

QUE SEPA CUIDAR, QUE PUEDA AYUDAR, QUE PIDA PERMISO PARA IR A BAILAR

*Helen Turpaud - Viviana Beker*¹

Colectivista Feminista Autoconvocatoria - Mujeres
Bahía Blanca, Argentina

“En la pedagogía *queer* que propongo, aquello que es ‘inesencialmente común’ se construye desde la posibilidad de que la lectura del mundo siempre implique arriesgar el yo y, por otro lado, desarrollar un interés por alterar la ley instituida.”

Britzman, 1998

Resumen

Como docentes de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, nos propusimos pensar cuáles son, en nuestras escuelas, los condicionamientos de diferenciación de género que se transmiten en las instituciones educativas.

Para ello, realizamos encuestas (328 en total) a docentes y alumnos/as, en las que trabajamos tres ítems. El primero da cuenta de los supuestos acerca de cómo es y/o debe ser un varón o una mujer. El segundo, intenta resaltar las explicaciones que circulan respecto al uso del guardapolvo², exclusivamente, para las mujeres en el nivel secundario y el tercer ítem, verifica el grado de conocimiento, por parte de las/os docentes, de determinados conceptos teóricos relacionados con la temática de género.

Palabras clave: *guardapolvo, discriminación, provocación, ser varón, ser mujer.*

1 Colaboró en las encuestas, y en posterior análisis de las mismas, Belén Kundt, integrante de Autoconvocatoria-Mujeres, estudiante de Literatura de la Universidad Nacional del Sur.

2 En Argentina se utiliza este término para designar el delantal blanco.

Abstract

As teachers of Bahía Blanca city, Argentina, our purpose was to think about what in our schools are the conditioning factors to differentiate the gender being transmitted in educational institutions. For so doing, some inquiries (388 in whole) of teachers and pupils (boys and girls) were made, involving three items. The first focuses upon the assumptions about how a male or female is and must be. The second intends to stress the usual explanations about the school costume worn solely for women at the level of secondary school, and the third factor is intend to verify the degree of knowledge attained by teachers of both sexes about certain theoretical concepts in relation to themes of gender.

Key words: *School costume, Discrimination, Provocation, Being man, Being woman*

La Señorita³ y el Profesor

Viernes, 10:30hs de la mañana, asamblea del gremio docente SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires), aproximadamente, setecientos/as docentes (89% son mujeres), discuten las medidas de fuerza previstas en defensa de la educación pública y por aumento de salarios. Quienes intervienen son, en su mayoría, varones. Mientras distribuimos algunas de las encuestas para este trabajo, escuchamos a un docente de matemática decir: “Un sueldo de dos mil pesos es indigno para un hombre; mi obligación como hombre es mantener mi hogar y no me alcanza”.

Somos docentes de fisicoquímica y literatura, respectivamente, trabajamos en varias escuelas de Bahía Blanca, ciudad de unos 300 mil habitantes, al suroeste de la República Argentina. En nuestras escuelas es habitual que a las docentes se la llame “señorita” y al docente varón “profesor” antecediendo a su nombre.

3 *Nota de la Editora:* el uso del apelativo “Señorita” para referirse a las maestras, es de amplio uso en Argentina. Indica la idea de que las mujeres que no se casan ejercen la labor docente como apostolado.

Formamos parte de la colectiva feminista Autoconvocatoria-Mujeres, desde la cual intentamos generar espacios de reflexión sobre la opresión que sufrimos las mujeres, particularmente, en esta ciudad, en la cual los casos de violencia hacia la mujer (femicidio, violaciones, discriminación y abuso) son considerablemente frecuentes. Nos propusimos pensar cuáles son, en nuestras escuelas, los condicionamientos de diferenciación de género que se transmiten de generación en generación dentro de las instituciones educativas; raíz de nuestra subjetividad y uno de los factores que, indudablemente, configura la identidad personal.

El sujeto es construido mediante procedimientos de exclusión y diferenciación y, si bien la educación excede el marco de la escuela, creemos que en ella se legitiman saberes y prácticas fundamentales para el desarrollo de las personas, desde la primera infancia hasta pasada la pubertad. Intentamos evidenciar dichos condicionamientos sirviéndonos de encuestas realizadas a alumnos/as y docentes.

Entendemos el género, siguiendo los planteamientos de Judith Butler (2006) como “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino”, sin desconocer que es un concepto restringido, ya que expone únicamente el binario hombre/mujer como modo de construcción de la identidad sexo-générica del individuo. Sin embargo, al ser operativo, en términos reales –dado que otras posibilidades de la distribución sexo-générica se encuentran invisibilizadas dentro del contexto escolar en general–, es el concepto a partir del cual nos plantearemos el presente trabajo.

La mayoría de las escuelas donde desarrollamos nuestra labor docente son periféricas⁴, con una población de alumnos/as de complejas situaciones económico/sociales. A diario, visualizamos cómo el conjunto de creencias respecto al ser varón o ser mujer y los criterios de verdad esgrimidos para sostenerlos (muchos basados en discursos científicos, jurídicos, religiosos, etc.), producen una discriminación y exclusión adicional a la que ya poseen, como producto de la desigualdad en múltiples planos, lo cual se traduce en mayor sufrimiento.

De acuerdo con Eva Giberti, “desigualdad-discriminación-violencia forman parte de un particular circuito de realimentación mutua que se despliega a través de la producción social de las diversas formas

4 Se denominan “escuelas periféricas” a las escuelas enclavadas en sectores marginales o, económicamente, desfavorecidos de un centro urbano.

de aceptación que legitiman tanto la desigualdad como las prácticas discriminatorias y, a la vez, invisibilizan los violentamientos.” (En Pauluzzi, 2006:2). La invisibilización a la que se hace referencia tiene distintas magnitudes, y las diferencias trazadas actúan según estén o no legitimadas determinadas acciones. Creemos, parafraseando a Max Weber, que lo legítimo no significa necesariamente que se concuerde con una desigualdad, pero puede implicar, al menos, un cierto grado de inacción ante ella, lo cual es efecto directo de la naturalización de las desigualdades sociales.

Teniendo en cuenta estos elementos, el presente trabajo pretende:

- 1- Dar cuenta de cuáles son, dentro de las aulas de nuestras escuelas públicas, los supuestos, tanto de docentes como de alumnos/as, acerca de cómo es y/o debe ser un varón o una mujer.
- 2- Evidenciar las explicaciones que circulan como justificación del uso del guardapolvo, exclusivamente, para las mujeres en el nivel secundario.
- 3- Verificar el grado de conocimiento, por parte de las/os docentes, de determinados conceptos teóricos relacionados con la temática de género.

Buscamos visualizar de qué modos podría estar operando una pedagogía de la sexualidad o disciplinamiento de los cuerpos, según los términos usados por Valeria Flores⁵, en *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual* (2005) entre otras teóricas. Consideramos que es posible encontrar manifestaciones del binarismo pedagógico de *conocimiento/ignorancia* para sustentar una normalidad que no se cuestiona (Alonso, Zurbriggen, Herczeg, Lorenzi, 2008), según el planteo de muchas docentes desde nuevas corrientes del pensamiento pedagógico.

5 Valeria Flores es una activista lesbo-feminista argentina que se desempeña como maestra de niños/as de sexto grado (entre 11 y 12 años) de una escuela de la provincia de Neuquén, además de dictar un taller de sexualidad al mismo alumnado. Parte de su activismo político ha pasado por *visibilizarse* en tanto lesbiana, por lo cual explicita esta condición a sus alumnos/as, algo que rompe directamente con los mandatos del ideal de la “señorita maestra” argentina (construida como una figura “maternal”, prácticamente asexuada y aséptica a cargo de la educación de un grupo pretendidamente homogéneo y carente de contradicciones).

Consideraciones generales

– Al recorrer las bibliotecas de varios establecimientos, se verificó que no existen libros, revistas ni ningún otro material para docentes que haga mención a la perspectiva de género.

– Los cursos de capacitación, en su gran mayoría a cargo de empresas editoriales, no contemplan esta temática, salvo transversalmente, y en el mejor de los casos. Los cursos de capacitación gratuitos realizados por el Ministerio de Educación en el Centro de Investigación Educativa de Bahía Blanca tampoco han incluido esta temática.

– En el presente año, la Cátedra de Teoría Educativa, de la Universidad Nacional del Sur por primera vez propuso la temática “Género y educación” para el trabajo final. Por otra parte, no es considerada la perspectiva de género en el Instituto Terciario Juan XXIII, el cual es formador de un gran porcentaje de los/as docentes egresados/as. La misma situación se observa en la formación de docentes de nivel primario.

– En las planillas estadísticas, enviadas por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en la cual se deja constancia de la matrícula del alumnado de cada institución, figura “Total de Alumnos” y “Varones”, debiendo extraer la cantidad de alumnas por diferencia, con absoluta invisibilización de la existencia de las niñas en nuestras escuelas.

– En nuestro país, las alumnas de ESB (Escuela Secundaria Básica, edades promedio 13 a 16 años) son obligadas a usar guardapolvo. Aunque nunca existió ninguna normativa oficial que obligue su uso. Sin embargo, esta obligatoriedad se sostiene como exigencia institucional desde la casi totalidad de escuelas públicas. La amplia mayoría se opone a esta disposición, por lo cual las situaciones de conflicto son numerosas. No obstante, no hay una discusión masiva respecto de las razones que sustentan esta exigencia. Es una norma y se suele cumplir y, a lo sumo, las resistencias consisten tan sólo en gestos individuales: las alumnas no se lo ponen o lo acortan hasta la cintura. En voz baja, algunos directivos consultados coincidieron en que el guardapolvo permite evitar la elaboración de una vestimenta que «altere» a los varones y dispare situaciones incómodas.

Quizás ésta sea la situación más evidente de las múltiples formas cómo la desigualdad de género se manifiesta y en la cual nos hemos detenido particularmente. Como lo plantea Graciela Morgade, no pueden

negarse “los valores de género que han impregnado, y aún lo hacen, a la educación formal con procesos sutiles e inadvertidos que entran en juego en la vida cotidiana en los que se movilizan imágenes estereotipadas o donde existe silencio frente a su utilización.” (Morgade, 2001).

Metodología

Como primera instancia del trabajo, realizamos una serie de encuestas a docentes y alumnos/as de diversos establecimientos educativos. Se tomó una muestra de docentes de distintos niveles, desde Inicial (un jardín de infantes), hasta Terciario (3 institutos), con una amplia mayoría de nivel Primario (14 Escuelas Primarias Básicas, EPB) y Secundario (11 Escuelas Secundario Básico, ESB), incluidas las Escuelas de Educación Especial (5 Escuelas y 2 escuelas de Educación Polimodal Técnica).

El total de docentes encuestados/as fue de 148, de entre quienes tan sólo el 10% eran hombres, algo que refleja, de algún modo, el porcentaje aproximado que representan en el sistema educativo. Esta proporción varía según los niveles y el tipo de escuela, llegando a un máximo del 45% en las Escuelas Técnicas y bajando a un 0% para el nivel inicial.

Se encuestaron 181 alumnos/as (104 mujeres y 77 varones). La encuesta consta de 3 ítems. El primero plantea diferentes acciones, las cuáles deben atribuirse a un sujeto (las opciones son un nombre de varón, uno de mujer, y la opción “indistinto”), a fin de observar cuáles son los roles de género que circulan en el imaginario de docentes y alumnado. El segundo ítem se refiere a la razón que adjudican al uso obligatorio del guardapolvo para las adolescentes del secundario. Por último, el tercer ítem (sólo para docentes) consiste en expresar el grado de conocimiento (“no registro el término”, “lo registro pero desconozco su significado” y “conozco el significado”) de determinados conceptos.

1.-Ser varón/Ser mujer

1.1-) Que sepa cuidar, que sepa ayudar, que pida permiso para ir a bailar

Este ítem de las encuestas se centra en la asociación de determinadas acciones con alguno de los géneros. Se comprueban las imágenes estereotipadas, producto de procesos sutiles, a veces inadvertidos, que de manera constante van constituyendo el ser varón o el ser mujer o, siguiendo las palabras de Valeria Flores, de manera sutil, discreta, continua, eficiente, duradera y construyen subjetividades.

Algunas docentes manifiestan elegir las correspondencias de acuerdo a lo que perciben que ocurre en la realidad, aunque aclaran que esto no necesariamente expresa sus convicciones.

Afirman la colectiva feminista La Revuelta, en “Espacios escolares y relaciones de género”(s/f):

La escuela marca, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada sujeta/o. Estos procesos de distinción (por ejemplo, entre adultas/os y niñas/os, católicas/os y evangélicas/os, ricas/os y pobres, niños y niñas) están inscriptos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares, y también en las prácticas diarias y más cotidianas. Se instituyen a través de rituales, acciones y códigos que se van ‘naturalizando’. Por eso, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos académicos que ellas nos presentan, sino a las situaciones del día a día, a las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior. Las marcas que nos hacen recordar, todavía hoy, esas instituciones tienen que ver con las formas como construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestras identidades de género(s) y sexualidades.

Otro dato, a nuestro entender muy significativo, es el vínculo entre las tareas domésticas asignadas a la mujer, como el cuidado de los hermanos/as o el ayudar a la mamá. En ese sentido, cabe destacar que ningún docente vincula el cuidar a hermanos/as o ayudar a la mamá con Julián, y entre un 40% y un 50% lo vincula con María.

Realizar la asociación con los nombres (género) que creas correspondiente:

“No vino porque tuvo que cuidar a sus hermanitos/as”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	1,92%	66,66%	33,33%
Alumnos	12,50%	62,50%	30,75%
Docentes	0%	40,41%	59,59%

“Ayuda a su mamá”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	1,98%	81,18%	16,83%
Alumnos	12,67%	65,27%	22,73%
Docentes	0,68%	55,78%	45,53%

“Ayuda a su papá”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	77,66%	2,91%	19,41%
Alumnos	77,70%	2,77%	19,44%
Docentes	58,90%	2,73%	38,35%

En las charlas con alumnos/as, durante el desarrollo de talleres de sexualidad, difícilmente, en un primer momento, estaban conscientes de las diferencias en las formas cómo se les educaban, tanto en el ámbito familiar, como escolar.

Cuando se les pedía que relataran qué ocurría durante la comida o después, la gran mayoría manifestaba que eran las niñas y la mamá las que cocinaban, levantaban las cosas de la mesa o lavaban los platos, pero las diferencias, cuando se hacían más evidentes, era en la solicitud de los permisos, que la mayoría justificaba con el argumento de que las niñas corrían mayores riesgos, preocupándose, principalmente, por eventuales violaciones.

Ante la afirmación “No tiene permiso para ir a bailar”, sólo un 0,69 % de los/as docentes lo relaciona con Julián y un 68 % de las alumnas lo relaciona con María.

”No tiene permiso para ir a bailar”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	1,92%	68,26%	29,80%
Alumnos	4,28%	54,28%	41,42%
Docentes	0,69%	47,90%	51,38%

1.2.) Ingeniera se escribe con ‘o’

Es preciso hacer notar también, en relación a la evaluación curricular, la existencia de prejuicios sobre las aptitudes y capacidades diferentes de niños y niñas ante las asignaturas. Es frecuente oír decir a los docentes que las niñas están más dotadas para el lenguaje, mientras que los niños lo están para las matemáticas. Este prejuicio está muy arraigado y ha dado lugar a diversos estudios sobre la cuestión. Estos han mostrado que no hay unas pautas estables al respecto, aunque sí una mayor variabilidad de resultados en los chicos que en las chicas. En cambio, ha quedado demostrada la vigencia del prejuicio de los docentes, y es bien sabido que las expectativas diferentes ante los alumnos generan resultados diferentes. (Zubirats Martori, 1994)

Respecto a “tiene facilidad para las ciencias”, los valores de alumnos y alumnas son similares, considerándolo indistinto un 50% y el resto con un leve porcentaje mayor a los varones. Sin embargo, al vincular “prefiere las ciencias humanas”, el promedio de varones y mujeres que lo relacionan con María es el doble que con Julián. Asocian humanísticas con María en un 27,6%, pero ningún docente vincula la preferencia de las ciencias humanas con Julián.

“Tiene facilidad para las ciencias”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	29,70%	26,73%	43,56%
Alumnos	23,94%	21,12%	54,92%
Docentes	14,17%	3,73%	82,43%

“Prefiere las ciencias humanas”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	16,50%	39,80%	43,68%
Alumnos	14,08%	30,98%	52,11%
Docentes	0%	26,02%	89,81%

Cuando se analiza la historia de la ciencia, desde la perspectiva de género, es posible verificar que, si bien la mujer ha participado en el desarrollo de la ciencia desde la antigüedad, es difícil, por no decir casi imposible, hallar sus aportes ya que han sido ignoradas por los historiadores, cuando no, ocultadas deliberadamente tras las figuras masculinas.

“La actitud mantenida por los hombres y que ha sido interiorizada por muchas mujeres de no tener las condiciones necesarias para lograr el éxito científico, lo que se plasma en inseguridad y débil autoestima.”(Van Den Eynde, 1994), marca una diferencia en las elecciones y asociaciones de género con algunas áreas de las ciencias y las consecuentes carreras a estudiar.

Aún hoy, sin restricciones explícitas para las mujeres, algunas carreras son elegidas sólo por una minoría.

Es notable la elección mayoritaria de Julián en el ítem “Dice que va a estudiar ingeniería”, con más del 60% a Julián y menos del 5,5 % a María.

Lo interesante en este ítem es que hay un 20 % de diferencia entre los docentes que asociaron ingeniería a Julián, respecto de María, a quien sólo la asoció un 1,36% y consideraron indistinto esta afirmación el 73%.

“Dice que va a estudiar Ingeniería”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	68,50%	2,85%	28,50%
Alumnos	63,80%	5,50%	30,50%
Docentes	25,17%	1,36%	73,46%

Frente a estos resultados, quisimos comparar la matrícula de mujeres en una escuela técnica con orientaciones en electro/mecánica y construcción, con una escuela cuyo Polimodal tiene las orientaciones gestión/organización, y humanidades. En la ET la matrícula de mujeres se ha incrementado notablemente en los últimos años, aun así es sólo del 15%, distribuido de manera diferencial según la especialidad, siendo mucho mayor en construcción que en mecánica.

Porcentaje de alumnos y alumnas de 1er a 3er año

	Mujeres (%)	Varones (%)
Escuela Técnica Nro 2	15,15%	84,84%
ESB 330	49,39%	50,69%

En el año 2000, el porcentaje de mujeres que estudiaban ingeniería en las universidades argentinas era del 22,8%, y el mayor porcentaje de mujeres, 71,5%, se encontraba en filosofía y letras, según el Informe del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2005).

1.3.) El sexo, ¿es cosa de quién?

Más de la mitad del alumnado considera la opción “indistinto” respecto a los géneros, en cuanto al saber sobre sexo. La diferencia radica en que las alumnas lo asocian mayoritariamente a las mujeres, y, por el contrario, los varones lo asocian a su propio género en un porcentaje que duplica a las mujeres. Los/as docentes relacionan un 9% más, el saber de sexo con María que con Julián. A nuestro entender, este es un cambio significativo respecto a años anteriores, cuando

se suponía que las niñas tenían un gran desconocimiento del tema. Parecería que se ha equiparado, en el imaginario docente, mucho más la cuestión del conocimiento sexual en las adolescentes, que, por ejemplo, los roles y elecciones de trabajo.

“Sabe más de sexo”

	Julián	María	Indistinto
Alumnas	21,56%	28,43%	50%
Alumnos	32,39%	14,08%	53,52%
Docentes	9,60%	16%	74%

Entre las prácticas discursivas preponderantes, que actúan en tanto “tecnología del género”, Teresa de Lauretis, en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo* (2000), incluye el sistema educativo, discursos institucionales, prácticas de la vida cotidiana, el cine, los medios de comunicación, los discursos literarios, históricos, etc., es decir, todas aquellas disciplinas o prácticas que utilizan, en cada momento, la praxis y la cultura dominante para nombrar, definir, plasmar o representar la feminidad (o la masculinidad), pero que al tiempo que la nombran, definen, plasman o representan también la crean, así que “la construcción del género es el producto y el proceso tanto de la representación como de la autorrepresentación.” (De Lauretis, 2000:43). Así, no hay inocencia en ningún elemento cultural, desde los juguetes que usan los/as niños/as, pasando por el modo como los cuerpos ocupan los espacios públicos, de acuerdo con la sexualización que han soportado, hasta la moda, entre otros muchos ejemplos.

Respecto de la vestimenta, creemos, justamente, que tanto en el trabajo, como en la escuela o en la calle, no se trata de pensar en la comodidad de la mujer a la hora de habitar su propio cuerpo, sino de lo que ese cuerpo implica para el afuera. Esta postura de mantener el cuerpo femenino cubierto no es en absoluto ingenua. Más bien, sería interesante leerla en clave de la represión del cuerpo de la mujer. Al mismo tiempo, se pretende que se están poniendo en práctica mecanismos de “protección”⁶ para las mujeres cuando se les remite al encierro: la mujer y la niña como quienes deben mantenerse

6 Volver sobre la encuesta relacionada con los permisos.

guardadas en su hogar, como quienes poseen menos independencia que los varones de la misma familia.

2.- El cuerpo “blanco” de poder

En los análisis deconstructivistas postmodernos, se percibe el cuerpo como lugar de la manifestación del poder, lo que podría interpretarse como una regulación del deseo.

Reconocemos una evidencia de esto, en la imposición de determinada vestimenta que prohíbe el uso de musculosas⁷, pantalones cortos y gorras, e incluso, en algunas escuelas, puede resultar conflictivo tanto para alumnos/as como docentes el uso del *piercing*. Otras imposiciones se diferencian según el género. A los varones, si llevan el pelo largo, se les exige que esté atado, no así, a las mujeres.

La escuela es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente, pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder Morgade (2001).

Según Bárbara Gill, en los años '70 (los años de la dictadura), los varones de la escuela secundaria se libraron del guardapolvo, pero las chicas, no.

En la mayoría de nuestras escuelas secundarias⁸, pese a que nunca se escribió nada sobre esa imposición, en la Dirección General de Cultura y Educación y, desde 1990, no hay prendas fijadas tanto para mujeres como para varones, a las adolescentes, desde del primer año, se las obliga a usar guardapolvo, no así a los varones.

En muchos casos, la argumentación en favor de esta reglamentación (de la que no hay certeza acerca de su origen), es la de evitar que, con su vestimenta, las niñas “provoquen” a los varones. Si bien esto no está escrito en ningún lado, es el discurso que circula, avalado en algunos acuerdos de convivencia en los cuales se sugiere a los/as adultos/as supervisar la vestimenta de las niñas para evitar que se generen situaciones conflictivas.

7 *Nota de la editora:* término utilizado en Argentina que equivale a franelilla, camiseta o camisa sin manga.

8 Sólo en dos establecimientos de nuestra ciudad se eliminó el uso del guardapolvo.

Esta reglamentación es permanentemente resistida por las alumnas, quienes son sancionadas o impedidas de entrar al establecimiento, tanto por su no uso como por el largo del mismo. La consideramos sexista, al igual que el término “provocar” (que tiene, en este contexto, en el caso de las mujeres, una connotación sexual y, en el caso de los varones, connota violencia), utilizado en la encuesta para comprobar si realmente es esa la idea que circula. La casi totalidad de las alumnas manifiesta que es una medida discriminatoria hacia ellas, que las pone en desigualdad de condiciones respecto a los varones. Sin embargo, casi la mitad de ellas considera que la razón por la cual se les impone su uso es para evitar que “provoquen” a los varones. Nos resulta llamativo que el doble de varones, respecto de las mujeres, adjudique a prejuicios sexistas o de género esta implementación.

Es difícil determinar la razón por la cual, casi la mitad de los/as alumnos/as, consideran que su uso está relacionado con la provocación, si los docentes, que supuestamente transmiten las reglas de los establecimientos, consideran este argumento sólo en un 11%. De esta forma, se hace difícil la lectura de la continuidad de su uso, si más de la mitad de los/as docentes cree que es una medida sexista y casi todas las alumnas están en desacuerdo con su uso.

Nos preguntamos entonces cómo incide en la construcción de subjetividad de género y la sexualidad de estas adolescentes, la suposición de que pueden “provocar” a los varones si no concurren con guardapolvo; qué significado adquiere esta suposición; y cómo se relaciona esto con las afirmaciones que circulan en la sociedad, justificando las violaciones y abusos sexuales en una supuesta “provocación”, por parte de las mujeres víctimas de estos hechos.

¿Cuál es la razón por la que se obliga a las alumnas a usar guardapolvo en el secundario?

	Evitar diferencias sociales	Provocar con la ropa a los varones	Prejuicios sexistas o de género	Mantener limpia la ropa
Alumnas	24,27%	47,57%	5,82%	11,65%
Alumnos	16,88%	45,45%	2,59%	28,57%
Docentes	29,49%	11,51%	6,47%	52,51%

Dentro del sistema, también se le ha asignado al guardapolvo la propiedad de mantener una cierta homogeneidad en el alumnado, como, por ejemplo, en situaciones de desigualdad económica; el evitar situaciones dolorosas derivadas de la comparación y la ostentación de la ropa. Casi el 30% de los encuestados optan por esta razón, que difícilmente pueda explicar por qué esa propiedad de igualar no sería necesaria en los varones.

Queda gran cantidad de elementos que podrían ser leídos a la luz de, o en conjunción con los resultados que arrojan las encuestas y las observaciones que muchos/as docentes escribieron en ellas:

- Entre otras consideraciones, la actitud diferente que alumnos/as tienen respecto al género de los/as docentes, manifestando que “respetan” más a los docentes varones.

- La creencia de que un Director varón logra mejor “disciplina” en una escuela.

- La inconveniencia o imposibilidad de que un varón elija trabajar en el ámbito de la enseñanza preescolar.

- La existencia de filas separadas de varones y mujeres en la formación, al igual que las listas en las que se inscriben.

- Existieron críticas a la encuesta, en tanto no se aclaraba si lo que se debía poner era la realidad que visualizaban o lo que se pensaba que debía ser.

- Algunas docentes hicieron referencia a las acciones de los docentes varones que, si bien constituyen una minoría, son quienes más protagonismo tienen en las asambleas docentes y en puestos jerárquicos del gremio (desde sus dirigentes, hasta 3 secretarías, que están ocupadas por varones), lo que no representa en absoluto la proporción de docentes mujeres.

3.- Palabras, significados y voluntad de saber

Intentamos, en esta parte de la encuesta, comprobar cuál es el grado de conocimiento sobre determinados conceptos usados para referir a la inequidad entre los géneros o mandatos ligados a él.

	No registro el término	Lo registro pero desconozco su significado	Conozco el término
Sexismo	(12,59%)	(15,70%)	(71,71%)
Femicidio	(27,70%)	(19,59%)	(52,70%)
Heteronormatividad	(35,13%)	(26,31%)	(39,18%)
Transgénero	(17,08%)	(32,90%)	(49,67%)

Entre las palabras se colocó una opción inexistente, “seximatrix”, para verificar la veracidad de las respuestas, ya que en muchos casos comprobamos que el/la docente, por su formación académica formal, teme manifestar desconocimiento. Un poco más del 20% manifestó conocer el término “seximatrix”, aunque reconocía no conocerlo con precisión.

Si por un lado, más del 90% manifiesta conocer la palabra “homofobia”, por el otro, solamente un 39% conoce el significado de la palabra “heteronormatividad” (e incluso buena parte dice tan sólo haber deducido su significado). La mitad de los/as docentes no conoce con precisión el término “femicidio” y, alrededor del 30%, ni siquiera registran la palabra. Esto resulta llamativo (por no decir claramente sintomático) dada la cantidad de mujeres víctimas de violencia sexual y/o asesinadas por sus parejas o ex parejas que se registran en la ciudad y la zona, y que suelen presentarse en la prensa como “crímenes pasionales”.

Creemos que el desconocimiento de algunos términos refleja, en parte, que en los innumerables cursos de capacitación casi totalmente privatizados y dependientes de editoriales realizados por los docentes y que son imprescindibles para acceder a puestos de trabajo por el puntaje que otorgan, la temática de género casi no está considerada. Si fuera de otro modo, resultarían, por lo menos, términos conocidos para la mayoría de los/as docentes.

Más allá de esto, es importante destacar que el hecho de que algunas personas encuestadas aclaren que los elementos volcados en las encuestas responden a observaciones de la realidad existente hoy en día, y no cómo ellas/os creen que las cosas *deberían* ser, demuestra que existe, en cierta medida (quizás creciente), una conciencia de las diferencias de género. Ya no se pasan por alto todas las desigualdades, justificándolas como diferencias dadas por naturaleza,

sino que se reconoce su calidad de construcciones humanas que responden a patrones patriarcales. Sin embargo, cabría preguntarse hasta qué punto llega esta conciencia y, si en algún momento, se pasa de ella a la acción concreta para eliminar, en el trabajo diario, estas diferencias. O incluso, podría pensarse en una cooptación muy hábil, por parte del discurso dominante de los discursos disidentes, a fin de licuarlos en una especie de “declaración de principios” que no exceda la mera corrección política. En qué medida nos encontramos más cerca de un punto que de otro, dependerá del juego de fuerzas en la disputa por los sentidos; juego de fuerzas donde el papel de la escuela es absolutamente insoslayable.

Normas, fisuras, un espacio para volver a indagar

Los individuos no nacen desde lo psicológico como hombres o mujeres. La constitución de la masculinidad o de la feminidad es el resultado de un largo proceso, una construcción producto de la interacción con el medio en el que transcurre su vida y, en esta construcción, la escuela es fundamental, tanto en la legitimación como en las reafirmaciones de los roles y diferencias. A partir de las encuestas pudimos relacionar las asociaciones consignadas en el ítem 1 y la construcción del deber ser.

La consideración de los saberes y creencias, que se estructuran en torno a los géneros, es una tarea ardua pero sumamente rica en cruces y lecturas. Dado que no es posible recorrer todos los mapas que propone esta tarea, al menos podemos poner la atención en las preguntas y los planteos que parecen quedar totalmente abiertos luego de encarar esta temática.

¿Qué nos plantea indagar en el imaginario social que constituyen las normas e instituciones del género dentro de las escuelas argentinas?, ¿En qué medida los datos relevados son puntos de partida en tanto muchos de esos mismos datos ya preexistían a este trabajo en forma de hipótesis?

Tal vez una de las direcciones más fructíferas en este camino sea el trabajo sobre las fisuras de lo que, en un principio, se creía previsible y compacto, es decir, sobre las diferencias que pueden abrir nuevos espacios o al menos nuevas preguntas.

¿Qué nos puede plantear la explicitación de estos probables supuestos, dada la amplia circulación del discurso biologicista y discriminatorio de las diferencias entre hombres y mujeres? Nos aporta, ni más ni menos, que un horizonte de posibilidades para las prácticas y los planteos disidentes dentro (y fuera) de las instituciones escolares. Nos aporta las herramientas sobre todo si somos personas abocadas al área de la educación con las cuales ir construyendo otra narrativa de lo corporal y de la socialización entre individuos.

Dado que el tema de los guardapolvos fue uno de los ejes de la encuesta realizada, bien podría concluirse este trabajo señalando, al menos como posibles, algunos de los supuestos que se podrían estar sustentando a través de una exigencia desigual para varones y mujeres en cuanto al delantal:

– El uso diferencial del guardapolvo, de acuerdo con el sexo varón/mujer, se instala en un binarismo de género que invisibiliza las configuraciones de género no normativas (lesbianas, *gays*, trans e intergénero, etc.).

– La lógica que sostiene este uso podría pensarse como basada en una visión heteronormativa de la sociedad (para lo cual entendemos heteronormatividad como conjunto de normas, instituciones y prácticas que generan, reproducen y difunden la heterosexualidad como la sexualidad normativa, constituyendo a la vez un procedimiento de naturalización de las desigualdades de género).

– Se hace hincapié en el sujeto varón, atendiendo a las vicisitudes de su deseo, relegando el deseo femenino a mera circunstancia u objeto del deseo masculino: se sostiene la cadena de asociaciones que forman la serie hombre-activo, mujer-pasiva, hombre-sujeto, mujer-objeto, hombre-deseante, mujer-deseada, etc.

– El hecho de plantear la necesidad de “tapar” cuerpos, que de otro modo constituirían objetos de acoso y agresión, pertenecería a una narrativa del cuerpo (de la mujer) como espacio sexualizado por la posibilidad del maltrato y de la invasión. Esto no implica negar el hecho de que *todo cuerpo*, tanto de hombres como de mujeres, o de los sujetos tales como los queremos mencionar, se han conformado desde los orígenes de la Modernidad en cuerpos susceptibles de toda una tecnología de control, que incluye el maltrato y la invasión. Sin embargo, desde nuestro saber, situado en tanto mujeres (entre

otros grados de subalternidad), el cuerpo de la mujer es objeto de una doble violencia y control, dada la configuración patriarcal de la mayoría de las sociedades del mundo.

La sexualidad construida desde y para la escuela, y no solamente ella, es una sexualidad que se dice “natural” y de algún modo es ajena al sujeto. Narrar el cuerpo desde este lugar, es desconocer cuánto hay de construcción en el origen de las subjetividades y además contribuye a justificar la violencia de género. En la mayoría de los comentarios de las encuestas realizadas por las alumnas, definen como arbitrario, injusto y discriminatorio el uso del guardapolvo. Sin embargo, casi la mitad adjudica la implementación de su uso, al hecho de no “provocar” a los varones.

Así, hemos querido centrarnos en un nudo puntual qué circula una “realidad”, un sentido ya instalado, y qué podría ponerse en circulación para generar otras redes de sentidos y de prácticas, a fin de contribuir a las condiciones necesarias para lo que Judith Butler denomina “vidas habitables”. A lo que nosotras agregaríamos, como para no dejar lugar a dudas, “cuerpos habitables”.

Referencias bibliográficas

Alonso, Graciela, Zurbriggen, Ruth, Herczeg, Graciela, Lorenzi, Belén; “Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la ‘normalidad’”. Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 2008.

Disponible Web: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2Educacion%20general%20basica/075%20-%20Alonso%20y%20otros%20-%20UN%20Comahue.pdf>

Bonder, Gloria (septiembre-diciembre 1994). “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 6. Disponible Web:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.pdf>

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

Colectiva Feminista La Revuelta. “Espacios escolares y relaciones de género”. Disponible Web.

<http://74125.45.104/search?q=cache:rMa8B7x2CoJ:www.docentesdeizquierda.com.ar/aten2.htm+ESPACIOS+ESCOLARES+Y+RELACIONES+DE+G%C3%89NERO&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ar>

