con profesión de docentes.

Por otro lado, prefiero reflexionar y no concluir este trabajo por dos motivos: El primero es que por lo general cuando llegamos al último apartado, quienes leemos y más aún cuando escribimos las conclusiones suponemos que algo de todo lo que se estuvo leyendo o escribiendo anteriormente ha concluido y podemos sacar de todo ello, algún tipo de respuesta no acabada `pero sí parcialmente conforme a nuestras expectativas o a lo que nos ha planteado el trabajo.

En este caso me voy a tomar la licencia de no hacerlo, pero para tomar este tipo de decisión debe haber, también, fundamentaciones que así lo sostengan y que son lo suficientemente sólidas como para no hacerlo o al menos arrojar algún tipo de certeza que nos halla facilitado el trabajo. Esta oportunidad de presentar en una ponencia el trabajo de investigación que estoy realizando, para obtener mi licenciatura está cruzada con el desarrollo de la misma y como aún no finaliza y el trabajo de exploración continúa no quisiera dar por sentado nada como verdad absoluta y cerrada. A medida que se avanza se van descubriendo autores, frases,

datos etc. que van enriqueciendo y haciendo reflexionar aún más sobre el tema que nos ocupa, creo que este ejercicio finaliza una vez que quien está investigando decide dejar de hacerlo. En segundo lugar, es más constructivo, expresar dudas, inquietudes, cuestiones que puedan ser expuestas en un espacio de debate e intercambio en el que todos podemos contribuir a la producción de conocimiento que brindar una conclusión.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires CEAL.
- Bohm, W. (1993). *Pedagogía masculina educación femenina* Estados Unidos Interaner
- Gaeta, R., Gentile, N. y Lucero, S. (2007), *Aspectos críticos de las ciencias Sociales: entre la realidad y la metafísica*, Buenos Aires, Eudeba, Cáp. XIV.
- Kornblit, A. (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de análisis*. Buenos Aires. Biblos.
- Mercante, V. (1908) *Revista Archivos de pedagogía y Ciencias Afines*. Tomo IV. Buenos Aires.. Cáp., La mujer Moderna
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1810 – 1930*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires. Noveduc.
- Noel, G. (2009) *Conflictividad y autoridad en la escuela*. El monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Edición n° 20.
- Pigna, F. (2011). *Mujeres tenían que ser*. Buenos Aires. Planeta. Cáp. Las Maestras.
- Popkewitz, T. (1995) *Sociología política de la reforma educativa*, España. Editorial Morata,
- Sarlo, B (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires. Ariel. Cáp.: Cabezas rapadas y cintas argentinas.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Cáp. III.
- Zingoni, C. (1945). *Formación universitaria del maestro*. Buenos Aires. Palma. Cáp. V.