

LA ESCUELA BAJO LA LUPA. AVANCES DE UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CON ENFOQUE DE GÉNERO

*The school under the magnifying glass. Preview of an ethnographic study
with gender approach*

Carmen Reybet

Facultad Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue

Resumen: En el artículo doy cuenta de algunos resultados parciales de una investigación etnográfica feminista localizada en una escuela primaria pública habitada por niños y niñas de sectores pobres de una sub-área de la zona oeste de la ciudad de Neuquén.

En tanto investigadora, la perspectiva etnográfica feminista me permite identificar, describir, analizar e interpretar las maneras en que las relaciones de género se producen y reproducen en el ámbito escolar. En esta presentación enfoco una parte de las evidencias y argumentos construidos a lo largo del trabajo de campo, que reconoce como fuente principal la documentación escolar oficial y la realización de grupos focales con alumnos/as de la primera infancia.

El trabajo realizado hasta el momento, permite corroborar la importancia de proseguir el estudio profundizando en los vínculos entre el “adentro” y el “afuera” escolar, una vía central para la interpretación de los roles y de la construcción de imaginarios diferenciados por sexo.

Palabras clave: etnografía, escuela, género, infancia.

Abstract: In this article I report some of the partial results of a feminist ethnographic investigation localized in an elementary public school inhabited by male and female children from “poor” sectors of a sub-area of the west zone of the City of Neuquén.

As a female researcher, the feminist ethnographic perspective allows me to identify, describe, analyze and interpret the ways in which gender relations are produced and reproduced in a school setting. In this presentation I focus on one part of the evidences and arguments built throughout the field work, that recognizes as a main source the “official” school documentation and the execution of focus groups with early childhood students.

The work made thus far, allows corroborating the importance of continuing with the deep study of the links between the school “inside” and “outside”, a central way for the interpretation of the roles and the construction of the imaginaries differentiated by sexes.

Keywords: ethnography, school, gender, childhood.

Sumario: 1. Presentación. 2. Encuadre teórico-metodológico 3. Escenario de la etnografía: contexto provincial, ciudadano y barrial. 4. Oríge-

nes de la escuela. 5. La escuela hoy: edificio, matrícula y planta docente. 6. Un curso de 2º grado: alumnado y familias. 7. Las niñas como intérpretes de un cuento feminista. 8. A modo de cierre provisorio.

— 1 —

Presentación

En el trabajo doy cuenta de algunos resultados parciales de mi tesis doctoral en curso en el Doctorado en Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada, España. La investigación, enmarcada en el paradigma de la etnografía feminista, permite obtener una descripción detallada y una interpretación de algunos de los procesos de construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar por parte de los/as “nativos/as”: docentes, alumnado, familias de una escuela primaria pública en una sub-área de la zona oeste de la ciudad de Neuquén habitada por sectores sociales subalternos.

En este artículo presento algunas aproximaciones a interrogantes surgidos a lo largo de mi trabajo de campo en el contexto específico de la escuela y del barrio. Algunas de las evidencias destacan el significativo rol educador que cumplen las madres de alumnos/as de primer ciclo, advirtiendo sobre la necesidad de explorar sobre los alcances de su función como cuidadoras entre aquéllas que se presentan sólo como amas de casa y las que declaran un trabajo asalariado. Otros resultados permiten postular como hipótesis que los procedimientos burocráticos escolares estandarizados y los contextos asimétricos en que se produce la interacción de la escuela y la familia, producen casilleros que impiden dar cuenta de la heterogeneidad de formas de vida, y encorsetan al género en un esquema dicotómico. En todos los casos, el campo me convoca en lo inmediato a proceder a un estudio en profundidad sobre el tipo de relaciones que se establecen entre las variables de género y clase, y situar en contexto los modos en que las niñas de la primera infancia se posicionan frente al campo cultural y el género. En suma, se busca expandir los vínculos entre el “adentro” y el “afuera” escolar, entendido como vía central para la interpretación de los roles y de la construcción de imaginarios diferenciados por sexo.

— 2 —

Encuadre teórico-metodológico

El campo de la investigación educativa estuvo durante mucho tiempo hegemonizado por el modelo de socialización de los roles sexuales en el que

prima “el punto de vista ideológico del adulto” (Matthew Speir citado en Thorne, 1993: 3). Este modelo subraya la función socializadora de los padres sobre los hijos, de las maestras sobre los alumnos, y de los más poderosos sobre los menos poderosos, asumiendo que las fuerzas que operan sobre los niños producirán adultos que serán, convencionalmente, masculino o femenina, o bien se “desviarán” si el proceso falla (Thorne, op. cit.). Por lo general, el énfasis está puesto en la fase de socialización primaria, entendiendo que varones y mujeres conforman su identidad de género mediante el aprendizaje de guiones para el desempeño de los roles genéricos adecuados a las expectativas sociales respecto de su sexo.

Desde fines de los 80, este modelo viene siendo sometido a examen y revisión, señalando como desventaja el haber focalizado en los comportamientos de los individuos en función de roles estáticos, antes que en procesos activos de construcción de la identidad de género, desconociendo las innumerables variaciones en dicha construcción (Palermo, 2012). Wainerman (citada en Palermo, 2012: 11) remite a la revisión del concepto de socialización formulado por Potuchek (1997) quien, al enunciar la teoría de la construcción de género, coloca el acento en los procesos que se dan a lo largo de toda la vida, mediante la práctica de la negociación, colaboración y enfrentamiento dentro del marco de cambiantes condiciones materiales de vida.

Los/as autores/as inscriptos en el paradigma del feminismo postestructuralista reniegan de los esencialismos y de la búsqueda de orígenes únicos e inmutables. Postulan el carácter ficticio e imaginario ligado a toda investidura de identidad, con lo cual dislocan el esquema binario de sexo-género distintivo del modelo de socialización de los roles sexuales.

Thorne (1993), una exponente de este nuevo modelo en el campo de la investigación educativa, señala que las divisiones entre masculino y femenino, así como entre adulto y niño, son creadas socialmente, cambian históricamente, están llenas de ambigüedades y contradicciones, y son continuamente negociadas. Otra representante, Davies (1994) desmonta la idea que existen sólo dos sexos, y que son antitéticos. Considera esta noción una proposición incorregible dentro del pensamiento occidental, en tanto sub-producto y/o supuesto básico de las estructuras sociales y lingüísticas mediante las cuales los individuos se constituyen a sí mismos como personas. Expresa que el significado que se otorga en la vida cotidiana al hecho de ser un hombre o una mujer reside en la aceptación de una fisiología bipolarizada que sirve de fundamento para la constitución de los “yoes” bipolares. Considera que se está frente a una construcción apoyada en una gran cantidad de teoría que asume como axioma la diferencia fisiológica bipolar y que se propone demostrar que la bipolaridad de los yoes genéricos surge de esa misma bipolaridad fisiológica.

Walkerdine, pionera en el bosquejo de esta línea de trabajo que desplaza el foco de atención hacia las relaciones de poder y las múltiples subjetividades accesibles dentro de las prácticas discursivas de una sociedad dada, plantea que

“los niños y las niñas no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva, sino que son producidos como nexo de subjetividades (...) [pudiendo] entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan” (Jordan, 1999: 232-233).

Particularizando en los niños/as y estudiantes, la concepción de poder del post-estructuralismo da lugar a la actividad y competencia, incluso de los menos poderosos. Distintas investigaciones registran diversas formas en que los/as niños/as actúan, resisten, reelaboran y crean, influyendo en los/as adultos/as al igual que son influidos por ellos/as. Como manifiesta Thorne (1993), los resultados finales son inciertos y a menudo sorprendentemente variados. Sus interacciones no son una preparación para la vida, son la vida misma. Otro aspecto subrayado por algunas corrientes post-estructuralistas, plantean una declinación de los significados de género en patrones simbólicos complejos en conexión cercana con clase social, raza, etnia, y sexualidad.

El nuevo paradigma emergente revaloriza las metodologías cualitativas, especialmente las etnográficas, concebidas como vía privilegiada para articular las voces “otras”, y depurar las diferencias que marcan al “otro” –género, raza/etnia, orientación sexual, otras–, en contextos específicos. La primacía de los contextos posibilita el desentrañamiento de los núcleos, cruces y jerarquizaciones posibilitados por la categoría de género, y habilita nuevos reordenamientos discursivos (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Rockwell (2009) explicita que, desde la antropología, la etnografía denota algo más que una herramienta de recolección de datos; refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo, como al producto final de la investigación. Considerada como un enfoque, empalma método y teoría, sin agotar los problemas de uno ni de otra.

La perspectiva etnográfica ofrece los medios y técnicas necesarias para la identificación y descripción de las maneras en que las relaciones de género se producen y reproducen. Sus fortalezas radican en la posibilidad de articular el yo interno y la realidad exterior, lo macro y lo micro; visibilizar las producciones culturales de los sectores subalternos, y subrayar el papel de los procesos sociolingüísticos y políticos en la construcción de subjetividades en contextos específicos. A través de una experiencia directa y prolongada en un sitio, conjuga en un mismo sujeto –persona o equipo– la producción de datos en situaciones cotidianas o especialmente preparadas (Gregorio y

Franzé, 2006). Las múltiples y eclécticas formas de registro, construcción y análisis de datos conceden un lugar central a las significaciones de los “nativos”, y no se reducen a un contexto de recolección de información, sino que incluye los diferentes tipos de información que permiten lograr una precisión multidimensional de los diversos escenarios y actores.

— 3 —

Escenario de la etnografía: contexto provincial, citadino y barrial

Enfrentada al desafío de elaborar una síntesis significativa sobre el contexto de la etnografía, pronto emergió como imagen *la inmigración*, un tópico que mancomuna las distintas escalas de análisis. A mediados del siglo XX, una conjunción de medidas estatales desarrollistas, definió para Neuquén un perfil socioeconómico vinculado a la producción y provisión de energía que conformó una matriz estadocéntrica con eje en la construcción de grandes represas hidroeléctricas y en la expansión e intensificación de la explotación de hidrocarburos. Ello trajo aparejado una significativa demanda de fuerza de trabajo que, en forma continuada, atrajo a contingentes migratorios de diferentes procedencias.

Kloster (citada en Perrén, 2010: 6) comenta que las sucesivas gestiones del gobierno provincial propiciaron la radicación de las empresas que usufructaban esos recursos, así como la concentración de la prestación de servicios a esas empresas, en la planta urbana de la capital neuquina.

La arquitectura demográfica de la ciudad de Neuquén fue mutando desde 1960, a partir del incremento poblacional basado en un crecimiento vegetativo apenas positivo y en el aporte de un creciente contingente de migrantes del interior de su territorio, de otras regiones del país, y de países limítrofes (especialmente de Chile y Bolivia). Bajo el efecto de una demanda laboral que avanzaba a un ritmo hasta entonces desconocido, en unos pocos años Neuquén se transformó en una de las ciudades argentinas de mayor crecimiento demográfico. Según datos del INDEC (1998), entre 1960 y 1991, la población transitó desde los veinticinco mil habitantes a una cifra próxima a los 200 mil (Perrén, 2010). Al mismo tiempo que su estructura demográfica adquirió un perfil marcadamente juvenil por el aporte inmigratorio, se consolidó el proceso de expansión urbana en la ciudad y en localidades próximas.

En la actualidad, la ciudad ha plasmado su carácter de centro financiero, cultural, comercial y de servicios de la Patagonia Norte, y su área de influencia cubre una extensa zona metropolitana situada sobre las márgenes de los ríos Neuquén, Limay y Negro (Vapnarsky y Pantelides, citados en Perrén, 2010: 6) que supera ampliamente los 300 mil habitantes, una cifra que conjuga:

crecimiento vegetativo, envejecimiento de la población y un menor aporte inmigratorio.

En ese contexto, desde la década del ochenta, la ciudad se ha ido expandiendo hacia el oeste, único espacio territorial disponible para los contingentes de trabajadores manuales y del eslabón más débil de la cadena de trabajadores no manuales que llegaban atraídos por las posibilidades, reales o imaginarias, de fuentes laborales.

Los sectores más pauperizados y con menores posibilidades de acceso al empleo, instalaron sus precarias viviendas familiares en los bordes de la ciudad, que se consuman en las denominadas “tomas” de tierras fiscales. Desde los noventa, a partir del achicamiento de las funciones sociales del Estado propiciado por las políticas neoliberales, la ausencia de planes habitacionales trajo como consecuencia su acelerada multiplicación. En la actualidad existen sesenta “tomas” en las que residen cerca de 4.500 familias. En su mayoría, emplazadas en la zona noroeste, al pie y en cañadones de la barda, áreas de alto riesgo aluvional y/o superpuestas al tendido de redes de gas de alta presión y/o de electricidad de alta tensión.

Como expresa Perrén (2010) históricamente las nuevas periferias nacidas en los bordes de la ciudad, constituyen un desierto en materia de servicios públicos, lo que confluye en un incremento de la vulnerabilidad social: proliferan las conexiones clandestinas, el acceso a la provisión de agua potable es acotado y no existen redes ni tratamiento de aguas servidas.

El sector noroeste en el que se emplaza la escuela, comenzó a poblarse a partir de los primeros años de los noventa, al calor de los últimos planes de vivienda construidos por el gobierno provincial (período 1987-1991). Simultáneamente, muchos trabajadores traídos por las empresas constructoras desde el interior provincial y de otras provincias, optaron por la “ocupación” de terrenos próximos a sus fuentes laborales. En esas “tomas”, edificaron sus viviendas, aportando al paisaje barrial una heterogeneidad arquitectónica propia de las casas edificadas por esfuerzo familiar, en combinación con la diversidad derivada de las diferencias entre Planes.

— 4 —

Orígenes de la escuela

Los orígenes de la escuela se vinculan con la necesidad de satisfacer la demanda de las jóvenes familias instaladas en la parte del oeste ciudadano.

Las clases se iniciaron el 4 de marzo de 1998 en el depósito de una de las empresas constructoras de viviendas. Durante los primeros cursos lectivos, algunas aulas funcionaron, en condiciones provisorias, en dos tráiler reciclados ubicados dentro del predio del establecimiento, y en un Anexo

habilitado en una Capilla católica cercana, con lo cual durante ese tiempo, la cuestión edilicia constituyó un tema conflictivo, tal como lo reflejan las siguientes citas correspondientes a dos Actas contiguas - N° 32 y N° 33 del Primer Libro de Actas Generales de la escuela.

- **Acta N° 32 (página 22 del Libro de Actas) del 22 de Junio de 2000.** Siendo las 18 horas se inicia la reunión (...) Director (...), vice directora (...), docentes y *padres* de los *alumnos* del establecimiento. Esta reunión fue convocada por *los padres*, quienes peticionaron (...) la realización de la misma a fin de informarse sobre la marcha de la construcción de la escuela. El director comunica que el final de la obra será para octubre. Informa que van a funcionar ocho grados en el Turno Mañana y ocho en el Turno Tarde, pero que no están previstas más aulas que esas. Asegura que *todos los chicos* que pertenecen a esta escuela tienen asegurado el lugar. *Los padres* preguntan qué va a ocurrir con *los alumnos* repitentes de 1° grado (...) Una señora pregunta que a va a pasar con su hijo que debe ingresar a 1° grado (...) Otra señora pregunta qué va a pasar con las horas de menos clase¹ que han tenido *los alumnos*. (...) Se le explica que las horas que están faltando debido a los tres turnos son las horas especiales de Educación Física, Música y Plástica. El director (...) se compromete a dar respuesta a la gran inquietud de *los padres* acerca de la finalización en forma completa de la escuela, puesto que manifiestan que no quieren más tráiler en el predio del establecimiento. *Los padres* expresan sentirse marginados por vivir en barrios carenciados, ven a sus *hijos* privados de un espacio digno donde aprender, sin horas especiales y con la incertidumbre de aquellas familias que tienen *alumnos* ingresantes a 1° grado al saber que no se pensó en *esos niños*. (...) Toma la palabra otra madre de un alumno del Anexo: ¿Cómo se calefacciona el anexo que funciona en la capilla? (..) el director informa que con tubos de gas, que los calefactores funcionan bien y que no hay problemas con la provisión de gas (...) Luego de todo lo expuesto surge la idea de pedir la construcción de una nueva escuela en este sector porque es la única forma de solucionar los problemas existentes en cuanto la cantidad de *alumnos* que pueden captar las escuelas que están funcionando. *Los padres* quieren dejar por escrito la petición de que el nuevo establecimiento se construya en el predio que cedieron los Hermanos Maristas. (...) llega el sr supervisor

1 Acta N° 25 (página 17 del Libro de Actas) del 6 marzo de 2000: *Se inicia el ciclo lectivo funcionando en tres turnos momentáneamente en común acuerdo con docentes y padres. Turno Mañana: de 8 a 11, 10: los grados 2°A, 3°B; 2°B; 4°A. Turno intermedio, de 11, 10 a 14, 20: los grados 4°B, 2°A, 3°A. Turno Tarde: de 14,20 a 17,30: los grados 3°A, 3°B, 3°C y 4°A.*

(...) quien habla con *los padres* que quedaron a los cuales les informa que el año que viene la escuela va a funcionar con 16 secciones y que supervisión no avala el funcionamiento del anexo, por lo cual *los padres* pueden pedir, como lo han manifestado, la construcción de otra escuela. Siguen firmas (unas 50 en total).

- **Acta N° 33 (página 28 del Libro de Actas) del 31 de Agosto de 2000.** Siendo las 18 horas se reúne el personal directivo, secretaria y *padres de alumnos* del establecimiento. Fue convocada para informar sobre la ampliación de dos aulas más en el edificio escolar, y sobre el cupo y la modalidad de inscripción a 1° grado. El director informa sobre la construcción de nueve aulas, que por lo tanto va a existir un 1° grado a la mañana y otro por la tarde, comenta que aparentemente hay una gran cantidad de *chicos* ingresantes a 1° grado, por lo que quiere aclarar que el cupo es de 25 *alumnos* en cada 1° grado y que se debe acordar cuales *niños* tendrán prioridad para el ingreso a 1° grado. *Los padres* opinan que deberá ser prioritario el ingreso de *los hermanos* de *los alumnos* de la escuela siendo la inscripción por orden de llegada el día que se realice. El director informa que el plazo de entrega de la escuela es en noviembre con lo cual con seguridad el ciclo lectivo 2001 será en las nuevas instalaciones. Siguen firmas (aproximadamente unas 45).

En la transcripción remarqué en itálica los sustantivos que apelan al género gramatical masculino en tanto fórmula con la que convencionalmente se incluye a ambos sexos. En realidad, englobar a las maestras en el enunciado “maestros”, a las madres bajo el vocablo “padres”, y a las niñas escolarizadas bajo la etiqueta de “niños” y “alumnos”, supone efectuar “saltos semánticos”. Los sociolingüistas han denunciado que los “masculinos extensivos” –incluyen ambos sexos–, en el mejor de los casos, producen equívocos y ambigüedades. En la oposición de género, el hecho que el término masculino aparezca como no marcado o extensivo, mientras que el término femenino como término marcado o intensivo, determina que, cuando se desconoce el referente de persona o no se quiere especificar el género, se deba emplear el término masculino. Esta organización del sistema de género es discriminatoria al producir como efecto el ocultamiento de la participación de las mujeres. En los casos en que no se ha hecho ninguna presuposición sobre el sexo del referente, existe una conexión semántica entre lo típico y la masculinidad. Prescriptivamente, los “masculinos extensivos” dan por supuesto que los seres humanos son varones, en tanto no se demuestre lo contrario (Rojó y Gómez, 2004).

— 5 —

La escuela hoy: edificio, matrícula y planta docente

La actual edificación, inaugurada en febrero de 2001, es de ladrillos y mampostería. El establecimiento comparte la manzana con otra escuela primaria y con una Sala de Nivel Inicial cuyos/as egresados/as nutren la matrícula escolar de los primeros grados.

De tamaño pequeño, el edificio consta de nueve aulas, además de diversas salas para: dirección, vice-dirección –yuxtapuesta con la secretaría–, biblioteca, computación, sala de maestros, baños, cocina, depósito, Sala de Usos Múltiples –SUM– y patio.

Según datos del 2012, los dos turnos receptaban un total de 421 alumnos/as –226 por la mañana; 195 por la tarde–, distribuidos/as entre secciones que van de 1° a 7°, en sendos turnos.

Sobre esa matrícula, había 205 varones y 216 mujeres, siendo éste un indicador de equidad de género –característica del sistema educativo argentino desde hace décadas–.

Sólo el alumnado aparece registrado según su sexo. En el caso de la docencia, las planillas se revelan ciegas ante la diferencia sexual. Al constatar los nombres de pila fue posible determinar la siguiente composición de la planta docente según sexo: *directora y vicedirectora, secretaria, diecisiete maestras de grado, un maestro de grado, y seis docentes de materias especiales: dos profesores de Educación Física y cuatro profesoras de Plástica y de Música.* Situación que contrasta con los “18 maestros de grado” y del “maestro secretario” que figura en las Planillas resumen, otra muestra de lenguaje sexista. Este silenciamiento de la identidad sexo-género de las mujeres, violenta la realidad de una profesión profundamente “feminilizada” (Yannoulas, 1997) como la docencia de nivel primario en la Argentina.

— 6 —

Un curso de 2° grado: alumnado y familias

La información relevada por la escuela sobre la matrícula de la sección de 2° grado –a cargo del único maestro varón–, conforma el legajo individual de cada alumno/a. En el mismo se incluyen datos del grupo familiar. Y el punto de partida es el Nivel Inicial.

La casi totalidad de los 23 estudiantes (12 alumnas y 11 alumnos) cursaron el Nivel Inicial en el establecimiento contiguo.

2 La feminilización es el significado cuantitativo, que se obtiene por la medición y el análisis estadístico de la composición de la mano de obra en una determinada profesión u ocupación.

Al revisar las respuestas brindadas por las madres –en su rol casi unánime de “encargadas” del trámite de inscripción en el Jardín– a algunos ítems de las planillas de inscripción: *intereses, juegos y juguetes, rasgos de personalidad relevantes* de sus hijos/as, se puede concluir que niños y niñas quedan categorizados/as de manera diferencial previamente a su escolarización. En palabras de las madres: las niñas juegan preponderantemente con la muñeca, a la casita, a juegos “tranquilos” (juegos silenciosos, quietos, de interior), a la peluquería, a la “mancha” (uno de los juegos infantiles tradicionales “de persecución” más populares en Argentina); mientras los hijos juegan a la pelota, al fútbol, con autitos, soldaditos, rompecabezas. Aunque algunas actividades son compartidas por nenas y nenes –andar en bicicleta, dibujar–, juegos y juguetes aparentan tener sexo. El resultado obtenido se traduce en identidades de género constantes, coherentes, unificadas, en un registro único que opone masculinidad y feminidad.

Las planillas de 2° grado revelan que siguen siendo las madres quienes asumen la tarea de inscribir a sus hijos e hijas. Quizás pueda atribuirse a esta circunstancia que sus datos resulten más completos que los de los padres. Esta salvedad no impide que se pueda concluir que:

“En el ítem nivel educativo, las madres alcanzan un mayor índice de escolaridad. Mientras una tercera parte de ellas cuenta con alguna experiencia en el tramo de la educación secundaria, por lo general incompleta, sólo una ínfima parte de los padres las iguala, y sólo la mitad de ellos ha completado el nivel primario.

Respecto a ocupación de los progenitores, la totalidad de los padres son trabajadores manuales, la mayoría en la construcción (albañiles). La mitad de las madres afirman ser sólo amas de casa.

Con relación al estado civil, si se toma a las madres como informantes (sólo dos no responden), se observa que la mitad se identifica como ‘solteras’, sólo una como ‘divorciada’, un cuarto como ‘casadas’ y otra como ‘concubina’. Los únicos padres que inscriben a sus hijos/as se presentan uno como separado y el otro como casado.

Respecto a la configuración del hogar: si bien la estructura del hogar (quienes viven/habitan juntos) asume diversas formas, en todas las situaciones niños y niñas viven con sus madres y sus apellidos son los paternos, salvo en una ocasión en que corresponde al materno. En algún caso, hermanos y hermanas de la misma madre y de distinto padre viven juntos/as y asisten a la misma escuela. En las fichas de alumnos/as del primer grado se suele asentar la presencia de hermanos/as que cursan en grados superiores. Ello habla de que los hogares son los de la madre”.

Los datos sugieren la pervivencia de un imaginario construido en torno a un rol de la mujer como madre y “ama de casa”. Con el hogar como lugar

femenino por excelencia, el cuidado infantil aparece como la función materna primordial que se extiende hacia el espacio público de la escuela³. Como contraparte, los varones aparecen como “trabajadores” por derecho propio en el ámbito extradoméstico.

En relación a la familia nuclear –tradicionalmente representada por dos adultos de sexo opuesto–, los datos primarios del trabajo de campo dan indicio de nuevas configuraciones: es alta la frecuencia de unidades domésticas monoparentales –con jefas de familia mujeres “solteras”–. Aunque menor, la presencia de mujeres en segundas o terceras convivencias, con una pareja heterosexual⁴, resulta significativa a la luz de lo que Moore (1999: 144) denomina “monogamia secuencial” con referencia a la formación de parejas estables que son sustituidas por otras parejas estables.

— 7 —

Las niñas como intérpretes de un cuento infantil feminista

La propuesta de lectura de un cuento infantil con contenido no sexista fue una actividad orientada a relevar modulaciones de género en niñas pequeñas.

La idea surgió a partir de la visita efectuada a la biblioteca escolar acompañando al grupo de otra de las secciones de 1° grado durante el año 2011; la posterior asistencia a una clase del mismo grupo realizada en el rincón de lectura –ubicado en una esquina de la sala de la biblioteca modestamente acondicionada con una pequeña alfombra y algunos almohadones; y mi encuentro con el libro “Rosa caramelo” en los anaqueles de la biblioteca, a lo que se suman mis observaciones en el aula y en los patios a lo largo del año 2011 y en los primeros meses de 2012. Durante los recreos, las niñas jugaban a la mamá con sus muñecas Barbie –no originales– en rincones imaginarios dentro del SUM. Las muñecas con sus vestuarios color rosa y violeta junto a algún Pequeño Pony, también de ese color, se añadían a las mochilas, cartucheras, y distintas prendas de vestir donde primaba el rosa. Como efecto visual, la gama de rosados teñía de un color homogéneo los sitios ocupados por las nenas en clara alusión a su feminidad (y en claro contraste con los símbolos masculinos exhibidos por los varones: autos y camiones; héroes de historietas; colores de sus clubes de fútbol).

En ese contexto, pergeñé la idea de generar una actividad de lectura en pequeños grupos, como estrategia para identificar algunas representaciones y

3 De esta particularidad dan testimonio las notas del trabajo de campo que registran las llamadas “reuniones de padres”, aspecto no abordado en este artículo.

4 No aparecen en el registro datos sobre parejas de un mismo sexo.

auto-representaciones sobre masculinidades y feminidades, e indagar algunos sentidos asignados a las categorías de varón, mujer y otras.

La idea recién fue concretada un año después. Fruto de los acuerdos institucionales con las/os tres docentes de 2° grado, la vice-directora y la secretaria, establecimos la organización de pequeños grupos de cuatro integrantes cada uno, con sólo alumnas, sólo alumnos, y grupos mixtos, en cada una de las tres secciones de segundo grado; y definimos los criterios de conformación para garantizar la presencia equitativa de niños y niñas con comportamientos de mayor y menor actividad.

7.1. “Rosa caramelo”

Davies (1994) ubica el libro infantil “Rosa caramelo” (con texto de Adela Turín e ilustración de Nella Bosnia, editado en 1976 por Lumen, Barcelona) dentro de los “cuentos realistas interpretados por animales”⁵.

*Resumen del cuento*⁶: Es la historia de una manada de elefantes y elefantas en que unas y otros viven separados y tienen actividades diferentes, incluso el color de ellas y ellos es distinto. Los elefantes son grises, comen hierbas verdes, se duchan en el río, se revuelcan en el lodo y hacen la siesta debajo de los árboles. Las elefantas son rosas, no comen hierbas verdes, no se duchan en el río, no se revuelcan en el lodo y no hacen la siesta debajo de los árboles.

Las elefantas están encerradas en un jardín vallado, comiendo unas flores que no les gustan porque saben mal y llevan zapatitos, baberos, cuellos y lazos también de color rosa para volverse más rosas. Los elefantes no llevan nada para hacerse más grises, ni comen flores que saben mal. De entre todas las elefantas destaca una, Margarita, que es de color gris y por más que intenta comer las mismas flores que sus compañeras para volverse rosa, no lo consigue.

Cuando ya se pierde la esperanza de que Margarita se vuelva rosa para que un elefante se quiera casar con ella, toma la decisión de salir del vallado, quitarse sus adornos rosa, y jugar a ser una elefanta libre igual que los elefantes que nunca han estado encerrados en el vallado. Su iniciativa sirve de modelo para que las otras elefantas hagan lo mismo.

5 Browynes Davies (1994) clasifica el colectivo de “cuentos feministas y no sexistas” en dos grandes agrupamientos: “cuentos realistas” y “cuentos de fantasía”. A su vez, subdivide los *cuentos realistas* entre los que transcurren en ámbitos domésticos y/o escolares, y los protagonizados por animales. En ambos casos distingue entre los que contienen un mensaje feminista explícito y los que carecen de ese mensaje pero poseen un contenido no sexista. El grupo de *cuentos de fantasía* es sub-clasificado entre las reelaboraciones feministas de cuentos tradicionales y los nuevos cuentos feministas que introducen nuevas formas narrativas. Finalmente, señala las Colecciones de cuentos para niños mayores.

6 Extraído de la web. UGT Fete Enseñanza. Gobierno de España.

7.2. Segmentos del evento de lectura

A continuación enfoco sobre el primer grupo de cuatro niñas –A, S, F. I.– de la sección de 2º grado a cargo del maestro –M– En esa ocasión, colaboró conmigo la secretaria –G–.

Ante la vista de la lámina en que las elefantitas están dentro del cerco vallado:

A: ¡Ay, qué lindo!

I: juegan como nosotras

S: son cuatro, como nosotras!!!!”

(...)

“A: Ay ¡!qué lindos vestidos, una tiene muñequitas, la otra también (señalando la lámina), una tiene un bebé, mirá, una tiene una muñequita

F: porque andaba jugando a la mamá.

Más adelante:

A (con tono afligido): uy!!! Mirá, todas rosa y ella...

(...)

S: las elefantitas pensaban que nuestra amiguita es la única nenita que no es rosa.

Yo: ¿cómo la ven ahí a Margarita?

Todas: feliz

Yo: por qué?

S: porque estaba libre!!!!

G: ¿y las otras elefantitas cómo se sentían?

Todas: encerradas

G: cuando imitan a Margarita ¿qué dejan las elefantitas?

A: toda la ropa, los zapatos, los cuellitos

G: de qué color eran?

Todas: rosa.

Luego, cuando elefantitas y elefantitos tienen el mismo color gris:

G: ¿qué pasó desde entonces cuando las elefantitas dejaron de comer las flores que le daban el color rosa? Desde aquella vez, las elefantes y los elefantitos son del mismo ...?

Todas: color

A (con tono afligido): uhhhh, yo quería ese color (rosa).

Una vez finalizada la lectura:

Yo: qué les pareció? Les gustó el cuento?

Todas: Síiiii!!!

Yo: por qué?

F: porque andaban libres

A: a mí me gustó la parte cuando las elefantas están jugando con los muñecos.

Porque nosotras jugamos con las muñecas.

(...)

Yo: veo que a ustedes les gusta mucho el color rosa

S: y sí, porque somos mujeres

Yo: y a un varón no le puede gustar el rosa?

Todas: No, no, no

S: yo tengo un amigo que lo único que le gusta es el rosa

Yo (a S): te veo vestida de celeste ¿te gusta?

S: a mí no me gusta usar siempre rosa. A veces me pongo algo rosa, en las zapatillas, algo rosa.

(...)

Yo: cuando el papá y la mamá le decían a Margarita que tenía que comer las flores para tener linda la piel para poder casarse, ¿le decían lo mismo a los varones? ¿qué le decían a los elefantitos?

S: que sean libres

Yo: y a las nenas?

I: que se queden encerradas

Yo: por qué?

S: porque no quieren que se enfermen

(...)

Yo: a alguna le gustaría ser Margarita?

Todas menos A: yo, yo, yo

Yo: tres Margarita y una no. ¿qué querés ser?

A: como las cuatro amiguitas

Yo: por qué no te gusta mucho Margarita?

A: porque a veces se sentía mal porque ella era gris y las otras rosa.

Yo: ¿y cómo se sentiría?

S: diferente.

— 8 —

A modo de cierre provisorio

Para finalizar, y a modo de diálogo de los datos empíricos con la teoría feminista, explico algunos aportes que nutren mi actual proceso reflexivo, abriendo los sentidos y sugiriendo futuras exploraciones en mi estudio.

8.1. Los márgenes de actuación de género de las niñas

Los segmentos de interacción presentados en el apartado 7, sugieren procesos de construcción de subjetividades de género que oscilan entre la

conformidad y la disidencia. Por momentos, las respuestas armonizan, y, en otros, se oponen a las líneas de conducta en las cuales han sido ubicadas por “los otros”. De todos modos, parece primar el acuerdo con los modos hegemónicos de procesamiento de la diferencia sexual.

Como expresa Luke (2000: 160) “desde su más tierna infancia la mayoría de los niños y las niñas se encuentran inmersos en los textos de la cultura popular. Dichos textos y artefactos enmarcan las ideas” que se hacen del mundo y de sí mismos, de las narraciones, los héroes y heroínas, el género, los símbolos culturales, los valores.

Los fragmentos, articulados con la observación de la vestimenta, los útiles escolares y juguetes, ilustran acerca de la “acción pedagógica” de textos televisivos, industria del juguete, películas, dibujos animados. Agencias que transmiten lecciones muy poderosas sobre el mundo social, y que son reforzados por los discursos y por los educadores del hogar y de la escuela. Como indica Luke (2000) los constructos de la feminidad y la masculinidad en el discurso de juguetes de niñas y niños muestran una notable coherencia histórica en la valoración diferencial del género. Por otra parte, el discurso tiene un carácter público y de bien de consumo que se exhibe en las imágenes, revistas, anuncios y expositores de las tiendas de juguetes y de las grandes superficies comerciales.

Los textos de los medios de comunicación muestran referencias cruzadas con los artefactos de la cultura popular infantil, creando un universo inter-textual, una red de deseo, de la que pocos niños escapan. Niñas y niños crecen en este universo inter-textual que reúne a los programas de TV con los films, juguetes, remeras, pijamas, y zapatillas, los personajes de juego y de acción, ropa de cama y toallas, estuches de lápices y mochilas.

8.2. Opacidad del discurso burocrático escolar en torno a las familias. Abriendo sentidos desde la mirada de género

Los protocolos institucionales “producen” datos sobre los/as escolares y sus familias. Allí vehiculizan una visión sobre los modos “normales” en que se conjugan las relaciones entre varones y mujeres y entre adultos/as y niños/as.

Componentes del núcleo duro de la cultura escolar, los registros operan desde un orden bipolar de género, ciego a las relaciones de poder entre varones y mujeres fundadas en creencias legitimadas “científicamente” sobre la división del trabajo especializado de acuerdo con los roles “propios” de cada sexo en función de sus diferencias biológicas. Así, bajo el eufemismo de “roles complementarios”, los grupos familiares quedan estructurados en torno al género y a la edad.

En la documentación oficial, el lenguaje muestra su fuerza productora y reproductora de la diferencia sexual, espejando el orden de género y contribuyendo a su creación.

Algunos desarrollos del feminismo académico permiten iluminar los sentidos “opacos” que quedan plasmados en la documentación oficial en torno a: la familia nuclear, la ocupación “ama de casa” y la división entre esfera pública y esfera privada/doméstica.

Distintos estudios de la antropología feminista y de los renovados estudios del parentesco (en los que destaca Schneider) influidos por el marxismo y los estudios gays-lésbicos (Tarducci, 2011: 17), plantean la necesidad de distinguir entre familia y unidad doméstica.

Siguiendo a ésta autora, concepto de familia tiene al menos dos niveles de significado: “Uno es normativo: maridos, esposa e hijos/as [como] un conjunto de parientes que deben vivir juntos. Por otro lado incluye una red de parentesco más extensa que la gente activa selectivamente”.

Pero “las entidades en las que la gente vive actualmente no son familias (...) sino unidades domésticas (...) unidades mensurables empíricamente dentro de las cuales la gente mancomuna los recursos y ejecuta ciertas tareas y donde la composición de sus miembros varía”.

Desde la economía doméstica, Pow (1998) subraya que las unidades domésticas (comúnmente abordadas como familias), no sólo son espacio de cuidado y cooperación, sino también escenario de conflicto y de disputa. Argumenta que las desigualdades intrafamiliares en el ámbito doméstico afectan el proceso de distribución de los recursos, la división de tareas, las responsabilidades y la distribución del tiempo, que, por lo general, conllevan una relación jerárquica entre hombres y mujeres. También propugna ver a la familia como unidad de consumo y producción, al valorar como actividades económicamente productivas, tareas domésticas tales como cocinar, lavar, educar, limpiar, entre otras (Woestman, citado en Pow, 1998: 3). Y, mediante los conceptos *trabajo doméstico* y *cuidado* resalta el trabajo esencial, generalmente invisible y desvalorizado de las tareas físicas y emocionales realizadas dentro del hogar.

Desde otro ángulo, propone a la gestión y administración del hogar como instancia de interacción e intercambio de la familia con distintos actores del campo del estado, la sociedad civil y el mercado, lo cual debilita la clásica delimitación entre esfera pública y esfera privada/doméstica. En esta reformulación cabría situar los vínculos de la familia con la escuela. Finalmente, la autora cuestiona las estadísticas y planificaciones que abordan a la familia como una unidad básica de contabilidad porque ignoran las asimetrías de poder en el ámbito doméstico, y subestiman la fuerte inversión biológica –en tiempo y energía– realizadas por las mujeres en un trabajo sin paga en

el hogar. Ello en contraposición con la valoración social del trabajo extradoméstico rentado, desempeñado en general por los varones, y considerado como la única contribución económica calificada como trabajo.

Bibliografía

- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (eds.) (1999). "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación". En BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (coords.) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, pp 13-54. México: Paidós.
- DAVIES, Bronwyn (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- GREGORIO GIL, Carmen y FRANZÉ MUDANO, Adela (2006). "Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos". En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (coord.) *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 77-100.
- JORDAN, Ellen (1999). "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (coords.) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós, pp 225-245.
- LUKE, Carmen (2000). "La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles". En LUKE, Carmen (comp.) *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana*, Madrid: Morata, pp. 160-178.
- MARTIN ROJO, Luisa y GOMEZ ESTEBAN, Concepción (2004). "Lenguaje, identidades de género y educación". En LOMAS, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran*. Barcelona: Paidós, 81-109.
- MOORE, Henrietta (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- PALERMO, Alicia (2012). "La articulación género, generaciones y prácticas políticas en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes". En ALVARADO, Sara V., BORELLI, Silvia, VOMMARO, Pablo (eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*, Rosario: CLACSO-Homo Sapiens, pp. 317-344.
- PERREN, Joaquín (2010). "Estructura urbana, mercado laboral y migraciones. Una aproximación al fenómeno de la segregación en una ciudad de la Patagonia (Neuquén, 1960-990)". *Miradas en movimiento, Revista Virtual sobre Migraciones*, vol. 4, 1-33. Buenos Aires.
- POUW, Nicky R (1998). *La economía doméstica: desarrollo de una perspectiva alternativa*. Documento Red europea WIDE (Women in

- Development Europe). Traducido por la coordinadora de ONGD-España.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ MENENDEZ, María del Carmen y PEÑA CALVO, José Vicente (2005). "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 112, 165-194. Madrid: CIS.
- TARДУCCI, Mónica (2011). *La adopción. Una aproximación desde la Antropología del Parentesco*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- (1999). *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- THORNE, Barrie (1999). *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- YANNOULAS, Silvia (1987). "Maestras de antaño: mujeres tradicionales?" En MORGADE, G. (comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
-

Recibido: 8 de abril de 2013.

Aceptado: 7 de mayo de 2013.