

Feminización de la enseñanza y construcción de identidades de género en la escuela primaria. Algunos apuntes

Feminization of teaching and construction of gender identities in primary school. Some notes

María Luisa Talavera Simoni¹

Resumen

Esta ponencia interroga cómo se construyen las identidades y alteridades de género en las escuelas considerando que la enseñanza es una actividad mayoritariamente realizada por mujeres. La anterior pregunta lleva a considerar que es urgente estudiar las perspectivas de las maestras sobre la equidad de género y el papel que ellas tienen en la construcción de esta importante relación social.

Palabras clave: Identidad de género // Educación // Equidad de género.

Abstract

This paper asks how gender identities and otherness in schools are built, considering that teaching is an activity mostly done by women. The last question leads to the conclusion that it is urgent to study the perspectives of teachers on gender equality and the role they play in the construction of this important social relationship.

Key words: Gender identity // Education // Gender equity.

¹ La autora es docente de la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA.

El contexto

Los vertiginosos cambios que afectan nuestra sociedad y el mundo por efecto de los procesos de globalización exigen mayores niveles de conciencia sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que permitan asumir tales cambios con dignidad y racionalidad en un marco de respeto. En esta perspectiva, el acceso a mayores niveles de educación, tanto de hombres como de mujeres, es fundamental para evitar las explosiones violentas observadas a diario en los medios de comunicación masivos, que desafían e interrogan las prácticas de socialización que ocurren en instancias como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la iglesia y, por supuesto, las instituciones estatales. Los actores de estas instancias, remecidas por los cambios, están obligados a adaptarse reflexiva y críticamente sobre las nuevas exigencias, de modo que dichas instancias cumplan con los objetivos que las fundaron.

Escribir esta corta exposición motiva a pensar que es necesario realizar una investigación etnográfica en las escuelas que responda a preguntas vinculadas al título. Mientras tanto, este invita a la reflexión y búsqueda de lo que hay ya investigado —ya dicho—, que se puede reunir para alimentar la reflexión y así impulsar un estudio que de cuenta de cómo las maestras contribuyen cotidianamente a la construcción de las relaciones de género en las escuelas, toda vez que la mayoría de quienes ejercen la enseñanza son mujeres. Nos interesa principalmente estudiar las prácticas que constituyen estas relaciones insertas en los múltiples procesos que ocurren en los espacios escolares.

Al tratar de acercarme a la investigación existente y al conocimiento acumulado sobre el tema para organizar mi ponencia, he alcanzado a revisar algunas compilaciones sobre la formación y el desempeño docente a nivel internacional y a resultados de investigaciones nacionales que contrastan con conocimiento propio sobre escuelas antes estudiadas en distintas oportunidades. Así, he tratado de estructurar algunas ideas iniciales que comparto y ofrezco a este foro con la esperanza de que alguien se interese por un tema tan relevante.

Resultados de la revisión

Mi búsqueda en la bibliografía internacional se ha focalizado específicamente en la importancia que tienen las relaciones de género cuando los organismos internacionales, como la UNESCO, formulan grandes orientaciones para la educación, como ocurre desde mediados del siglo XX. Estas se elaboran en conferencias y cumbres internacionales y tienen sus mecanismos de evaluación. En 2015, por ejemplo, se tienen que evaluar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y entre ellos están los avances sobre el derecho a la educación de niños y niñas. En nuestro país la exigencia del cumplimiento de este compromiso empalma

con algunas políticas educativas desarrolladas por el actual gobierno, como el programa *Yo si puedo* y el actual *Programa Nacional de Post alfabetización*, que apoya la educación de mujeres mayores de 15 años a diferencia del primero que era para personas mayores de toda edad.

En la sesión No. 45 de la Conferencia Internacional de Educación, realizada en 1996 por la UNESCO, de cuyo contenido escribe Juan Carlos Tedesco, destaca la importancia del rol de los maestros como guías en la construcción del aprendizaje “no sólo de conceptos científicos sino también de valores y conceptos sociales y culturales”. Todo esto a pesar del desplazamiento del que fueron objeto, los maestros, por las políticas que impulsó el Banco Mundial durante la década del noventa en nuestro país y en otros de la región y que subestimaron el papel de los educadores en la construcción del aprendizaje escolar. Si bien en la Conferencia no se habló específicamente de las relaciones de género, cuando se alude a “conceptos sociales y culturales”, estas se hacen presentes. Por otro lado, en septiembre del año 2000, 189 países miembros de las Naciones Unidas suscribieron los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) en la Cumbre Internacional del Milenio². Estos buscan erradicar la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la mortalidad infantil, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer.

La pregunta es cómo se incorporan y concretan estos conceptos en las leyes que regulan la educación nacional y, sobre todo, cómo son asumidos cotidianamente en los espacios escolares. Sin embargo, sospechamos que es en la familia donde se modelan las formas en las que se relacionan hombres y mujeres desde la infancia. Precisamente a estas interrelaciones se refiere una de las investigaciones que revisé, a la que hago referencia a continuación.

¿Igualdad de género en contextos culturales diversos?

En *Representaciones sociales y culturales de género. Un factor de influencia en la educación escolarizada*, publicado en el año 2000 por el CEBIAE, Marisabel Paz y Nora Mengoa destacan que las familias de los sectores urbano populares estudiados en Oruro y El Alto no tienen conciencia de los derechos de niños y niñas. En contraposición, señalan las autoras, los maestros sí conocen sus derechos ciudadanos pero no respetan los derechos de la niñez al ejercer su trabajo en las aulas. Informan, además, que usan su poder con violencia o malos tratos. (Paz y Mengoa, 2000: 65).

Con relación a las expectativas de rendimiento escolar entre niños y niñas por parte de los educadores, las autoras señalan que, aunque los maestros entrevistados dicen que ambos pueden rendir igual, las tareas domésticas asignadas a

2 <http://www.google.co-m=bv.62922401.d.dm.Q>

las niñas en la casa disminuyen su rendimiento (Ibid.: 135). Asimismo, concluyen que en las aulas los niños son preferidos por sus profesores y que las niñas se ven afectadas por “actitudes discriminatorias”, tienen menos oportunidades de participación y se hace menos seguimiento a su aprendizaje (Ibid.: 139). Además, el lenguaje usado en el aula no favorece a las niñas por cuanto es predominantemente masculino. Los maestros se refieren al grupo usando términos masculinos: “chicos...escuchen callados para que podamos entender” (Ibid.:147). La forma como se organiza el aula, en la que niños y niñas no comparten los pupitres o las expresiones de burlas de los niños cuando las niñas participan (Ibid: 148 y 155), son otras prácticas aceptadas que contribuyen al retraimiento de las niñas y su poca participación y, por tanto, a un menor rendimiento.

De esta manera, las niñas de sectores urbano-populares estudiados, van construyendo formas de ser y hacer que reproducen la desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad: las mujeres participan poco en público, son tímidas, calladas, tal como se señala en otros estudios en los que se focaliza la participación en las asambleas vecinales. En ellas son los varones los que generalmente participan más.

Paz y Mengoa concluyen que se debe tomar en cuenta el contexto cultural y las concepciones que en éste existen sobre ser hombre o ser mujer cuando se trata de diseñar políticas de género en la educación primaria (Paz y Mengoa , 2000: 201 y siguientes); pero también consideran que se debe asumir un principio democrático y responder a las necesidades básicas de aprendizaje “para facilitar su inserción e interacción con el medio en el que están inmersos” (Ibid: 202).

Considerando los procesos de cambio que ocurren en la sociedad actual y que la escuela misma está influida por el contexto amplio en el que existe, cabe preguntarse por el contenido que deberían tener las políticas de género en los espacios escolares puesto que, como sugieren las autoras, los contextos cambian y los actores tienen necesidades de aprendizaje que deben ser llenadas por la escuela. En todo caso, los lineamientos de las políticas de género se han concretado ya en la Ley ASEP, sobre los que tratamos a continuación.

La perspectiva de género en la Ley Avelino Siñani Elizardo Perez

Nelly Balda, especialista en el tema de género y educación, en un artículo publicado en la *Revista Educación y Conocimiento No. 9* de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA, señala que “el sistema educativo boliviano ha sido por tradición un sistema de organización de las relaciones sociales fundado en el patriarcado...[que] sobrevalora a los hombres [e] inferioriza a las mujeres dando lugar a la asignación diferenciada de espacios, poderes, recursos, derechos y posibilidades inequitativos y desiguales” (Balda, 2012: 22). Al analizar el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, la autora señala que este no

enfatisa en temas de igualdad para las mujeres. “[R]esalta la incesante lucha de los pueblos indígenas originarios por recuperar sus territorios y sus paradigmas de vida” pero no rompe con un tipo de relaciones sociales en el que se sobrelora a los varones y se inferioriza a las mujeres. Aunque el Currículo Base insiste sistemáticamente en conceptos de equidad social y equidad de género no los asume como elementos dinamizadores de un nuevo currículo (Ibid:22).

Con el apoyo de las autoras citadas podemos esperar que el Currículo Base actual responda más a los contextos culturales tradicionales que a las exigencias de los tiempos globalizados contemporáneos. No empodera a las mujeres ni promueve la igualdad entre los sexos, como exige el tercer objetivo de Desarrollo del Milenio. Nos preguntamos ¿qué pasará en las escuelas con relación a esta orientación tan importante para la construcción de las identidades de las futuras generaciones? ¿Cómo asumirán las maestras esta nueva disposición? Una pista que dice mucho sobre qué piensan las educadoras se encuentra en el patio del Liceo La Paz en el que se lee que *ser profesional es la única forma de ser libre*. Este liceo era exclusivamente femenino hasta 1994, cuando la Ley de Reforma promovió la coeducación en escuelas y colegios. Termine este punto señalando que en los años noventa y siguientes se realizaron investigaciones con la temática de género como los que hemos citado, y otros entre los que se encuentra un estudio cualitativo sobre el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas, dirigido por Rossana Barragán y Cecilia Salazar del CIDES-UMSA. Esto nos lleva a considerar la importancia que ya entonces adquiría la educación de las niñas.

Las estadísticas muestran avances a nivel cuantitativo

Finalmente quiero referirme a estadísticas nacionales tanto sobre la participación femenina en la enseñanza como al crecimiento de la matrícula escolar. Damos cuenta así de la primera parte del título de la ponencia, que alude a la feminización de la enseñanza. Aunque no tengo a la mano una cifra oficial actualizada sobre el número actual de maestras que existe en el sistema educativo — según una investigación realizada en 2000 con muestras aleatorias en Santa Cruz y La Paz—, el 60% de los educadores en Bolivia son mujeres (Urquiola et al; 2000). Sin embargo, sabemos que esto no es así en el área rural donde predominan los hombres, tanto por las características del trabajo como que se trata de lugares muchas veces de difícil acceso. No es fácil para una mujer sola trabajar en el área rural. Allí lo que hemos visto son parejas de maestros trabajando en escuelas generalmente multigrados. La predominancia femenina en la enseñanza no es nueva, ya que en la historia de la educación, casi desde la fundación misma de la Escuela Nacional de Maestros —en 1909—, las mujeres vieron en el magisterio una oportunidad para su desarrollo personal y social. Si bien esta se fundó con estudiantes varones ya en 1913, cuatro años después de la fundación, las estudiantes mujeres alcanzaron el 50% de la matrícula, como señala Esther

Aillón en una compilación realizada con motivo de los 100 años de fundación de la Escuela Nacional de Maestros (Aillón, 2009: 89).

En cuanto al crecimiento de la matrícula, desde la recuperación de la democracia el 10 de octubre de 1982, la educación boliviana ha mejorado en términos cuantitativos quedando pendiente su calidad y relevancia. Entre 1985 y 1995, la matrícula escolar creció 74%, de 1.142.093 a 1.988.552 inscritos (Contreras 1999, citado en Talavera 2009:78)³. Por otro lado, en 2004 la tasa de término de secundaria llegó a 60% en el área urbana, tanto de hombres como de mujeres mientras que en el área rural alcanzó a 23% para varones y 20% para mujeres (Talavera 2009:93). Estas cifras son muy significativas si se las compara con lo que ocurría antes del periodo democrático que vivimos. Por ejemplo, tomando como referencia las tasas de término en el área rural, el diagnóstico realizado por el ETARE en 1993 señala que estas no alcanzaban al 1% en secundaria, en el caso de las adolescentes, y en el caso de los varones era de 1,4, (citado en Talavera, 2009:93), principalmente por falta de colegios accesibles.⁴ Se puede concluir que hay un mejoramiento cuantitativo en la educación de las niñas pero hace falta mejorar la calidad incorporando una educación de género que empodere a las niñas desde pequeñas, y este enfoque es el que no está explícito en la actual Ley.

A manera de cierre

Destaco la importancia de analizar este tema, ya que muy pronto nuestra sociedad tendrá que dar cuenta colectivamente no solamente del cumplimiento del tercer objetivo de desarrollo del milenio (ODM), que precisamente busca promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de las mujeres. Desde esta perspectiva, resulta altamente relevante conocer etnográficamente cómo se construyen las identidades y alteridades de género en las escuelas, considerando que la enseñanza es una actividad mayoritariamente realizada por mujeres. Y sobre todo interesa conocer las perspectivas de las maestras sobre la equidad de género y el papel que ellas tienen en la construcción de esta importante relación social.

3 Ver María Luisa Talavera “Contextos y resultados de las políticas educativas en Bolivia 1982-2007”, en Galia Domic, coord. Estudios Bolivianos 15, *Políticas públicas educativas*, IEB, FHCE, UMSA: 2009

4 En el periodo analizado (1982-2012) tuvieron vigencia programas de edificaciones escolares, en las década del ochenta y los noventa principalmente. Primero a cargo del Fondo Social de Emergencia y luego del FIS (Fondo de Inversión Social). Luego también el Programa de Reforma Educativa fomentó la construcción de edificios escolares (Talavera, 2009).

Bibliografía

AILLÓN SORIA, Esther.

2009 “La Revista *Vida Pedagógica* y la formación de las maestras” en Aillón Soria Esther, Raúl Calderón Jemio y María Luisa Talavera Simoni, compiladores. *A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*, Carrera de Historia, FHCE, UMSA.

BALDA CABELLO, Nelly.

2012 “Análisis del currículo base del sistema educativo plurinacional y del currículo del subsistema de educación regular desde la perspectiva de género” en *Revista Educación y conocimiento No. 9*, Carrera de Ciencias de la Educación, FHCE, UMSA.

PAZ, Marisabel y Nora Mengoa.

2000 *Representaciones sociales y culturales de género. Un factor de influencia en la educación escolarizada*, CEBIAE.

TALAVERA SIMONI, María Luisa.

2009 “Contextos y resultados de las políticas educativas en Bolivia. 1982-2007” en Galia Domic Peredo, coord. *Revista Estudios Bolivianos No. 15, Políticas Educativas*, IEB, FHCE, UMSA.

TEDESCO, Juan Carlo.

1999 “Fortalecimiento del rol de los docentes : visión internacional” en *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santillana, Aula XXI.

URQUIOLA Miguel, Wilson Jiménez, María Luisa Talavera y Werner Hernani.

2000 *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*. La Paz: Sierpe.

Este artículo se entregó para su revisión en abril y fue aprobado en octubre 2014.