

Prácticas sexistas en el aula



«Objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se ha llamado el «empoderamiento» de las mujeres, siendo el paso previo para el acceso a cualquier otra forma de “empoderamiento”»

(Subirats, 1998)

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación y cultura (MEC) por respaldar esta iniciativa, en particular al Programa Escuela Viva «Hekokatúva» por apoyar el trabajo en las escuelas.

Agradecemos especialmente a las escuelas que nos abrieron sus puertas para hacer posible esta investigación.

Por último cabe resaltar la colaboración de María Sarabia por sus aportes al análisis de las versiones previas a esta publicación.

Ficha técnica

Coordinación de la investigación: Claudia Pacheco

Diseño de la investigación: Inés Perrota y Claudia Pacheco

Equipo de análisis: Rodolfo Elías, Eduardo Gallardo, Amado Lovera, Claudia Pacheco, Inés Perrota, Susana Sottoli, Carmen Vallejo.

Trabajo de campo: Silvia Cardozo, Oscar Javier Gaona, Jaime Harasic, María José Krumel, Dino Loup, Claudia Paiva.

Sistematización: Rodolfo Elías

Edición: María Sarabia y Carmen Vallejo

Diseño gráfico: diseño tercermundo

Fotografía: UNICEF/Dos Santos
UNICEF/Crespo

Impresión: Copipunto

ISBN: 99925-846-3-7

Primera edición 1500 ejemplares
Octubre 2004

Asunción, Paraguay



©Unicef - Paraguay

Fondo de Naciones Unidas para la infancia
Mcal. López y Saraví, 1er. piso
Casilla de Correo 1107
Tels. (595 21) 611 007/8
Fax: (595 21) 611 015
E-Mail: asuncion@unicef.org.py
Web: www.unicef.org/paraguay

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1 Marco Conceptual	10
1.1 El género y su «perspectiva»	10
1.2 La educación y la perspectiva de género	11
1.2.1 El currículum oculto de género (COG)	13
1.2.2 La coeducación	15
1.3 La equidad de género en la educación paraguaya	19
1.4 UNICEF y la «Educación de niñas»	20
2 Diseño Metodológico	22
2.1 Ámbito de la investigación	22
2.2 Tipo de investigación	22
2.3 Dimensiones y variables	23
2.4 Selección de participantes	24
2.5 Instrumentos de recolección de datos	25
3 Análisis de Datos	26
3.1 Respecto al/la docente	26
3.2 Respecto a las niñas y los niños	40
3.3 Diferencias por localidad, nivel socioeconómico y tipo de intervención	42
4 Conclusiones	43
5 Recomendaciones. Fortaleciendo las políticas y las acciones de equidad de género en el sistema educativo	46
6 Bibliografía	50
Anexos	51
ANEXO 1: Líneas de acción sugerida en el taller de presentación del informe preliminar	52
ANEXO 2: Manual de observación	54



© UNICEF PARAGUAY/DOS SANTOS

Presentación

La educación es un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el disfrute de una vida digna y el desarrollo humano sustentable. Sin embargo, hoy día, más de 121 millones de niñas y niños en edad escolar no asisten a la escuela, y en su mayoría, casi dos tercios, son niñas.

Con el objetivo de incorporar a las niñas a la escuela, garantizar que no la abandonan y proporcionar los contextos necesarios para que desarrollen sus distintos potenciales, UNICEF ha establecido «La Educación de Niñas» como una de las cinco prioridades de su Plan Estratégico de Medio Término (2002 - 2005). La decisión de impulsar iniciativas que lleven a las niñas a recibir una enseñanza de calidad, se basa tanto en los beneficios sociales que esta prioridad conlleva en distintos ámbitos del desarrollo humano, como en su papel estratégico en la lucha contra la pobreza. Desde una perspectiva de género y de derecho, la igualdad y la equidad entre los géneros es considerada no como subsidiaria o subordinada a otros logros sociales, sino como un derecho legítimo en sí mismo.

El Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en su informe a la Asamblea del Milenio en el 2000, nos recordó que no puede haber una transformación significativa o sostenible en las sociedades –y por consiguiente no puede haber reducción de la pobreza global– hasta que las niñas no reciban la enseñanza básica de calidad que merecen, y ocupen el lugar que les pertenece como protagonistas del desarrollo, en un plano de igualdad. Si se descuida la educación de las niñas será inalcanzable el Objetivo de Desarrollo del Milenio de *eliminar la disparidad de género en la educación primaria y secundaria preferiblemente para 2005, y a todos los niveles para 2015*.

La consecución de este objetivo será, en realidad, una prueba tangible de la posibilidad de lograr el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con los que están comprometidos los Estados que forman las Naciones Unidas. Estos ocho Objetivos, adoptados por 189 naciones en septiembre de 2000, constituyen hoy los elementos universales de evaluación comparativa en materia de desarrollo. Son objetivos mensurables y dotados de un marco temporal preciso, en la lucha contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación medioambiental y la discriminación contra las mujeres.

UNICEF acepta el desafío de apoyar esfuerzos para lograr avances sustanciales en la educación de las niñas. Con su consecución, se habrá contribuido a mejorar las vidas de toda una generación de mujeres, y de las hijas y los hijos de las mujeres que hayan conseguido ejercer hoy día su derecho a la educación.

UNICEF Paraguay
2004



© UNICEF PARAGUAY/CRESP0

Introducción

La presente investigación, *«Prácticas Sexistas en el Aula»*, forma parte de las acciones que UNICEF-Paraguay viene desarrollando para promover una educación en igualdad para las niñas y los niños. Si bien la investigación *«Mejorando la Educación de las Niñas en Paraguay»* (2001) sirvió de base para la definición de las líneas de acción de UNICEF-Paraguay en lo referente a la educación de las niñas y a la perspectiva de género en la educación, *«Prácticas Sexistas en el Aula»* es la investigación que la complementa, profundizando en la dimensión cualitativa sugerida en el anterior estudio sobre la presencia del sexismo en el ejercicio docente.

Los resultados arrojados por *«Mejorando la Educación de las Niñas en Paraguay»* mostraron que, si bien los índices de cobertura y rendimiento académico son similares para niños y niñas en la educación escolar básica, la escuela continúa manteniendo creencias y representaciones que no cuestionan ni proponen modelos alternativos a las visiones tradicionales (sexistas) respecto a la construcción de identidad y a la asignación de roles masculinos y femeninos.

La situación paraguaya coincide en gran medida con lo observado en otros países de la región. Luego de una revisión de documentos sobre la situación educativa de las mujeres en Latinoamérica, Subirats (1998) concluye que entre los obstáculos que enfrentan las mujeres en el ámbito educativo se encuentran: insuficientes posibilidades de amplios sectores femeninos para acceder al sistema educativo y permanecer en él; insuficiencia de las reformas educacionales en todos los niveles en términos de cambios reales en planes y programas educativos y de formación docente, así como de la renovación curricular de la educación superior universitaria y no universitaria; y persistencia de planes de estudio y prácticas pedagógicas que limitan las posibilidades de participación de las mujeres en la sociedad, refuerzan la falta de equidad y las relaciones de subordinación entre hombres y mujeres, y no promueven en las mujeres la valoración y confianza en sí mismas.

Si bien la educación crea las condiciones primarias para el empoderamiento de las mujeres, una educación que refleja y reproduce el sexismo presente en nuestras sociedades, limita el desarrollo de capacidades que harían posible la autonomía económica de las mujeres, su intervención en los procesos de decisión colectiva, así como la valoración y autoestima de las capacidades propias. Los avances en la escolaridad femenina no han logrado que las mujeres accedan a determinados puestos de decisión, se acabe con la precariedad laboral de los sectores ocupacionales más feminizados, o se reduzca la brecha salarial entre hombres y mujeres.

La incorporación de la perspectiva de género en los documentos que definen la Reforma Educativa ha constituido un paso importante en el compromiso de Paraguay con la promoción de la equidad de género en la educación. No obstante, es en la práctica donde las teorías se tornan más o menos efectivas, donde se decide por el cambio o por mantener lo instituido, donde la toma de conciencia es posible, donde se da la ambigüedad entre lo sabido y no sabido, lo que se muestra y lo que se oculta, donde las contradicciones entre el discurso y la acción emergen claramente. La observación de la práctica es un aspecto clave para constatar si los principios y modelos formulados en la Reforma Educativa, así como el discurso del personal docente y directivo e las escuelas se traduce en una práctica educativa diferente a la tradicional.

Aunque la discriminación y la inequidad adquieren distintas formas y afectan a diferentes grupos sociales en el contexto escolar, esta investigación se centra en el análisis cualitativo de prácticas que desde el sistema educativo pudieran estar incidiendo negativamente en el objetivo de lograr la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres. Si bien las investigaciones realizadas para detectar el sexismo en la educación formal se han desarrollado en distintas áreas¹, esta investigación se enmarca dentro del estudio de la interacción escolar.

Distintas formas del sexismo se hallan tan arraigadas e interiorizadas en la cultura actual que no llegan a percibirse como tales. En este sentido, una de las vías más adecuadas e interesantes que se proponen en el marco de la escuela es la de llevar a término procesos de investigación-acción a través de la observación en aula de las diversas prácticas docentes, de modo que puedan detectarse y corregirse las formas de actuación no igualitarias. En esta línea de trabajo, «*Prácticas Sexistas en el Aula*» ha examinado aquellos elementos de discriminación de género que se concretan en las prácticas educativas y en las interacciones formales y no formales entre docentes, niños y niñas en la institución escolar.

1 Según la autora Marina Subirats, las áreas estudiadas para detectar el sexismo en la educación formal serían: la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza; el androcentrismo en la ciencia y el lenguaje y sus efectos sobre la educación; los libros de texto y las lecturas infantiles; y la interacción escolar.

En la selección de instituciones para la investigación se buscó identificar casos que representarían diversas situaciones o condiciones de las escuelas públicas en el Paraguay. Se consideró la presencia o no de algún programa de focalización del MEC, la zona (rural, urbana y periférica) y las condiciones socioeconómicas de las familias. En total se seleccionaron seis instituciones, y se observaron los tres ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB).

Esta muestra, aunque representativa, no pretende ser un fiel retrato de las distintas realidades de las escuelas paraguayas ni de las prácticas docentes que en ellas acontecen.

Con este estudio se ha querido extraer de la vida cotidiana del aula elementos y situaciones de discriminación, con el objetivo de identificarlos, poner en el debate y proponer líneas de trabajo para su rectificación.

El presente estudio incluye las siguientes secciones:

- a) Marco conceptual, donde se introducen algunos conceptos básicos sobre la perspectiva de género y su relación con la educación;
- b) Diseño metodológico cualitativo basado principalmente en observaciones de aula y donde se recogen las distintas dimensiones de la investigación. Estas dimensiones comprenden aspectos referidos al docente y su práctica así como a la interacción entre docentes y estudiantes;
- c) Análisis de los resultados organizados según las dimensiones y variables definidas en la metodología; y
- d) Conclusiones y recomendaciones.

1 Marco Conceptual

1.1 El género y su «perspectiva»

Uno de los aportes fundamentales de las teorías feministas al análisis de la realidad social es la distinción entre sexo/género lo cual permite diferenciar los hechos biológicos de los hechos sociales en la construcción de las identidades de género y en la posición social de hombres y mujeres.

Desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación con sus órganos sexuales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, estas diferencias biológicas (para las que se utiliza el término sexo) no implican por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes y desiguales entre individuos. Lo que confiere un contenido determinado a estas capacidades o personalidades es el *género*, un concepto que recoge un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora y que son impuestas a las personas a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones (SUBIRATS, 1994).

El género, como categoría de análisis, articula tres dimensiones básicas: la atribución o *asignación de género* que se realiza en el momento en que nace la persona; la *identidad de género*², cuya constitución se inicia cuando el niño o niña adquiere el lenguaje y que actúa como el tamiz por el que pasan sus experiencias; y el *papel (rol) de género* que asigna normas y prescripciones sobre el comportamiento masculino y femenino según el dictado de la sociedad y la cultura (BELTRÁN, 2004).

Así mismo, estas diferencias genéricas confieren una ubicación subalterna a las mujeres con respecto a los hombres en aspectos materiales y simbólicos. Tal como lo apunta García Colmenares (2001), analizar el sistema sexo-género permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino: asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas; y jerárquicas, porque estas capacidades no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración).

El concepto de género ayuda a comprender que muchas cuestiones pensadas como atributos «naturales» de los hombres y las mujeres corresponden, en realidad, a características atribuidas cultural y socialmente, sin relación con la biología.

2 La feminidad y la masculinidad son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de su sexo o género.



La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual. La perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite: visualizar la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres; detectar los factores de desigualdad en los diferentes ámbitos del desarrollo; y planear acciones para modificar las estructuras que mantienen esas desigualdades.

1.2 La educación y la perspectiva de género

La perspectiva de género en la educación abarca distintos ámbitos, desde el diseño curricular y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. No obstante, el punto crucial del trabajo en el terreno educativo radica en eliminar las representaciones, imágenes, prácticas y discursos que existen apoyándose en el sexismo³, que reafirman estereotipos de género y que gozan de alta legitimidad cultural.

Distintas investigaciones realizadas en el contexto internacional coinciden en que los sistemas educativos han logrado avances en la consideración y eliminación de las formas más evidentes de discriminación sexual en sus políticas educativas, programas y prácticas. Sin embargo, permanecen estereotipos y comportamientos sexistas que tienen una influencia negativa en el proceso educativo de alumnas y alumnos, y que impiden que se pueda hablar del logro de equidad de género en la educación (MAEC, 1993)⁴.

3 Entendemos por sexismo el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro; y por androcentrismo, la concesión del privilegio al punto de vista del hombre, invisibilizando las experiencias u aportaciones de las mujeres..

4 El sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes: todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades sin que, en ningún caso, éstas puedan quedar restringidas en función de la etnia, sexo, religión o clase social de la persona. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen arraigadas en la cultura, aun cuando los cambios legislativos hayan modificado algunos aspectos y las hayan convertido en menos evidentes de lo que fueron en otras épocas o de lo que son todavía en algunas culturas.

Analizar los distintos modelos y prácticas educativas permite reconocer los principios, tanto explícitos como implícitos, en los que éstos se sustentan. Así, se puede hablar de un modelo educativo tradicional que, aunque cuestionado desde diversas perspectivas, sigue aún vigente.

Este modelo tradicional entiende la educación desde una perspectiva jerárquica donde el maestro es quien sabe y el alumnado quien no sabe, donde la adquisición del conocimiento se asemeja a una vasija en la que se van almacenando los saberes (básicamente contenidos teóricos). Este modelo educativo otorga un gran valor al status y éxito social, al poder, a la competencia y a la riqueza (más el tener que el ser). La metodología es fundamentalmente expositiva, basada en la memoria, y da mayor importancia a los resultados que a los aspectos implicados en el proceso de aprender. Desde una perspectiva de género, su propuesta educativa es básicamente androcentrista, proponiendo un currículum masculino como modelo universal para toda la población escolar, y donde lo femenino es desvalorizado, considerándolo un valor de segundo orden (GARCÍA COLMENARES, 2001). Este modelo, que se observa en su forma más radical en las escuelas segregadas, ha permeado en las llamadas escuelas mixtas (VER 1.2.2.).

En contraposición a este modelo tradicional, desde la perspectiva de género y la equidad, se plantea el modelo *coeducativo*⁵. La coeducación propone la formación y desarrollo de las personas trascendiendo los presupuestos tradicionales de género y valores jerarquizados en función del sexo; promueve el respeto a la diversidad social, el fortalecimiento del diálogo escuela-familia, y la utilización de metodologías que permitan la reflexión crítica.

La importancia de los modelos educativos radica en que los mismos también transmiten una pedagogía implícita que incluye valores, creencias, actitudes, normas y expectativas que el profesorado va transmitiendo a menudo inconscientemente (CORTES CARAMILLO, 1998) Así, diversas investigaciones han identificado áreas donde se observan elementos que reflejan la existencia de problemas de inequidad de género (MAEC, 1993):

- > En los motivos de deserción escolar de las niñas y adolescentes.
- > En la interacción docente /alumnos y alumnas.
- > En la participación y en los logros educativos de las niñas en matemáticas y ciencias.
- > En el enrolamiento en cursos vocacionales tradicionalmente masculinos.
- > En el contenido de las pruebas de desempeño.
- > En los estilos de aprendizaje.
- > En el tratamiento de casos de embarazo adolescente.
- > En situaciones de acoso sexual a niñas y adolescentes por sus padres y profesores.

5 El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos –clase social, etnia, etc.–, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. Esta es la acepción que será considerada en este trabajo.

Otras áreas (más sutiles) donde se pueden observar distintos aspectos de prácticas sexistas son:

- > Lenguaje.
- > Conductas deseables (expectativas).
- > Juegos y juguetes.
- > Forma de vestir de alumnos y alumnas.

Una mención especial se debe hacer respecto al *análisis del lenguaje* en el ámbito educativo. Tal como lo afirman López y Fernández (1999), existe una relación indisoluble entre sociedad y lenguaje, donde éste lleva a reflejar la sociedad que lo usa y se sirve de él. El lenguaje se convierte en cómplice del proceso de discriminación social, reflejando y reproduciendo los rasgos sexistas y discriminatorios presentes en la sociedad. Según López y Fernández, en la comunidad educativa las personas aún no son conscientes de los efectos discriminadores que puede tener el uso del lenguaje genérico masculino como un universal (totalizador) y del lenguaje sexista del que se halla impregnando el discurso del profesorado, los materiales escolares, e incluso el lenguaje iconográfico.

1.2.1 El curriculum oculto de género (COG)

Si bien un curriculum puede proponer la promoción de ideales de fraternidad e igualdad, las prácticas educativas cotidianas reflejan un sistema de creencias y actitudes conducentes a la generación de estereotipos que refuerzan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas (CORTES CAMARILLO Y OTRAS, 1998).

El concepto *curriculum oculto* permite analizar esta diferenciación entre lo establecido en los programas de estudios y en los textos, y lo que se transmite en las relaciones cotidianas en términos de actitudes y prácticas. Concretamente, el curriculum oculto define un conjunto de normas y valores que, si bien desaparecen del discurso escolar explícito, están presentes en las prácticas educativa y naturalizando las relaciones de poder (BONAL, 1998).

Este concepto ha sido aplicado a investigaciones en educación desde la perspectiva de género y en este contexto se hace referencia al *currículo oculto de género* (COG). Bajo este concepto se recoge el conjunto interiorizado y no visible de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres. Es interesante reconocer como el COG contiene y define las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal. Esta labor la desarrolla al determinar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y sociales implícitas para las niñas y los niños, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que conlleva cada tarea social adscrita a los géneros.

Una de las fuerzas del COG que le ayudan a estructurar la personalidad de los hombres y de las mujeres es precisamente su invisibilidad. Su carácter velado ha legitimado como realidad objetiva múltiples discriminaciones. Asumiendo como un hecho lo «normalmente natural» en los hombres y en las mujeres, el COG permanece incuestionado como mecanismo y práctica que reproduce significados y distinciones estereotípicas de género. La naturalización de la desigualdad es una idea importante que debe ser destacada, ya que hace difícil que las desigualdades de género (y otras) puedan ser percibidas sin un proceso deliberado que deconstruya ideas, imágenes, estereotipos y haga visible la desigualdad.

El COG juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento «permitidos y seguros» según el sexo y prepara, al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas, para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.

Uno de los ámbitos donde más claramente puede analizarse el COG es en el área de la educación física y el deporte. La sociedad actual hace aparecer la competencia como un valor relevante, como símbolo de progreso, trabajo sistemático, justicia, de tal manera que el deporte se convierte en un medio ideal para reproducir el modelo de sociedad existente (BIANCHI Y BRINNITZER, 2000).

Según Bianchi y Brinnitzer (2000), la cantidad de adolescentes varones que realizan actividades deportivas competitivas es mayor que el porcentaje de mujeres. En cambio, las mujeres adolescentes supera notablemente al porcentaje de varones cuando se analiza la actividad física no competitiva, sobre todo dándose entender el desarrollo de la condición física desde lo recreativa. Un ejemplo claro se aprecia en el número de mujeres que practican gimnasia (aeróbica, *stretching*, *low impact*, etc.) y la enorme oferta actualmente en el mercado.

Con respecto a la interrelación entre mujeres adolescentes, actividad física y deporte, la tendencia general es considerar que las jóvenes escapan de las prácticas agotadoras con rasgos de entrenamiento intensivo, considerándolas propias de los varones y no de su sexo. Inclusive, quienes se dedican formalmente al deporte, rehuyen en sus prácticas las actividades que puedan incidir de algún modo contra su feminidad. Uno de los resortes más motivadores para la práctica de deportes en la adolescencia, y sobretodo en las mujeres, es la influencia positiva del ejercicio sobre la estética corporal: un desarrollo físico armónico confiere a la joven un aspecto agradable y atractivo que puede jugar un papel importante en el éxito social.

El personal que imparte las clases de educación física atribuye las diferencias de rendimiento entre los niños y las niñas a las distintas capacidades biológicas, obviando cualquier consideración social, psicológica y/o cultural que pueda influir a este respecto.

1.2.2 La coeducación

Diversas autoras reconocen que se ha dado un proceso de cambio en la escuela. La misma, inicialmente *segregada* con un currículo diferente para niñas y niños, pasa en casi todos los sectores sociales a la *escuela mixta*. Sin embargo, este modelo de escuela, donde estudiantes de ambos sexos comparten el mismo espacio, cuenta con un currículo único centrado en la experiencia de un solo género: el masculino.

Desde una perspectiva de género se propone pasar a un modelo de *coeducación*, donde el currículo integre a ambos géneros con un tratamiento equitativo (SUBIRATS, 1994; GARCÍA COLMENARES, 2001; GAMMA, 2004).

El siguiente cuadro resume estos tres modelos educativos, donde el modelo selectivo y el modelo compensatorio incluyen un gran número de las características del modelo tradicional, ya anteriormente mencionado.

Modelo Selectivo	Modelo Compensatorio	Modelo Comprensivo
<ul style="list-style-type: none"> > Escuela separada > Separación de ámbitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. modelo masculino = ámbito público 2. modelo femenino = ámbito privado > Asimetría y jerarquización de modelos 	<ul style="list-style-type: none"> > Escuela Mixta > Preparación para el ámbito público: <ol style="list-style-type: none"> 1. curriculum masculino como universal 2. incorporación de las niñas al modelo femenino subordinado 	<ul style="list-style-type: none"> > Escuela Coeducativa > Potenciación de ámbitos privado y público: <ol style="list-style-type: none"> 1. modelo de persona más allá del género. 2. cuestionamiento de la Escuela Mixta.

Fuente: GARCÍA COLMENARES (2001)

Subirats (1998) sugiere cuatro etapas en el cambio educativo que van desde el acceso de las mujeres a la educación formal a la redefinición de un modelo cultural de carácter coeducativo. Estas etapas deben verse, según la autora, como partes de un proceso que demandan acciones específicas:

- A La extensión de la educación y la capacitación de las mujeres:** La tarea más urgente en esta fase, dado que es la que en mayor medida puede contribuir a la eliminación de la pobreza, es la de elevar los niveles educativos de los sectores de población que se hallan en situación de mayor exclusión. Dos características deben ser contempladas: la atención a las nuevas generaciones para no reproducir los niveles de analfabetismo existentes y dar otro tipo de posición a las futuras mujeres jóvenes y, en segundo lugar, la capacitación de las mujeres para el mercado de trabajo, atendiendo no a un principio general, sino a las posibilidades concretas que en cada zona éstas puedan tener.

- B La unificación del sistema educativo para hombres y mujeres:** Los principales aspectos de esta etapa son la unificación de centros escolares (niñas y niños deben frecuentar los mismos centros y las mismas clases, a todos los niveles), la unificación curricular (eliminar diferencias en las prescripciones para uno y otro sexo, incluyendo las asignaturas de aprendizaje de tareas para el hogar), unificar libros de texto, unificar el profesorado (que haya tanto mujeres como hombres docentes a todos los niveles) y modificar las opciones profesionales de las adolescentes.

- C La visibilización de las mujeres y el cambio cultural:** Esta etapa corresponde al descubrimiento del androcentrismo de la cultura como problema. La invisibilidad de las mujeres y de sus acciones en la historia, la opacidad del lenguaje respecto a la existencia de mujeres, la ausencia de aprendizajes de las tareas que tradicionalmente han correspondido al ámbito doméstico en los currículum escolares, la carencia de modelos positivos de mujeres.

Las medidas propuestas por Subirats en esta etapa son: la modificación del contenido de los libros de texto; un cambio cultural en los actores de la educación: profesorado, formadores/as del profesorado; y la introducción en el sistema educativo de prácticas y valores que anteriormente fueron considerados característicos de las mujeres, y que ahora deben ser generalizados para ambos sexos.

Según Subirats el desarrollo de estos conocimientos, prácticas y valores tienen una lógica distinta a la habitual en el ámbito educativo. Aunque en algunos casos distintos elementos puedan ser impartidos en forma de asignaturas, el trabajo en valores exige que el conjunto del sistema educativo esté impregnado de los mismos. De aquí que se plantee la necesidad de transversalidad de la perspectiva de género.

- D La consecución de una escuela coeducativa:** Esta última etapa todavía no se ha desarrollado plenamente. Se refiere al logro total de la igualdad, es decir, la eliminación de cualquier diferencia en la socialización de niños y niñas, desde una base que ya es en sí misma coeducativa. En esta etapa dentro del plano subjetivo es necesario cambiar el modelo de masculinidad y abrir a los muchachos el acceso a las capacidades tradicionalmente femeninas, que les permita restablecer un equilibrio personal y diversificar sus objetivos; y en el plano objetivo se deberá atender a una serie de necesidades sociales, tanto de carácter reproductivo como productivo.

La coeducación se entiende como aquella educación que toma como punto de partida la consideración de las necesidades, expectativas e intereses tanto de hombres como de mujeres y que busca la igualdad de derechos y oportunidades para ambos (GAMMA, 2004). De acuerdo con García Colmenares, la elaboración de un modelo coeducativo debería contemplar los siguientes aspectos:

- > La integración de las esferas pública y privada en la elaboración del currículum escolar.
- > El análisis del androcentrismo que subyace en el modelo educativo tradicional y la crítica a la generalización del currículum masculino como modelo universal para toda la población escolar.
- > La revisión de los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, invisibilidad de las mujeres y su reflejo en el currículum).
- > La contrastación de la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares en relación con las niñas y los niños para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.
- > La construcción de un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género.
- > El desarrollo de valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.
- > El desarrollo de estrategias metodológicas más acordes con los estilos de aprendizaje de niños y niñas, lo que permitirá la reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.
- > El fortalecimiento del diálogo escuela-familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
- > La recontextualización de la diversidad social y escolar en relación con los distintos temas transversales.

Finalmente, es fundamental que la educación con perspectiva de género esté orientada a fortalecer el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de equidad, lo que implica la enseñanza de los derechos humanos y ciudadanos; la promoción de programas educacionales para niños y niñas desde la educación inicial con contenidos que promuevan la sensibilidad y el conocimiento de la sexualidad humana, la equidad de género y la diversidad cultural (CECILIA MILLAN, 2000).

1.3 La equidad de género en la educación paraguaya

El estudio sobre la situación educativa de las niñas en Paraguay realizado por UNICEF (SOTTOLI Y ELÍAS, 2001) analiza las políticas educativas nacionales, presenta los indicadores educativos básicos (cuantitativos) y desarrolla una investigación cualitativa sobre las percepciones de los miembros de la comunidad educativa acerca de la educación de las niñas.

En cuanto a las *políticas educativas*, el informe señala que a partir de la Reforma Educativa, se han logrado avances respecto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación, por lo menos a nivel de postulados, ya que se establece explícitamente la necesidad de promover una perspectiva de género tanto en materiales didácticos, planes de estudios como en la práctica docente. La creación del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación (PRIOME), constituyó un esfuerzo conjunto entre la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República (SMPR) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en llevar a acciones los postulados de la igualdad de género. Este programa trabajó en la elaboración de materiales de capacitación, en el análisis de género de los textos de lectura de la Reforma, en el desarrollo de documentos sobre criterios y metodología de incorporación del componente de género en los currículos y en el análisis de los distintos programas de educación.



© UNICEF PARAGUAY/DOSS SANTOS

Una evaluación reciente del PRIOME (SECRETARÍA DE LA MUJER, UNICEF, 2003) señala que si bien el Programa ha logrado avances importantes, necesita de una mayor voluntad política de los niveles de decisión para tener una incidencia real en el sistema educativo. Como se afirma en la evaluación, el «Presupuesto» es uno de los indicadores más claros de esa voluntad política, en el caso del MEC (Ministerio de Educación y Cultura), ésta ha sido mínima por no decir inexistente. La no asignación de recursos presupuestarios suele indicar que el planteamiento no se incluye en las prioridades institucionales.

En relación a los *indicadores educativos cuantitativos*, (SOTTOLI Y ELÍAS 2001) concluyen que las estadísticas no muestran diferencias significativas en la situación de niños y niñas en lo referido a la cobertura, la tasa neta de escolarización, tasa de rendimiento, tasa de repitencia, tasa de deserción, y en el desempeño académico. Se observa, sin embargo, un nivel de instrucción inferior en las mujeres de 15 años y más y algunas diferencias en los motivos de inasistencia escolar entre varones y mujeres. Es importante señalar que se observan tendencias similares al analizar los datos más recientes del Ministerio de Educación y Cultura (2003).

La investigación también analiza *las percepciones de estudiantes (del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica), docentes, cuerpo directivo, padres y madres sobre las prácticas escolares, las relaciones sociales y la vida comunitaria de niños y niñas*. El estudio concluye comprobando la existencia de prácticas educativas discriminatorias en la escuela y que la institución escolar reproduce y refuerza los estereotipos y creencias tradicionales que se transmiten en la familia y la comunidad. «A pesar de que en términos de acceso, permanencia y rendimiento escolar las niñas igualan o superan a los varones, ello no es suficiente para igualar las opciones de vida de niños y niñas. La discriminación escolar no se evidencia en estos términos, sino en la construcción de una identidad femenina tal que afecta la trayectoria de vida de las mujeres al salir del sistema escolar» (SOTTOLI Y ELÍAS, 2001: 76). Este hecho se refleja, por ejemplo, en los indicadores de participación de las mujeres en el mercado laboral y en los puestos de decisión.

1.4 UNICEF y la «Educación de niñas»

Dentro del Sistema de Naciones Unidas, UNICEF comparte la visión y responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad cotidiana en cada uno de los países donde establece sus programas de cooperación. Un eje de su Misión es la complementariedad de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), vinculando los derechos de la niñez con los derechos de las mujeres. Sin lograr la eliminación de todas las formas de discriminación, los derechos de los niños y niñas no serán apropiadamente protegidos.

La discriminación de género es una realidad en todas las regiones del mundo, afectando a todos los aspectos de la vida de las mujeres y las niñas, y limitando sus oportunidades para desarrollarse como ciudadanas de pleno derecho. En términos educativos, la situación es preocupante. De los más de 875 millones de personas sin estudios, dos tercios son mujeres; y de los 121 millones de niñas y niños en edad escolar que no asisten a la escuela, de nuevo, casi dos tercios, son niñas.

UNICEF⁶ en línea con los acuerdos y compromisos internacionales, en su Plan Estratégico de Medio Término para el periodo 2002-2005 ha establecido como primera prioridad organizacional «La Educación de Niñas». Esta prioridad, que es un fin en si mismo, se configura, además, como un medio de lograr una educación de calidad para todos -niños y niñas- y, por sus amplias repercusiones sociales, una estrategia vital de lucha contra la pobreza.

La educación de las niñas está unida a otros aspectos del desarrollo humano que, al considerarse como prioridad, produce cambios simultáneos en muchos otros frentes: menores tasas de mortalidad materno infantil, niñas y niños mejor cuidados y alimentados, aumento de los ingresos familiares, reducción de las tasas de trabajo infantil, matrimonios a edades mayores, tasas de fertilidad más reducida. La educación salva y mejora la vida de las niñas y de las mujeres proporcionándoles un mayor control sobre sus vidas, mayores oportunidades y opciones de participación con voz propia en los procesos de decisión política, social y económica de sus comunidades. La educación de las niñas conduce a un desarrollo más equitativo, a tener familias más fuertes, mejores servicios, y a que niños y niñas puedan disfrutar de un futuro más seguro.

⁶ UNICEF es la organización que lidera la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas. La meta de este programa de 10 años de duración, es mejorar la calidad y el nivel de educación - un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el desarrollo humano sustentable. Esta iniciativa, lanzada por la Secretaría General de las Naciones Unidas con ocasión del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar (Senegal, abril de 2000), constituye un esfuerzo de colaboración por parte de los organismos de las Naciones Unidas y sus asociados.



El trabajo de UNICEF en educación está contribuyendo a eliminar la discriminación y la desigualdad genérica dentro del sistema educativo abordando tres claros objetivos desde el programa de educación de niñas: aumentar el número total de niñas que asisten a la escuela; mejorar la calidad de la educación para los niños y las niñas por igual; y asegurar que se obtengan progresos en el nivel de aprendizaje de todas y todos.

No puede haber una transformación significativa o sostenible en las sociedades –y por consiguiente no puede haber reducción de la pobreza global– hasta que las niñas no reciban la enseñanza básica de calidad que merecen, y ocupen el lugar que les pertenece como protagonistas del desarrollo, en un plano de igualdad. Si se descuida la educación de las niñas será inalcanzable el Objetivo de Desarrollo para el Milenio de eliminar la disparidad de género en la educación. Con su incumplimiento, también dejamos atrás todos los beneficios sociales que este logro conlleva.

2 Diseño Metodológico

2.1 Ámbito de investigación

La investigación «Prácticas Sexistas en el Aula» busca obtener información sobre las *prácticas educativas* que se dan en el contexto escolar. Para ello, toma como unidad de análisis a la escuela, diferenciando dentro de ella dos grandes dimensiones: lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en otros espacios escolares (patio, dirección, talleres, entre otros).

En la práctica es donde las teorías se tornan más o menos efectivas, donde se decide por el cambio o por mantener lo instituido, donde la toma de conciencia es posible, donde se da la ambigüedad entre lo sabido y no sabido, lo que se muestra y lo que se oculta, donde las contradicciones entre el discurso y la acción emergen claramente, es campo sensible de tensiones, conflictos y gratificaciones, donde se conforma un universo simbólico a través del cual el sujeto comprende y explica qué es el mundo, cómo se debe vivir en él, por donde se transmiten las verdades y las contradicciones a las generaciones futuras, donde se conforma un saber que es el resultado de lo que la comunidad produce y trasmite: *un conocimiento*.

2.2 Tipo de investigación

El estudio fue realizado con un abordaje metodológico *cualitativo*. Este tipo de análisis favorece la comprensión, además de propiciar un tipo de acercamiento que permite captar los detalles y las complejidades que son parte esencial del estudio de toda relación social. Esta aproximación cualitativa está centrada en la observación de los procesos pedagógicos y didácticos en la escuela con el propósito de determinar cómo se traducen en la práctica educativa y en la organización institucional elementos de discriminación en el proceso de construcción de la identidad de género en los niños y las niñas.

La técnica utilizada en la recolección de datos fue la observación directa en aula, realizada a través de guías de observación y sociogramas⁷, para registrar aspectos de la distribución y organización del entorno y las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes. Del análisis preliminar de los registros de campo, se determinó la necesidad de realizar algunas entrevistas para complementar información de las observaciones.

En el aula se observaron las relaciones sociales y pedagógicas que se establecen entre el/la docente y los/as estudiantes, y entre niños y niñas. En otros espacios escolares se observaron las relaciones sociales e institucionales que se dan entre personas adultas (docentes, personal directivo, administrativo, de limpieza, padres, madres, otros) y los niños y las niñas.

⁷ Ver ANEXO 2: Manual de observación.

2.3 Dimensiones y variables

A En el aula

Las actividades del/la docente en el aula	Actividades de los niños y las niñas en el aula
<ul style="list-style-type: none"> > La actitud del/la docente en distintas situaciones en la clase. > El tipo de relación que establece con las niñas y los niños. > Aspectos de la didáctica. > Los métodos de enseñanza. > Contenidos curriculares. > Organización de las actividades. > Organización del espacio físico de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> > El tipo de relación con el/la docente, varón o mujer en aula, en situaciones extra aula (formaciones, recreos, actividades extracurriculares) > El tipo de relación entre niñas. > El tipo de relación entre niños. > El tipo de relación entre niños y niñas. > Participación en las actividades propuestas por el/la docente. > Iniciativas en el aula: tipo de iniciativas. > Liderazgo escolar: líderes por áreas curriculares: ¿quiénes lideran los saberes curriculares? > Clases especiales: gimnasia, talleres. > Uso de materiales y otros recursos didácticos.

B Otros espacios escolares

Las actividades del/la docente en la escuela	Actividades de los niños y las niñas en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> > El tipo de relación con directivos/as, otros adultos/as y con las niñas y los niños. > Organización de actividades extracurriculares. > Organización escolar (equipos de gestión, roles, etc.) > Otros eventos: reuniones, actividades con madres y padres. ¿Cómo se distribuyen las actividades? ¿quién hace qué cosas? 	<ul style="list-style-type: none"> > Recreos: juegos, actividades de recreación, espacios utilizados. > Organización infantil: participación, consejos, comités, clubes, roles, etc. > Actividades extracurriculares: actos escolares, ferias, visitas, excursiones.

2.4 Selección de participantes

La selección de instituciones se realizó por medio de un *muestreo intencional* buscando identificar casos que representen diversas situaciones o condiciones de las escuelas públicas en el Paraguay. Se consideró la presencia o no de algún programa de focalización del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la zona (rural y urbana) y las condiciones socioeconómicas de las familias. En total se seleccionaron seis instituciones. En las mismas se llevaron a cabo observaciones en los tres ciclos de la Educación Básica.

Los criterios que se utilizaron para la selección de las escuelas fueron los siguientes:

- **Escuelas con y sin intervención:** Escuelas con intervención son aquellas que están participando en algún programa de intervención pedagógica promovido tanto por el MEC (como el Programa Escuela Viva «Hekokatúva») como por otras instituciones. Escuelas sin intervención son las que no tienen alguna intervención más que la establecida por el sistema del MEC⁸.
- **Ubicación geográfica:** Se seleccionaron escuelas urbanas y rurales, lo que permite considerar las variaciones socioculturales y lingüísticas.
- **Nivel socio-económico:** Se consideraron las características de los niños y las niñas que asisten a la escuela; niños y niñas trabajadoras (escuelas periféricas de los centros urbanos) y no trabajadores de escuelas urbanas.

Se seleccionaron seis escuelas con las siguientes características:

Tipo de escuela	Distrito	Depto.
Escuela urbana pública periférica con intervención de programas de fortalecimiento de la RE	Asunción	Capital
Escuela urbanas pública periférica sin intervención de programas de fortalecimiento de la RE	Asunción	Capital
Escuela urbana pública con intervención de programas de fortalecimiento de la RE	San Lorenzo	Central
Escuela urbana pública sin intervención de programas de fortalecimiento de la RE	Fernando de la Mora	Central
Escuela rural pública con intervención de programas de fortalecimiento de la RE	Capitán Sosa	Concepción
Escuela rural pública sin intervención de programas de fortalecimiento de la RE	Horqueta	Concepción

⁸ Teniendo en cuenta los diversos programas de intervención pedagógica en las escuelas del país, la selección de escuelas con intervención permite visualizar el nivel de desarrollo que han alcanzado las prácticas en escuelas donde se esperan desplazamientos importantes en la cultura escolar a partir de estrategias diferenciadas y coherentes con el discurso de la reforma educativa en materia de protagonismo infantil, género y derechos del niño y de la niña, plasmada en el diseño y programas curriculares de la Educación Escolar Básica (EEB). Por otra parte, la observación de las escuelas sin intervención permite recoger información de lo que el sistema por sí mismo es capaz de construir a partir del discurso revelado en los planes y programas curriculares de la RE y el tipo de ayuda que necesitaría posteriormente.

2.5 Instrumentos de recolección de datos

Se elaboraron distintos instrumentos de recolección de datos:

- A** Guías de observación para el registro de las prácticas docentes en aula según dimensiones y variables previamente establecidas
- B** Sociogramas para el registro de la distribución en aula y la utilización de espacios extra aula (patio, otros lugares de la escuela), así como el desplazamiento físico del personal docente y su contacto con el alumnado.
- C** Guía de entrevistas para su utilización en forma individual o grupal cuando fue requerido, a fin de apoyar las observaciones.

Se incluyeron medios audiovisuales (grabadoras y filmadora) para recoger específicamente datos acerca del uso del lenguaje oral y gestual en aulas y otros espacios escolares.

El plan para la implementación del estudio incluyó un operativo de la investigación piloto con el propósito de validar el diseño y los instrumentos de recolección de datos. Para ello se identificó una escuela que reunía características y condiciones de la muestra propuesta.



3 Análisis de Datos

Las observaciones de clase, los sociogramas y las entrevistas han generado una amplia base de datos respecto a las prácticas escolares y a la interacción entre docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa.

En esta sección se recogen los temas emergentes del trabajo de campo vinculados a las relaciones de género y se sistematizan de acuerdo a las dimensiones y variables definidas en el diseño de investigación.

En primer término se hace referencia al personal docente y sus prácticas que constituye el foco de análisis de esta investigación. Posteriormente se presentan algunos datos e interpretaciones referidos a alumnos y alumnas para, finalmente, señalar diferencias por localidad, grado y tipo de intervención en las escuelas (teniendo en cuenta los criterios para la selección de la muestra).

Los elementos de análisis propuestos en este estudio no agotan el tema de la desigualdad educativa por razón de sexo: por el contrario, se ha pretendido situar las variables y dimensiones como tema abierto para que sea debatido tanto en la formación del profesorado como en la práctica escolar.

INTERACCIÓN EN EL AULA

3.1 Respecto al/la docente

La observación del/la docente constituye el foco de esta investigación. Sus interacciones formales y espontáneas con alumnos y alumnas constituyen elementos fundamentales en la experiencia escolar del alumnado, así como en la construcción y transmisión de valores y expectativas. Bajo esta área se analizan las actitudes de docentes respecto a la enseñanza y su interacción con los alumnos y alumnas, los contenidos que imparten y la metodología que utilizan en sus prácticas.

La actitud es portadora de señales claras que facilitan o dificultan los aprendizajes y el desarrollo de valores. El estudio de las mismas permite visualizar elementos implícitos en la emisión de mensajes diferenciados, así como el modo en el que el/la docente reacciona ante los problemas y los logros (disciplina, sanciones, incentivos, etc.). Estas actitudes se reflejan en la comunicación en el aula, en su relación con niños y niñas, en aspectos de la didáctica en el aula, contenidos y planes, metodología de enseñanza, en la organización de actividades en áreas especiales, en la organización del espacio físico de clases, en la organización escolar y en su participación en actividades extra clase.

► Comunicación en el aula

El lenguaje constituye un elemento central en el análisis de las percepciones, creencias y actitudes. A partir del lenguaje se construye y se definen las visiones, las expectativas y los modos de relacionamiento entre las personas.

El registro de las intervenciones verbales de los actores, en este caso de los/las docentes, permite reconocer y analizar el conjunto de dimensiones y variables establecidas en la investigación. El registro del lenguaje espontáneo del personal docente y directivo constituye un camino para analizar aspectos relacionados al currículum oculto de género y a las prácticas discriminatorias que se dan en el ámbito escolar. Tal como se afirmó anteriormente, a través del lenguaje cotidiano se pueden identificar valores y normas no explícitas en los programas de estudios y textos.

Las observaciones realizadas en las salas de clase indican que el lenguaje del/la docente es principalmente de carácter formal, que lo utiliza con la finalidad de transmitir contenidos curriculares y para fijar límites a la conducta del alumnado. Estas intervenciones no posibilitan acciones inclusivas ni la eliminación de situaciones de discriminación que puedan surgir entre los/las estudiantes. El fin principal del lenguaje verbal es la transmisión del contenido de clases, en la mayoría de los casos sin considerar los intereses y realidades de los/las estudiantes.

Algunas formas sexistas del lenguaje se inscriben directamente en la práctica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas. En concreto, el uso regular –y normativo– del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón. En este caso, el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina.

El lenguaje androcentrista no es solo empleado sino que es enseñado:

«Vamos a dar los derechos de los niños...al decir niños entran ya los niños y las niñas...».

«Buenos días a todos... Señores a ver si nos ubicamos ya»

Todas las referencias a alumnos y alumnas es en masculino. Esto, incluso, es señalado por las niñas de un grado en clase de comunicación pero no es recogido por la/el docente:

El/la docente se dirige al grupo diciendo *«hay que ser curiosos»* y las niñas *responden «y curiosas...».*

En algunas de las escuelas se registran comentarios e intervenciones claramente discriminatorias por parte del/la docente:

En la clase de trabajo y tecnología, el/la docente hace comentarios basados en estereotipos acerca de que existen «colores más femeninos» o de personas con mayor «sensibilidad».

El/la profesor/a dice «trabaja porque varios uno ya tenés. Mirá que ya estás en sexto (grado) y quien le va a querer a una nena akane⁹. Nadie les quiere a los akane». Posteriormente también dice a un niño que tiene que estudiar pero no lo trata de «akane».

Se registra también el uso de diminutivos cuando el profesorado se dirige a los/las estudiantes. Este uso constituye una estrategia de puesta de límites, intentando llamar la atención de estudiantes sobre su conducta cuando la misma es considerada como inmadura e inadecuada a la edad del/la estudiante. La mayor parte de estas referencias están dirigidas a las niñas:

«Reina, sentate ahí mamita»

«Espera un ratito mamita. No mi vida, acá tenés que dejar una rayita, entendiste bien mamita» (docente se dirige a alumna de sexto grado).

En algunos casos el/la docente utiliza un lenguaje sexista para censurar ciertas conductas de los/las estudiantes:

A Belén le dicen «varoncita». Ésta le pateó a Rafael porque le dijo «varoncita».

En este ejemplo, si bien conductas de violencia e intolerancia son sancionadas, en los niños son más aceptadas y menos castigadas por considerarse parte de su «naturaleza», en cambio a las niñas se les recrimina por no comportarse de una manera más sutil y dócil, según lo prescrito como femenino.

Un elemento que se debe considerar al analizar el uso del lenguaje, es el *carácter bilingüe de la población y el uso predominante del guaraní en las áreas rurales*. En las escuelas rurales, la lengua de uso tanto por estudiantes como por docentes es generalmente el guaraní. El manejo del español (como segunda lengua) en ocasiones es limitado –incluso en docentes– lo que acentúa el tipo de comunicación formal de transmisión al que se hizo referencia anteriormente.

En ocasiones para el/la docente resulta más cómodo simplemente leer, copiar en la pizarra o dictar un texto que le resulta poco comprensible. Esto se observa principalmente en el tercer ciclo donde se desarrollan contenidos conceptualmente complejos del campo de las ciencias y la literatura. Sólo cuando el/la docente introduce comentarios o explicaciones en guaraní se generan pequeños espacios menos formales de diálogo y reflexión con intervenciones espontáneas de estudiantes y donde hacen referencias a experiencias propias.

9 «Akane»: tonto o tonta.

No hubo ocasión de observar en detalle si los materiales y los recursos didácticos que se utilizan en el aula tenían un sesgo sexista. Durante el tiempo de la observación no se utilizaron los cuentos, canciones, etc. como herramientas de aprendizaje en las que pudieran recogerse estereotipos tradicionales de género¹⁰.

La comunicación no verbal es otro campo donde se pueden detectar aspectos de las relaciones y actitudes. Temas como el acercamiento o la distancia física, las posturas, los contactos visuales y físicos informan acerca de las relaciones entre las personas.

► Relación con estudiantes

La interacción condiciona la fijación de pautas afectivas discriminatorias o no. A través de esta dimensión se veía la preferencia afectiva en el patrón de comportamiento docente.

En la variable referida a las *preferencias afectivas* en las clases, en general no se observan diferencias significativas por género. En algunos casos se registra una tendencia a prestar más atención a los/las estudiantes que demuestran un mejor desempeño escolar. En casos de necesidades específicas, no se observan atenciones especiales, sino más bien indiferencia.

En la observación en aula no se registraron datos sobre las diferentes expectativas que el personal docente pudiera tener con respecto al presente y el futuro de las alumnas y alumnos. Estos indicadores suelen marcar diferencias en los procesos de selección, promoción y evaluación escolar, reforzando así criterios estereotipados de género.

La interacción directa del/la docente con niños y niñas no denota generalmente una respuesta afectiva positiva ni negativa. Las interacciones entre docentes, alumnos y alumnas son con el fin de dar consignas de trabajo y mantener el «orden» en la clase.

Por otra parte, se ha podido observar que la modalidad de docentes por materia o «profesores taxis» (tercer ciclo de la EEB) afecta las interacciones y la calidad de las mismas con los/las estudiantes. Se registran ausencias y llegadas tardías de docentes y una vinculación superficial con los/las estudiantes y la institución.

Acerca del relacionamiento para la *puesta de límites y de estrategias disciplinarias*, se pudo notar la aplicación de represiones masivas sin intervención sistemática ni planificadas. El lenguaje es utilizado para enfatizar actitudes represivas y no se propicia el aprendizaje de los/las estudiantes a través de actitudes reflexivas ante conflictos que se producen en el aula.

¹⁰ En los cuentos tradicionales, las princesas y bellas damas son el ideal a alcanzar; cualquier mujer que se salga de estos patrones, suele ser la mala, la bruja y la que debe eliminarse. Por su parte, los varones son los que dominan, mandan en la Tierra y en el espacio, ellos son los que salvan el mundo y los que también lo conquistan.

En algunas de las escuelas se ha observado en más de una oportunidad el uso de contacto físico con cierta violencia por parte del/la docente como estrategia de establecer límites en las clases.

En clase de Comunicación un/a docente estira de la remera (camiseta) a una niña para que se calle.

En clase de matemáticas el/la docente pellizca a un alumno.

El/la profesor/a se acerca al alumno y le estira de la oreja para que se quede quieto y se calle.

Estas situaciones ejemplifican la falta de preparación por parte del personal docente para captar rápidamente la atención de los alumnos y alumnas y/o manejar situaciones de indisciplina por parte los/as mismos/as.

En contrapartida, hay docentes que optan por la no intervención en casos similares:

«La Reforma me impide actuar con mano dura»...

(Expresado por una docente en una reunión de madres y padres).

En este sentido, parecería que a partir de la Reforma Educativa y, en especial en aquellas instituciones con una intervención pedagógica especial (a través de un programa de focalización), se han cuestionado las prácticas de tipo represiva y los castigos físicos. Sin embargo, estas prácticas no han sido sustituidas por otras formas o acciones que permitan establecer pautas de conducta grupal, de allí que la actitud de parte del personal docente es simplemente de no intervención.

► Aspectos de la didáctica en el aula

«Ya dijo la directora, sean creativos»

(Docente de matemática, noveno grado)

La didáctica no es neutra, es portadora de valores, actitudes y saberes del/ la docente. La planificación permite vincular la dimensión teórica con la práctica ya que la acción se desarrolla sabiendo qué, cómo y por qué se hará, sustentando, explicando y fundamentando esa práctica docente en el marco de un modelo curricular determinado. Esto permite determinar los tipos de saberes que predominan en la enseñanza diferenciadamente (saber hacer, saber ser, saber conocer, saber convivir juntos), y quien es el o la depositaria.

El concepto de didáctica hace referencia a las teorías o concepciones sobre el proceso de enseñanza. En un sentido amplio, en esta investigación se refiere al modelo educativo que subyace a la práctica docente. Este modelo, que puede ser explícito o implícito, incluso, contradictorio con el discurso de la Reforma, es el que define las acciones concretas que desarrolla el cuerpo docente y, en última instancia, el que determina el aprendizaje que logran alumnos y alumnas.

Se ha podido observar en todas las localidades que, en general, las aulas son utilizadas exclusivamente como espacios formales, unidireccionales, en los que no se propone otro tipo de interacción. Las estrategias de trabajo son pasivas, no propician participación o protagonismo de los/as estudiantes y, menos, sus liderazgos: copiar en la pizarra, mirar los cuadernos, hacer preguntas sobre tabla de multiplicar o responder en coro, constituyen la mayoría de las actividades realizadas en clase.

Cabe señalar que las preguntas que hacen las/los docentes son sobre contenidos establecidos en los textos. Son desechadas las respuestas que no son «correctas» según el texto utilizado.

El/la profesor/a dice «*posición de clase ya!... El tema hoy es medios de comunicación. ¿Qué son?*». Una niña dice «*teléfono, carta, televisión*». Un alumno dice «*...hablar con mi abuela...*». El/la profesor/a interviene y dice «*¿qué son?, dije. No ¿cuáles son?*»

En lo que hace a las oportunidades de participación para la promoción de la equidad a través de acciones propiciadas o planificadas por el /la docente, se ha observado que se promueven algunas oportunidades en las escuelas apoyadas por programas de intervención. Sin embargo, no se pueden identificar políticas institucionales respecto a la promoción de la equidad y la participación, más bien, estas acciones responden a iniciativas particulares de algunas personas del cuerpo docente.

Un ejemplo relacionado con el componente equidad y donde se observa el *desaprovechamiento de las situaciones de aprendizaje* es el observado en una escuela donde en la clase de estudios sociales se trató el tema de los derechos de la niñez. En este caso no se registran preguntas o cuestionamientos a la lectura.: el/la docente no identifica ni aprovecha una situación de gran potencial para promover la participación y reflexión entre el alumnado.

Las estrategias o metodologías utilizadas no promueven oportunidades de integración o participación, salvo casos aislados. Se ha visto que el énfasis de la didáctica es promover aprendizajes centrados en los contenidos. Las actividades se limitan a considerar a los/as estudiantes como espectadores receptivos de lo que enseña el/la docente. En las actividades que se realizan en el aula no se promueve la experimentación y la reflexión por parte de los alumnos y alumnas.

Se han obtenido registros de observación del alumnado realizando actividades de limpieza en las horas de clase (barrer, limpieza, etc.). Aunque se buscó identificar si estas actividades estaban conectadas a algún contenido programático o proyecto comunitario, se evidenció que estas actividades –aunque pudieran tener algún valor educativo– eran encaradas sin una intencionalidad pedagógica clara, sino más bien como una forma de suplir algunas carencias de la institución.



En lo que hace a las tareas de tipo «domésticas» (limpieza, hacer mandados) hay una tendencia a la segregación de niños y niñas en las actividades y a reforzar los roles tradicionales masculinos y femeninos.

Dice un/a docente a los/as estudiantes: *«Limpiar el patio. Para barrer están las mujeres; para tirar basura, los hombres; y para rastrillar, mujer. Arreglar los basureros, hombres; remover la tierra de las plantas y plantar nuevas plantas, hombres y mujeres»*

En una escuela:

Las niñas barren y los varones realizan tareas que requieren algo más de fuerza físicas (alzan los pupitres). Las tareas de lavado son realizadas por niños y niñas.

En estos ejemplos se observa una fuerte tendencia a asignar las tareas según el sexo del/la estudiante: las niñas se suelen ocupar de barrer y lavar en la escuela, mientras los varones realizan tareas que implican mayor fuerza física, como mover muebles o acarrear basuras. Cabe destacar que los varones, sobretudo en el tercer ciclo, suelen ser dispensados de estas tareas. Este hecho conviene recalcarlo ya que en el tercer ciclo (que corresponde a la adolescencia) es un periodo clave en la definición y asunción de pautas de comportamientos identificados con los roles de género.

► **Contenidos de los planes de aula**

El/la docente pareciera seleccionar aquellos contenidos que están vinculados a su experiencia y afectividad personal: enseña aquello que le gratifica y produce placer enseñar, desechando aquello que le lleva a cuestionamientos porque ha tenido experiencias escolares más o menos placenteras con esos contenidos (por ejemplo, le ha costado más aprenderlos, o ha tenido profesores autoritarios en un área u otra). Esto permitiría visualizar qué contenidos curriculares refuerza y fija diferencialmente.

No todas las escuelas observadas contaban con planes y en algunos casos no estuvieron accesibles. Se pudo constatar poca planificación de aula. Por otra parte, no se registra mucha variación en las asignaturas en todas las escuelas. Esto indicaría la poca capacidad de realizar ajustes y adaptaciones curriculares por parte de docentes y el énfasis que tienen las instituciones en cumplir con el desarrollo de los programas y contenidos antes que centrarse en los procesos de aprendizajes.

Por otra parte, no se identifican contenidos o situaciones de discriminación manifiesta en el desarrollo de las clases, pero tampoco se observa una identificación planificada del componente equidad, por lo que no se dan ni promueven oportunidades, situaciones, actividades o estrategias que propicien integración.

No se registran oportunidades de análisis del componente equidad y menos del de equidad de género. Se observan algunas situaciones que podrían ser potencialmente motivadoras para dicho componente como, por ejemplo, a través de presentación de textos que podrían analizarse desde la perspectiva de género y que, sin embargo, no es aprovechado.

En clase de Ética sobre el abordaje de la cultura Guaraní leen el texto *«la mujer guaraní se encargaba de la educación primaria de los hijos. El hombre era defensor del territorio, trotador de monte, cazador y guerrero...» «...los niños eran socializados por la madre...»*

Esta oportunidad no es utilizada para realizar una lectura crítica con perspectiva de género, establecer una comparación entre la situación histórica y la actual sobre las diferencias culturales o para trabajar sobre los roles de género.

Clase sobre Segunda Guerra Mundial (novenio grado): El/la docente hace referencia a Hitler: *«Quería una raza pura, rubios y de ojos azules, ninguno de nosotros se salva... aunque Gloria...»* (refiriéndose a una alumna rubia)... *«y Pedro...»* mencionado a un niño que tiene el pelo teñido) (todos sonríen). Continúa diciendo: *«Todos vamos a teñirnos, todos»*

Esta situación puede dar lugar a varias interpretaciones. Por una parte, el/la profesor/a no aprovecha el tema para analizar aspectos relacionados a la diversidad, a la intolerancia, la violencia y el autoritarismo, que se dio de una manera extrema en el nazismo pero que también existe en nuestra sociedad, incluso en la vida cotidiana. Por otra parte, el comentario respecto al teñido de pelo del estudiante (que puede resultar gracioso) refleja una desaprobación a que un varón se tiña el pelo, algo inaceptable para un modelo tradicional masculino.

Situaciones potenciales de aprendizaje incidental observadas son desaprovechadas por el/la docente debido a que está pendiente de desarrollar el programa.

Se pelean dos niños e interviene el/la docente. Un niño dice: *«Yo le pegué porque él me dijo negro»*. El/la docente le pregunta: *«¿y vos qué le dijiste?»*, el niño responde: *«le dije gordo»*. Docente dice: *«¿Por qué se dicen así?»* Uno de los chicos responde: *«porque él es negro y me pegó»*, el otro dice *«porque él es gordo y me dice negro»*.

Muchos contenidos relevantes y de interés para los/las jóvenes, son conversados entre ellos/a sin la presencia de un/a docente, o emergen en forma espontánea en las clases pero no son utilizados o retomados para desarrollar temas que puedan resultar significativos para el estudiantado:

En una escuela un alumno desarrolla a partir de la llegada tardía de un/a docente, una clase muy participativa sobre la marihuana. Con una interacción frecuente de varones y mujeres. En la misma oportunidad, hablan de las enfermedades transmitidas sexualmente, teniendo una alta participación de la clase.

Clase de música de noveno grado. El/la docente dicta: *«Tocaba el órgano en la iglesia»*, los alumnos varones empiezan a reír y a hacer comentarios entre sí. El/la docente dice al escuchar: *«no estamos en clase de sanitaria. Ya otra vez las mentes morbosas»*.

► Metodología de enseñanza

La metodología utilizada por el/ la docente desencadena procesos de aprendizaje que permiten visualizar en quién o en qué se centran: contenidos, alumnado, recursos, etc. En este caso se detectaría el lugar que ocupa la niña y el niño en su concepción de aprendizaje

La metodología de clase usada con más frecuencia se puede conceptualizar como una modalidad tradicional con pocas técnicas que propicien participación, creatividad y producción grupal. Predomina el copiado en la pizarra y el dictado. No se promueven situaciones o actividades orientadas al desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación, incluso en aquellas clases eminentemente prácticas, como las de Trabajo y Tecnología, donde podría propiciarse la experimentación.

En términos generales, aunque las escuelas observadas registran oportunidades donde podrían fomentarse aspectos relacionados con la integración o abrir espacios a la creatividad e innovación, en las distintas situaciones registradas se plantean didácticas totalmente dirigidas, esquematizadas, estereotípicas y sin perspectiva de género, no contextualizadas a las necesidades de las circunstancias dadas.

En pocas situaciones de clase se observa variaciones en las estrategias de enseñanza. En comunicación se usan materiales de apoyo, trabajo y dibujo libre que no están diferenciados por género. En matemáticas se usan materiales concretos, como tiritas, semillas y, la conformación de grupos mixtos. También se observan paseos por espacios naturales en clase de medio natural y salud.

En una escuela rural se registra una adecuación de la lengua. Todas las clases se dan en guaraní acorde a la realidad de alumnos y alumnas. Tal como se señaló anteriormente, este hecho facilita la comunicación entre docentes y estudiantes, permite una mayor participación y menos unidireccionalidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje.



© UNICEF PARAGUAY/DOS SANTOS

Otro punto resaltante es la *intención de innovar* que expresan algunos/as docentes, pero generalmente carecen de los conocimientos necesarios para conectar ciertas dinámicas a los objetivos o contenidos programáticos.

Un ejemplo de esto se da en una escuela donde se observa el uso de estrategias de participación a través de la actividad lúdica «*vamos a jugar adivina adivinador*»: la falta de conexión de esta dinámica con contenido de clase de matemática conduce rápidamente a una simple repetición.

A RECURSOS DIDÁCTICOS

La mayoría de los materiales utilizados son textos, revistas, pizarra, láminas y las fichas de Matemáticas y Comunicación.

En lo que hace a la variable recursos didácticos –*disponibilidad y acceso a materiales*– la ausencia de estrategias innovadoras hace que se registre un uso poco frecuente de los recursos didácticos de apoyo. Solo en algunas situaciones se usan fotocopias. Los materiales se introducen en las actividades como refuerzo de aprendizajes memorísticas a excepción del uso de las fichas en algunas escuelas donde se observa que las mismas responden más –en la mayoría de los casos– a los intereses de los niños y niñas.

Solo en una ocasión se registró la inclusión de materiales y equipamiento didáctico accesible a toda la clase donde pueden canalizarse los intereses de cada estudiante. Sin embargo, durante el tiempo de observación, se registró poca utilización de dichas estrategias.

En una clase de comunicación los/las estudiantes que terminan de copiar se levantan y van al «Rincón de lectura» que consiste en un espacio en una de las esquinas del aula que preparó el/la profesor/a poniendo dos sillas, cartel y libros de cuentos.

B METODOLOGÍAS QUE PROPICIAN LA PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS

En general, no se propician espacios para el cuestionamiento y la investigación, tampoco, cuando se realizan actividades grupales. Cuando se forman grupos, generalmente la/el docente dicta o entrega algunas preguntas cuyas respuestas se obtienen directamente en el texto, tratándose solamente de identificar el párrafo que contiene la respuesta correcta. No se generan momentos de discusión, análisis y elaboración grupal. El/la docente se limita a responder las «preguntas que no encontraron» o «que son más difíciles de encontrar en libros».

En clase de comunicación, el/la docente se dirige al alumno en tono elevado «*vos empezas a preguntar y desconcertás a todos. Uy, uy, uy así no se puede...*»

En esta variable encontramos nuevamente, buenas oportunidades para tratar y discutir temas relacionados con el componente de equidad de género que no son aprovechadas adecuadamente. Por ejemplo, en una clase de Trabajo y Tecnología, se realiza la siguiente tarea grupal:

Ejercicio: *«Conozco las diferentes clases de trabajo».*

Contesta las siguientes preguntas: *¿a qué llamamos profesión?, ¿de qué dependen los tipos de profesiones? ¿Cómo se clasifican los trabajos?*

Las respuestas más relevantes en relación a este ejercicio fueron:

«Trabajo casero: Mamá no es porque trabaja en casa que se le paga».

«Mamá tiene que lavarnos ropa».

«Tiene que planchar».

«Tiene que limpiar».

«Si tiene una hermana mayor, ya le ayuda a mamá».

«Tenemos que valorar el trabajo que nuestros padres hacen en casa».

«Son muchísimas cositas, que si le ayudamos a mamá le aliviamos su tarea».

Este tipo de contenidos puede dar lugar a un análisis de roles y responsabilidades sociales y culturales asignadas a las mujeres y a replantear o cuestionar estos roles como naturales de la mujer (no puede el papá lavar, planchar, ¿por qué?). Al no darse este tipo de análisis, se contribuye a perpetuar los estereotipos vigentes.

► Organización de actividades en áreas especiales

En la acción se concretan los procesos de aprendizaje y el/ la docente selecciona aquellas actividades y materiales que, de acuerdo, entre otras cosas, a su percepción, resultará en aprendizaje. La relación entre actividad, recursos y la representación que el/la docente tiene del aprendizaje se constituyen en condiciones que tienden a desarrollar un tipo de pensamiento y fijar saberes a través del desempeño de roles.

Dos áreas de la actividad escolar que generalmente son consideradas «complementarias», la educación física y la materia de trabajo y tecnología resultan sumamente importantes en el desarrollo de aspectos actitudinales y en la orientación profesional. En estas áreas se pueden identificar las situaciones más claras de segregación y discriminación de género.

A EDUCACIÓN FÍSICA

Se ha observado situaciones frecuentes de discriminación hacia las niñas por parte de docentes de educación física. Son en estas clases en las que se han constatado manifiestas situaciones de interacción, lenguaje y agrupaciones discriminatorias, acompañadas de acciones de exclusión (gestos, no prestar atención a las niñas, etc.).

En todas las escuelas investigadas, el profesorado de educación física (sean estos varones o mujeres) separan o discriminan a las niñas ya sea para realizar ejercicios físico o para el tiempo de actividad recreativa deportiva. En casi todas las escuelas sólo los niños practican fútbol; sólo en una de ellas, las niñas practican *handball*. En educación física hay una marcada preferencia hacia los varones, quienes tienen más oportunidades de aprovechar los beneficios de la práctica deportiva.

En tercer grado: un varón empieza a jugar fútbol y le siguen las niñas. La docente dice «*ustedes* (refiriéndose a las niñas) *no van a jugar, los varones nomás...*». Finalmente, los varones están jugando al fútbol y, las niñas a un costado de la cancha están paradas hablando.

En hora de recreación, una niña entra a la cancha diciendo que ellas también van a jugar, y un niño le responde «*que van a jugar ustedes, demasiado rápido les voy a romper las piernas... Mujer va a jugar...*»

Además de la segregación por razones de género en el área de deportes, se observan otras relacionadas directamente a las capacidades o limitaciones de los chicos y chicas.

Una de las niñas estaba triste, pues el/la docente le puso una nota baja en velocidad. (Comentario del observador: la niña no es veloz debido a que tiene lo que comúnmente se denomina en guaraní «*retymá ñokí*¹¹», lo que probablemente afecta su velocidad).

Otro tema a destacar que emerge de la observación de las clases de educación física, es el elemento cultural y social que favorece más a los varones. Este hecho limita la participación de las mujeres en este ámbito y, si éstas realizan actividades físicas, son más suaves y apuntan hacia juegos cooperativos y recreativos.

Este patrón se aplica también a otras actividades que involucran al cuerpo. Un ejemplo muy ilustrativo se obtuvo en una clase de danza donde participaban niños y niñas. La profesora daba las siguientes instrucciones:

«*Bailen como machos con fuerza*» (dirigiéndose a los varones).
«*Las mujeres deben ser más dulces*» (a las niñas).

11 *Retymá ñokí*: Genus Valgo.

B TRABAJO Y TECNOLOGÍA

En lo referente a las actividades del área Trabajo y Tecnología, el/la docente de las escuelas seleccionadas ajusta sus estrategias de aprendizaje de acuerdo a patrones tradicionales. En la selección de actividades se atiende al sexo del estudiante, incluso no permitiendo a los niños y las niñas realizar actividades integradas aún cuando lo solicitan.

El área de Trabajo y Tecnología sigue siendo de «manualidades», con el mismo enfoque tradicional en las técnicas, materiales y estrategias de la asignatura, a pesar del cambio de contenido y metodología propuestos por la Reforma Educativa. En lo observado pudo constatarse situaciones de interferencia o coacción directa en la clase de artes plásticas referidas a romper estereotipos de género.

El/la docente se dirige “sutilmente” al estudiante varón porque el mismo pintó su trabajo en rosado, ya que la misma asocia a lo femenino el color seleccionado por el estudiante y sugiere que es «*porque está enamorado*».

El/la docente de Trabajo y Tecnología dice «*Haragana! Ni no plancha, sexto grado ma'emina!*»¹², (expresión que utiliza para recriminar un trabajo que al parecer no se había planchado). Dirigiéndose sólo a las niñas de la clase, dice «*Si me vuelven a presentar van a sacar uno, uno y uno y van a repetir. Haragana!*». Varios varones no trajeron sus trabajos, al preguntarle el/la profesor/a por éstos, ellos respondían «*no traje*». Comparativamente a la situación anterior, no hubo comentarios adicionales del/la docente hacia los varones.

► Organización del espacio físico

En relación con lo anterior, la ubicación que se le otorga a cada elemento en el aula responde a una concepción determinada de sujetos y objetos en la relación didáctica. Los objetos (carteles, pupitres, escritorios, láminas, armarios, materiales, etc.) pueden estar al alcance de los sujetos diferenciadamente (docente, niñas, niños), o según el espacio que ocupen los niños y las niñas pueden o no tener las mismas oportunidades de acceder a los aprendizajes.

La agrupación en general en las salas de clase tiende a ser mixta: la ubicación de niños y niñas casi siempre es definida por la/el docente. Para algunas actividades, la agrupación se realiza de manera libre y, en estos casos, la misma se configura generalmente en forma segregada por sexo.

En los recreos, nuevamente se observan agrupaciones diferentes de niñas y niños y una mayor utilización de los espacios del colegio por parte de los varones. Los mismos se extienden por el patio, mientras, las niñas se restringen a permanecer en los pasillos y aulas realizando juegos más tranquilos o menos activos. No hay ningún tipo de supervisión por parte del personal docente ni tampoco se crean oportunidades pedagógicas de integración durante los recreos.

En el recreo. La mayoría de los varones juega fútbol en la cancha, otros polibandi en el pasillo. Las niñas juegan a la rayuela, twister o la bruja de los colores; no hay niñas en la cancha, sólo a los costados mirando el patio.

12 *Ma'emina: mirá*

► Participación del personal docente fuera del aula

Una información interesante es la que se puede obtener al analizar los contenidos de los murales que generalmente preparan los/las docentes en las escuelas. Estos murales constituyen espacios menos reglados para los mismos donde pueden expresar y recoger elementos relacionados a sus percepciones, preocupaciones e intereses sobre diversos temas de la educación, la niñez, la juventud y la sociedad. En la mayoría de los casos se recurren a imágenes estereotipadas extraídas de diarios o revistas escolares relacionadas acontecimientos del calendario, tales como día de la independencia, día de la madre, semana santa, etc.

Se ha constatado la ausencia de imágenes o textos referidos a la equidad de género o a reflexiones sobre la segregación o la discriminación en sus diversas formas. Por el contrario, en ocasiones los contenidos de los paneles refuerzan la segregación, los estereotipos y la exclusión. Un ejemplo muy significativo es el contenido que se encontraba en el panel de una escuela, en referencia al «Día de la Madre»:

Frases en un panel en el pasillo principal de la escuela:

- «Una madre no sólo engendra vidas, además da su vida».
- «Para una madre, sea lo que fuere su hijo, es, ante todo, su hijo».
- «Si toda mujer sintiese como madre, no habría huérfanos en el mundo».
- «La maternidad comienza con los hijos y recién termina con la muerte de la madre».

Otro ejemplo significativo que refleja las percepciones, preocupaciones e intereses sobre diversos temas de la niñez y la juventud es el siguiente mural en el que se observa prejuicios y estereotipos relacionados con la delincuencia juvenil.

RECONOCER A TIEMPO AL PRE-DELINCUENTE

Varias investigaciones revelan que es posible identificar a muchos de los futuros delincuentes si se familiariza al personal de las escuelas con las características típicas de la delincuencia potencial perceptibles en el medio escolar. La lista de 18 factores que aparece a continuación, todos ellos perceptibles dentro del marco escolar, puede servir para apreciar la tendencia delictiva.

1. Marcado desagradado por la Escuela.
2. Le molesta la rutina y las limitaciones de la Escuela.
3. No se interesa por el programa escolar.
4. Es reprobado en varias materias.
5. Ha repetido uno o más años.
6. Asiste a clases especiales para alumnos retrasados.
7. Ha asistido a muchas escuelas distintas.
8. Piensa dejar la Escuela tan pronto la ley lo permita.
9. Sólo tiene planes vagos de estudio y trabajo.
10. Su actitud por los estudios es limitada.
11. Sus faltas de conducta son serias y persistentes.
12. Destruye los materiales o la propiedad escolar.
13. Es maligno, pendenciero y agresivo en el patio, aula, calle, etc.
14. Tiene rabietas en clase.
15. Quisiera abandonar la escuela ya mismo.
16. Se hace la rabona¹³.
17. No participa en actividades extraescolares y si lo hace no pide direcciones.
18. Siente que no «pertenece» a la clase.

¹³ Rabona: ausentarse algunas horas de las clases.

3.2 Respeto a las niñas y los niños

Al analizar las actitudes y las interacciones de docentes con estudiantes se señalaron un conjunto de pautas de relacionamiento que se imponen en la sala de clases y que se trasladan a las relaciones entre estudiantes.

La escuela promueve actitudes de recepción pasiva, no se estimula la construcción colectiva de conocimientos, por ejemplo, en los momentos de trabajo grupal, y no se cuestionan los estereotipos sexistas y otras formas de discriminación.

En este contexto, las interacciones en clase entre estudiantes son muchas veces percibida como una interrupción o una distracción respecto a la tarea y no como una oportunidad para adecuar contenidos y responder a las necesidades e intereses de los/las estudiantes.

Por otra parte, en las relaciones informales entre niños y niñas (en todos los niveles educativos) se tiende a reforzar las concepciones tradicionales y las expectativas sociales con respecto al desempeño de los roles de género.

► Actitudes en aula

La comunicación productiva (en torno a las tareas escolares) entre niños y niñas es diferenciada. En general, se observa que las niñas entre sí mantienen diálogos centrados en la tarea (para resolver ejercicios, anotar resultados, embellecer sus cuadernos, dibujar, pintar, subrayar) mientras los niños «juegan carreras para terminar más rápido»

Se observa una mayor interacción entre varones en el aula (esto se aprecia en algunos de los sociogramas de las seis escuelas seleccionadas). Las niñas, a su vez, parecen estar más «atentas», prestan más atención que los varones a lo que dice el/la docente en la clase.



© UNICEF PARAGUAY/DOS SANTOS

► Tipo de relación

Se registran interacciones entre niños y niñas muy relevantes a nivel pedagógico relacionadas con la identidad sexual, y con las relaciones entre los sexos que ocurren en ausencia del personal docente. Estos temas o momentos no tienen continuidad y no son aprovechados como situaciones de aprendizaje.

En lo que hace a la interacción entre sí de los/las estudiantes de tercer grado, en algunas de las escuelas, el contacto entre alumnos y alumnas es bastante agresivo, registrándose varias situaciones de violencia sin una intervención mediadora o educativa por parte del/la docente.

Algunos ejemplos pueden apreciarse a continuación:

En clase de matemáticas, una niña le pega a otra niña y le quita las tiritas, el/la docente le da la espalda.

En una clase de comunicación, el/la docente sale al patio para hablar con otro/a de Primer Grado. Los alumnos/as se patean, gritan, se tientan.

En otra situación, se escucha la voz de un varón que dice «*te voy a matar a vos*». .. «*te voy a pegar a vos*». El/la docente no interviene.

Un varón dice «*a toditas las mujeres le voy a patear*». Una niña se sube a su silla y le hace una mueca de burla, riéndose de él. El/la docente le llama la atención a la niña y dice al observador de esta investigación «*machista él es*», refiriéndose al niño. Esta es su única intervención.

► Participación de niñas y niños en actividades fuera del aula

En general, las niñas y los niños dedican una importante proporción de su tiempo escolar en recesos, recreos y sin actividades establecidas. El alumnado consume mucho tiempo sin propósito educativo y sin acompañamiento próximo por parte de las personas adultas. No se perciben orientaciones por parte de la dirección o del cuerpo docente para realizar un buen uso de este tiempo libre, vinculando los momentos recreativos y no formales a actividades educativas.

En ocasiones, se da una participación más espontánea del alumnado en actividades diferentes a la enseñanza en aula como, por ejemplo, los actos culturales.

En la celebración de la «paz del Chaco» en una escuela rural, luego de realizar las esperadas lecturas de poesías y discursos épicos, dos niños espontáneamente cantaron frente a sus compañeros y compañeras con la aprobación de las personas asistentes.

Finalmente, en las actividades fuera del aula se refuerzan los roles masculinos y femeninos tradicionales: las niñas se dedican a tareas de limpieza del aula y los varones a «mandados». Se observan tareas definidas claramente para mujeres, como ayudar en la cantina en su recreo y el ensayo de chiroleras en el desfile.

3.3 Diferencias por localidad, nivel socioeconómico y tipo de intervención

En el momento de establecer los criterios para la selección de las escuelas se consideró importante atender a las diferencias culturales que se dan entre los medios urbanos y rurales, y las diferencias socioeconómicas de las familias. Otro aspecto considerado relevante para identificar diferencias fue la presencia en la escuela de un programa o intervención educativa especial (dentro de los programas focalizados).

En términos generales las observaciones realizadas indican que no hay diferencias marcadas entre las instituciones en lo referente a las prácticas sexistas y discriminatorias. En algunos casos se pueden identificar matices diferentes, pero éstos responden más bien a iniciativas y actitudes particulares del personal docente y no a orientaciones o políticas institucionales.

Dentro de esta situación más bien homogénea, se pueden señalar algunos matices diferenciales entre estos sectores:

En las escuelas con intervención, es posible reconocer un intento de incorporar nuevas prácticas pedagógicas. En la dimensión denominada didáctica o práctica docente propiamente (la primera variable) referida a si el/la docente propicia oportunidades didácticas de participación, integración y resolución de conflictos, se ha observado, en todas las localidades estudiadas, una diferencia representativa a favor de las escuelas con intervención con respecto a las que no la tienen. En el caso de estas escuelas se ve nuevamente la influencia del programa de fortalecimiento al registrarse una buena conexión entre Ciencias y Matemáticas. Por ejemplo, en clase de Ciencias traen envases y frascos de productos de sus casas y diversos alimentos para cálculos y resolución de problemas matemáticos.

En el caso de las escuelas rurales, la escasa presencia de niñas en el tercer ciclo (en particular en una de ellas) es un hecho distintivo. Esto se debería, según se explicó, al temor que tienen padres y madres que sus hijas caminen grandes distancias en horarios donde ya no hay mucha luz (la hora de salida es a la tarde). La distancia de la escuela y los riesgos que implica para una adolescente realizar estos recorridos (temor que sean víctimas de abuso sexual o algún daño a su integridad física) constituyen un factor que dificulta la asistencia de niñas en zonas rurales.

En las escuelas peri-urbanas, en especial en áreas de niveles socio económicos bajos se observan más frecuentemente conductas agresivas entre niños y niñas que puede afectar especialmente a las niñas. Esta violencia puede relacionarse a situaciones de acoso y abuso sexual en los grados superiores.

4 Conclusiones

Los principales ejes que emergen de los resultados pueden agruparse respecto a los siguientes temas: a) didáctica de docentes y políticas institucionales y, b) discriminación y prácticas sexistas en la escuela. Ambos aspectos están sumamente vinculados, de allí que las propuestas de acción para superar las prácticas discriminatorias y sexistas también deben incluir un análisis del modelo pedagógico, los métodos de enseñanza y las orientaciones institucionales.

► Respecto a la didáctica y las políticas institucionales:

La comunicación de docentes con estudiantes es formal, se utiliza para transmitir contenidos y fijar límites. El uso del español en contextos guaraní hablante es un factor que refuerza la comunicación unidireccional y la actitud poco participativa –casi pasiva– de estudiantes.

Las puestas de límites por parte del cuerpo docente carecen de criterios y métodos de intervención fuera de la represión.

El método de enseñanza es pasivo, unidireccional, no propicia la participación, el protagonismo ni el liderazgo de los/as jóvenes. Las actividades se limitan a la copia de la pizarra, al dictado, a contestar preguntas (cuya respuesta correcta se encuentra en el texto). Esta dinámica se observa en los diferentes niveles educativos e incluso se da cuando se realizan trabajos grupales, los cuales consisten principalmente en buscar la respuesta correcta en un libro de texto o apunte de clase. No se vinculan los contenidos y las actividades que se dan en distintas materias.

Se utiliza una parte importante del tiempo escolar en actividades que no tienen una clara orientación educativa.

En el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), la modalidad de docentes por materia o «profesores taxis» afecta la calidad de las interacciones con los/las estudiantes. Se registran ausencias y llegadas tardías de docente y una vinculación superficial con la institución.

Las diferencias observadas entre las escuelas investigadas, se deberían más bien a las características personales de algunas/os docentes que promueven una mayor participación de sus estudiantes en los procesos de aprendizaje, antes que a las orientaciones institucionales.



© UNICEF PARAGUAY/DOS SANTOS

► Respeto a las prácticas discriminatorias y sexistas

La utilización generalizada del lenguaje androcéntrico muestra que no existe conciencia por parte de los/as docentes de los efectos discriminatorios del lenguaje genérico masculino y de la invisibilización de las experiencias femeninas en el discurso y en la práctica docente.

Los roles tradicionales masculinos y femeninos son reforzados en tareas extra escolares, tales como asignación de actividades en la limpieza de la escuela.

Se han observado algunos contenidos y situaciones de discriminación manifiesta en el desarrollo de las clases, especialmente en las áreas de educación física y ciencias y tecnologías, como pudo apreciarse en algunos de los ejemplos. Así mismo, no se registran una inclusión planificada del componente de equidad, democracia y derechos, prevaleciendo una actitud de «no-intervención» en los contextos y situaciones de discriminación. Este marco favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual *status quo*.

En las clases de educación física se pueden apreciar segregaciones por sexo en las actividades y/o por habilidades físicas para los deportes. Esta situación refuerza la idea de que la actividad física y las competencias deportivas no son adecuadas para las niñas, y tampoco para aquellos que no tienen velocidad, coordinación, etc.

En cuanto a la materia de trabajo y tecnología, la/el docente reafirma los estereotipos tradicionales de género a través del tipo de actividades y trabajos desempeñados en clase, donde se guían los gustos y preferencias del alumnado en función de ser «niño» o «niña».



En la organización del espacio físico en los recreos y horas libres, el patio o la cancha es ocupado mayormente por los varones en actividades que implican un gran despliegue físico. Las niñas realizan actividades más pasivas en espacios reducidos. En estas horas no hay presencia de docentes ni algún tipo de orientación que permita un mayor aprovechamiento educativo de estos momentos.

En algunas de las escuelas se registran interacciones entre los niños y niñas muy relevantes a nivel pedagógico respecto a la identidad sexual y a las relaciones con el otro sexo. Las mismas, ocurren en ausencia del/la docente, lo que impide que tengan cierta continuidad o dirección.

Las actitudes de los/as docentes responden a modelos tradicionales estereotipados de «ser mujer» o «ser hombre», que tienden a afirmar y a naturalizar las desigualdades de género. Esto se refleja, por ejemplo, en espacios menos pautados, como en los murales de las escuelas. Aparentemente, los contenidos de equidad de género no han sido desarrollados e incorporados por docentes, incluso en los programas focalizados de mejoramiento de la educación.

La reiteración en varias escuelas del desaprovechamiento de situaciones de aprendizaje para introducir temas y análisis referidos a la equidad, la tolerancia, el pluralismo, y derechos, en especial en temas de género, emerge como uno de los principales temas de esta investigación. En este sentido, para cumplir una función pedagógica inclusiva ya no es suficiente no discriminar, sino que es necesario desarrollar en el cuerpo docente una actitud proactiva, donde las acciones y direcciones planificadas cuestionen un *statu quo* sociocultural producto de desigualdades en distintos ámbitos y niveles, y tiendan a la búsqueda de la equidad y la inclusión.

Otro de los hallazgos más preocupantes de este estudio, ha sido las diferentes situaciones de violencia física observadas en el espacio escolar, tanto en clase como en las áreas de recreación. Éstas se producen, por un lado, de docentes hacia alumnos/as y, por otro, entre el alumnado.

Se ha observado a docentes actuar para prevenir situaciones de violencia entre alumnos/as, pero con mayor frecuencia se constató la no intervención de los/las mismos/as ante estos conflictos, eludiendo una responsabilidad importante como educador o educadora.

Las ocasiones en que fueron los/as docentes quienes han ejercido violencia, ha sido con la intención de captar la atención de los/as estudiantes para continuar con una dinámica de aprendizaje.

La violencia en las escuelas es una cuestión difícil de enfrentar. Esto puede deberse a que no se ha encontrado y aprehendido un modelo alternativo al de «mano dura» para establecer la disciplina. La escasa preparación de los/as docentes y la ausencia de herramientas pedagógicas para actuar en situaciones de indisciplina y violencia puede ser la razón por la que en algunos de los casos observados, éstos no intervengan, las dejen pasar o sean poco efectivos/as en las medidas impuestas.

5

Recomendaciones: Fortaleciendo las políticas y las acciones de equidad de género en el sistema educativo

Considerando las etapas en el cambio educativo propuesto por Subirats (1998)¹⁴, se puede afirmar que la principal tarea para el sistema educativo paraguayo es la visibilización de las mujeres y el cambio cultural en la escuela (tercera etapa), legitimando y valorando las aportaciones de las mujeres, y todos aquellos conocimientos, comportamientos, actitudes y destrezas que, por ser considerados femeninos, quedan fuera de la escuela o no son valorados. Tal como propone esta autora, las principales medidas en esta etapa son:

- la modificación de los contenidos de los libros de texto;
- un cambio cultural en los actores de la educación, principalmente el profesorado y las personas formadoras del profesorado; y
- la introducción de prácticas y valores que anteriormente fueron característicos de las mujeres y que deberían generalizarse para ambos sexos.

Sin embargo, aún quedan tareas pendientes en las etapas uno y dos. Por una parte, todavía hay problemas de acceso, ya que si bien estadísticamente la tasa de matrícula y asistencia es similar para niños y niñas, existen situaciones que afectan diferencialmente a las niñas, por ejemplo la distancia de la escuela en zonas rurales que se convierte en un factor de riesgo especialmente para las adolescentes (esto corresponde a la primera etapa). Por otra parte, si bien la escuela pública es única (mixta), existen prácticas de segregación en ciertas áreas tales como en las materias de trabajo y tecnología y de educación física, ambas actividades influyen en la formación de actitudes e incluso en la orientación profesional de niños y niñas (segunda etapa)¹⁵.

Todavía existe una gran distancia para llegar a un modelo de escuela coeducativa, lo que implica la eliminación de diferencias en la socialización de niños y niñas. La igualdad real es el horizonte de trabajo, y esto implica una actitud proactiva que nos lleve a trascender la igualdad formal en la que hoy día nos encontramos.

14 Estas etapas son: **a)** la extensión de la educación y la capacitación de las mujeres; **b)** la unificación del sistema educativo para hombres y mujeres; **c)** la visibilización y el cambio cultural ; y **d)** la consecución de una escuela coeducativa.

15 Cabe señalar que existen sectores sociales cuya situación educativa requiere una atención especial. Particularmente, las poblaciones indígenas donde se registra una baja cobertura y el modelo educativo requiere de una consideración cuidadosa de los aspectos culturales y de los desafíos que enfrentan los pueblos indígenas en su relación con la cultura dominante.

Considerando el marco conceptual y los resultados empíricos arrojados tras el análisis de la muestra, se pueden identificar un conjunto de condiciones necesarias desde las cuales las acciones para promover la equidad de género en la educación pueden tener resultados más a largo plazo.

- **No es suficiente no discriminar.** La escuela deberá generar iniciativas para intervenir en las cuestiones relativas a las inequidades de género y, el personal docente, desarrollar una actitud más proactiva para corregirlas. Las acciones y direcciones deberán planificarse tanto para el cuestionamiento de los modelos tradicionales de género, como para la implementación de acciones afirmativas que generen condiciones para la igualdad de oportunidades de niñas y niños.

Será necesario analizar críticamente aquellos agentes que intervienen en la reproducción de estereotipos sexistas (familias, escuela, literatura, lenguaje, juegos, etc.); desarrollar destrezas para la elaboración de programas de acción positiva en distintas áreas educativas y socioeducativas; y elaborar indicadores e instrumentos para la detección y análisis de sexismo en las relaciones de los actores dentro de la comunidad educativa.

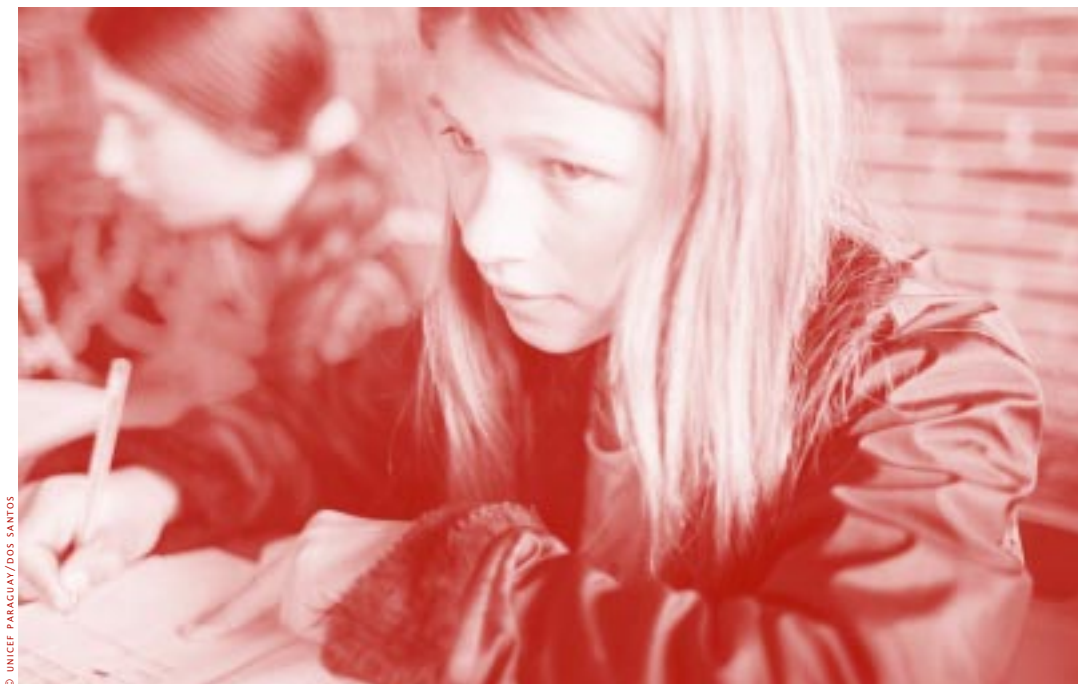
- **Las metodologías y contenidos educativos** deben repensarse desde una óptica distinta para adoptar la equidad de género como parte de una propuesta educativa más integral. A las instituciones educativas les corresponde cuidar del *saber* que transmite así como de la *forma de transmisión* de dicho saber, esto es, tanto del *currículo explícito* como del *oculto*. Para ello es importante que los propósitos de equidad genérica queden reflejados en los marcos de referencia de las distintas instituciones implicadas, así como que sean asumidos por toda la comunidad educativa.

Dado el predominio de una didáctica pedagógica basada en la transferencia unidireccional de contenidos por parte del/a docente, éstos y la metodología pueden ser a su vez el eje vertebrador y el punto de encuentro de nuevas estrategias entre las instituciones educativas y los movimientos sociales que trabajan por la equidad de género para la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten prácticas pedagógicas más inclusivas, y la decodificación y reinterpretación de contenidos dentro del ámbito de la educación y la socialización.

- **El modelo pedagógico y los métodos de enseñanza** deben impulsar el avance de prácticas educativas que permitan vivir la democracia al interior de las aulas y la igualdad de oportunidades de los niños, niñas y jóvenes. El modelo autoritario y uniformador en el que se desarrolla el aprendizaje debe ser superado y promoverse un clima institucional y unas didácticas innovadoras y participativas que favorezcan el aprendizaje del disenso, la reflexión crítica, el respeto a la diversidad y pluralidad de conductas y opiniones, entre ellas, las derivadas del género.

Así mismo, urge revisar las estrategias disciplinarias y de puesta de límites. Las diversas situaciones de violencia en el aula detectadas en esta investigación ameritan una observación más focalizada para entender su alcance y consecuencias, proponer formas de prevención y establecer un sistema de denuncia de acciones discriminatorias y de violencia. En esta línea de trabajo, la preparación docente deberá atender no sólo a la transmisión de los campos específicos del conocimiento (la instrucción), sino también a los temas transversales (la formación de la persona): educación para la democracia y la convivencia pacífica, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades, cuestiones éticas y educación en los valores, educación sexual y para la procreación responsable, educación sobre consumo, educación ambiental, temas de género, entre otros.

- La utilización constantemente en la escuela del **lenguaje oral y escrito** como vehículo de transmisión de los saberes y normas sociales, e incluso el tratamiento de la lengua como objeto de estudio y reflexión, hace del mismo una herramienta esencial para propiciar un cambio de actitudes y comportamientos dentro de la comunidad educativa. Por ello, es importante intentar modificar ciertos usos lingüísticos marcadamente androcéntrico para lograr la visibilización de las mujeres y niñas de la comunidad educativa, así como sus experiencias y realidades a través del lenguaje. La evolución de las lenguas muestra precisamente su capacidad de adaptación a los cambios de valores que se producen en la sociedad.
- Deberá **promoverse la perspectiva de género** en la formación de formadores y formadoras, en la currícula de formación del profesorado, así como en la capacitación y actualización del personal docente. Es necesario desarrollar una calificación profesional de educadores y educadoras para que puedan considerar las problemáticas socioculturales actuales, así como los desafíos que la perspectiva de género presenta tanto en sus planes educativos como en las estrategias y didácticas. Es importante considerar la difusión y el análisis de información periódica y comparativa de los avances y resultados de las acciones educativas que se emprendan en estas áreas.



- Es deseable desalentar la desvaloración del contenido educativo y formativo que arrastran materias como **trabajo y tecnología, deporte, y los espacios de recreación** y juego de los niños y niñas, para dar paso al abordaje de las actividades desarrolladas en estos ámbitos como herramientas para la promoción de la equidad al interior de la escuela. Estas áreas educativas son muy apropiadas para promover la amistad y solidaridad no segregada entre el alumnado, enseñar autodisciplina y respeto por los demás, y fortalecer la autoconfianza, el liderazgo y la capacidad de trabajar en equipo.

El desarrollo planificado de actividades en estos ámbitos con propósito de trabajar en pos de la equidad, brinda a niñas y adolescentes la oportunidad de trabajar temas de autoestima y respeto por el cuerpo, desarrollar habilidades de afrontamiento, y les enseña a ejercer liderazgo, a ser autosuficiente y autónomas. A través de prácticas formativas en estas áreas, es necesario promover el conocimiento y la interacción mutua entre niños y niñas, desechando la segregación y la confrontación de realidades y «naturalezas» distintas.

La comunidad educativa debería explorar las posibilidades que ofrece a este respecto espacios educativos como el deporte, la recreación y el juego para promover modelos alternativos de accionar y comportarse que lleven a superar estereotipos limitantes para el desarrollo del potencial de niños y niñas.

- Debe realizarse un recuento y **evaluación de las líneas de acción** emprendidas en los últimos años (2001-2004) y sus principales resultados. Los componentes de esta estrategia incluyen acciones al nivel del sistema educativo (políticas educativas, acuerdos y compromisos internacionales, acuerdos interinstitucionales, marco institucional y programático, contenidos curriculares y textos escolares, formación docente, investigación, seguimiento y evaluación), al nivel de la escuela (organización escolar, actividades escolares y extraescolares, formación de jóvenes, educación sexual y orientación vocacional) y al nivel de la comunidad (articulación de recursos comunitarios y actividades con padres y madres).
- Es importante **incorporar y articular las propuestas con los objetivos y las líneas de acción** sobre equidad de la educación que se encuentran formulados en el *II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2003-2007* (SECRETARÍA DE LA MUJER). El objetivo propuesto en el capítulo de educación es asegurar el acceso pleno y permanencia equitativa de hombres y mujeres en el sistema educativo, así como la promoción y la incorporación de la equidad de género en la práctica pedagógica del aprendizaje. Sus líneas de acción incluyen: la denuncia de acciones discriminatorias; la difusión de acciones dirigidas a mejorar el acceso y la permanencia de hombres y mujeres en el sistema educativo; la sensibilización y capacitación de los miembros de la comunidad educativa en los principios de la igualdad de oportunidades en la educación; el cambio de las normativas para asegurar la igualdad de oportunidades; el fomento de iniciativas (programas y proyectos) para asegurar el acceso y la permanencia en la educación; y la realización de estudios e investigaciones que permitan conocer las principales brechas de género que afectan la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.

- Únicamente desde la escuela no puede llevarse a cabo la implementación de estrategias que persigan modificaciones reales y cambios perdurables en términos de igualdad de oportunidades y trato para los niños y las niñas. Es condición *sine qua non* la coordinación y cooperación multisectorial tanto en los recursos como en las acciones. A este respecto, el análisis de condiciones recogido por UNICEF en «Mejorando la Educación de las Niñas en Paraguay» sigue estando vigente:
 - > La familia debe incorporarse como parte integral de toda estrategia que persiga una educación más igualitaria e inclusiva para los niños y las niñas;
 - > Los mecanismos institucionales ya existentes a nivel central, departamental y municipal deben ser utilizados para los fines de equidad que se pretenden. De igual modo, se hace necesario potenciar los recursos locales –particularmente de las organizaciones y redes de la sociedad civil– y articularlos con los diferentes ámbitos en los que existen programas y acciones relativas a la infancia, la juventud, y las mujeres;
 - > La escuela puede y debe apelar a instituciones especializadas para la capacitación de sus recursos humanos, para la atención o prevención de problemáticas especiales (maltrato, abuso, embarazo adolescente), tales como las Secretarías Departamentales de la Mujer, las Consejerías Municipales por los Derechos del Niño (CODENI), Secretaría Municipales de la Niñez, así como utilizar la capacidad y experiencia de ONGs que trabajan en temas relativos a la equidad de género y los derechos de la niña.

6 Bibliografía

- BELTRÁN, J. (2003) Sobre género y educación. <<http://www.uv.mx/iiie>>
- BIANCHI Y BRINNITZER (2000). Mujeres y Educación Física: Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. Revista Digital 5 (26). <<http://www.efdeporte.com>>
- BONAL, XAVIER (1998). Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona, Paidós.
- CORTES CARAMILLO, G. (1998). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. OEI - Revista Iberoamericana de Educación.
- GAMMA (2004). El género en los proyectos educativos institucionales. Fundación GAMMA IDEAR. <<http://www.fungamma.org/genero1.htm>>
- GARCÍA COLMENARES, C. (2001). Educación no sexista. <http://www.euowrc.org/05.education/education_es>
- LÓPEZ VALERO, A. Y FERNÁNDEZ, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: La formación permanente de la comunidad educativa. Contextos Educativos, (2), 181 - 192.
- MID - ATLANTIC EQUITY CONSORTIUM (MAEC) (1993). Gender Equity Issues in Schools. <<http://www.maec.org>>
- MILLAN, C. (2000). Educar para no discriminar. LA TAREA: Revista de Educación y Cultura. <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/millan15.htm>>
- SECRETARÍA DE LA MUJER, UNICEF (2003). Sistematización, evaluación y avances en el diseño de estrategias de fortalecimiento del PRIOME. Asunción.
- SECRETARÍA DE LA MUJER (2004). II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y mujeres 2003 -2007. Asunción: Presidencia de la República del Paraguay.
- SOTTOLI, S. Y ELÍAS, R. (2001). Mejorando la educación de las niñas en Paraguay. Asunción: UNICEF-Paraguay.
- SUBIRATS, M. (1994). Conquistar la igualdad : La coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación (6), p. 49 -78.
- SUBIRATS, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Serie Mujer y Desarrollo (22)

Anexos



© UNICEF PARAGUAY/DOS SANTOS

ANEXO 1

Líneas de acción sugeridas en el taller de presentación del informe preliminar

Una versión preliminar de este informe fue presentado en un taller¹⁶ en el que asistieron representantes del Ministerio de Educación, la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República, organizaciones internacionales y no gubernamentales que

trabajan en género y en diferentes aspectos de la educación en Paraguay. Luego de presentar el informe, se solicitó a los/las participantes que sugieran líneas de acción. Los distintos grupos de trabajo llegaron a las siguientes propuestas:

Sistema Educativo

- Continuar la planificación estratégica y lineamientos logrados por PRIOME/UNICEF.
- Analizar qué estrategias innovadoras se pueden utilizar para que el tema de género ingrese en el MEC del modo pretendido.
- La igualdad de oportunidades deben ser tanto para el nivel central como el interior, buscando que todos y todas accedan a la educación.
- Reubicar el PRIOME en el viceministerio, como se estableció en su convenio inicial, para transversalizarse en el MEC.
- En estos momentos se cuenta con autoridades educativas abiertas a temas de género en el MEC, esto debe considerarse una oportunidad para desarrollar acciones.
- Los niveles intermedios son los más resistentes al tema de género en la educación
- Ubicar en cada área del MEC a las personas sensibles al tema de género, formando cuadros para trabajar en planes, programas y proyectos sin dejar al PRIOME de lado
- Hace falta más formación docente en la perspectiva de género y no solo actualización.
- Que el trabajo siga dándose entre PRIOME (MEC/SM), aprovechando la estrategia del Programa y sus técnicas expertas en especificidades de género y educación.
- Integrar e intencionar los Programas y Proyectos del MEC la perspectiva de género a lo que ya existe.
- Desarrollar estrategias para abordar temas transversales.
- Erradicar prácticas punitivas (embarazo, VIH-SIDA, orientación sexual, apariencia).

¹⁶ El taller fue realizado el 30 de agosto del 2004.

Escuela

- Revisar las prácticas educativas desde una perspectiva de género.
- Generar proceso continuo en la capacitación de profesores/as.
- Promover adecuación de espacios en las escuelas (patio, canchas).
- Cambiar el enfoque autoritario de la educación física.
- Promover el uso del lenguaje no sexista.
- Revisar fechas de conmemoración tradicionales (papá, mamá,).
- Énfasis en cambio del enfoque en ciencias–tecnologías–arte.
- Respeto a la diversidad cultural.

Comunidad

- Revisión crítica de las prácticas discriminatorias con las ACEs y la escuela.
- Ampliar concepto de discriminación (orientación sexual, origen, lengua, etnia, diferencias culturales).
- Promover el liderazgo de mujeres dentro de la comunidad (por ejemplo en las organizaciones juveniles).
- Respeto a las organizaciones juveniles y valoración al trabajo que realizan.
- Educación ambiental como excusa para atribuir roles no tradicionales a niños y niñas.
- Propiciar espacios de reflexión con familias que lleven a estas a reconocerlas como agentes claves en la educación de sus hijas.
- Asegurar acciones de cambios culturales que propicien educación de equidad en las ACEs (análisis de roles, comunicación, etc.).

► Comentarios a resultados de taller

Este conjunto de propuestas debe ser trabajada por representantes de las distintas instituciones para diseñar acciones que apunten tanto a la formulación de políticas como a la implementación de proyectos que puedan ser desarrollados en el marco de la Reforma Educativa paraguaya.

Se debe llevar adelante una revisión de las diversas acciones realizadas en los últimos años para la inclusión de la perspectiva de género en la educación. Al respecto, habría que identificar los principales logros y dificultades así como las lecciones aprendidas durante nuestras experiencias.

Muchas de las acciones sugeridas en el taller ya fueron incorporadas en diversos programas y proyectos, pero necesitan ser fortalecidas en la actualidad debido a los nuevos desafíos que enfrenta el sistema educativo, por ejemplo, la implementación del Plan Nacional de Educación Inicial y Preescolar y la Reforma de la Educación Media. Algunas claves de trabajo incluyen la revisión de los nuevos programas de estudios y textos, la formación de do-

centes y la inclusión de proyectos de equidad de género en los programas de innovación educativa que viene implementando el MEC.

Se debe destacar también la importancia de continuar desarrollando experiencias pilotos en escuelas donde se trabaje con los diferentes sectores de la comunidad educativa incluyendo las Asociaciones de Cooperadoras Escolares (ACEs) y con organizaciones estudiantiles. Este tipo de experiencias debe tener contemplada desde su planificación estrategias para llevar a escala las prácticas más exitosas. Dentro de algunos programas y proyectos de innovación educativa en los diferentes niveles de la educación escolar podrían ser impulsadas estas iniciativas,.

Al nivel de las políticas, se debe fortalecer la cooperación y la sinergia entre las políticas de educación de género. También se debe buscar la descentralización de la gestión, implementando acciones con el involucramiento de actores departamentales, locales y la sociedad civil.

ANEXO 2

Manual de observación

EN SITUACIÓN DE AULA

► Del/la docente

Lenguaje verbal

- Uso del género gramatical y sexo (femenino y masculino) en las palabras alumno/a, profesor/a, etc. o equivalente (arroba)
- Uso de genéricos y abstractos que SI representan a mujeres y varones (ser humano, adolescencia, juventud, etc.)
- Uso de lenguaje androcéntrico (palabras dirigidas exclusivamente al varón, ejemplo: hombre, el alumno, individuos)
- Adjetivos que denotan diferencia en la valoración diferente del niño y la niña

Niño: pequeño, grande, bueno, malo, perezoso, irresponsables, tranquilos, caraduras, cabezudos, independiente, dependiente, agresivos, violentos, inquietos, indisciplinados, tímidos, «panchos», otros... (especificar)

Niña: linda, pequeña, amorosa, sencilla, tranquilas, trabajadoras, pasivas, buenas, delicadas, responsables, interesadas, pulcras, detallistas, independiente, dependiente, dedicadas, otros... (especificar)

- Uso de genéricos en la conversación: ser humano, adolescencia, niñez, entre otros.
- Uso de diminutivos según sexo del alumnado:

Niños: cansadísimo, pequeñito, quietecito, solito, calladito, gordito, altísimo, otros... (especificar)

Niñas: señorita, calladita, solita, bellísima, chiquitita, altísima, hermosísima, gordita, pobrecita, cansadísima, otros... (especificar)

Lenguaje corporal

• Gestos faciales

Movimiento de ojos, boca, muecas en la cara (cuáles), Movimientos faciales, indicando, aprobación, rechazo, desaprobación, indiferencia.

• Movimientos corporales

De manos, de brazos, de ambos miembros, movimiento corporal total o parcial indicando: aceptación, desaprobación.

Frecuencia y modalidad de acercamiento corporal a estudiante según sexo.

• Tono de la voz (comunicación)

Intensidad de voz.

Combinación de voz y movimientos corporales y faciales.

• Relación que establece con niños y niñas

Cantidad/tipo de interpelaciones verbales: Iniciación de interacción, frecuencia de atención, calidad de la atención, nivel y duración de la atención según sea alumno o alumna.

• Modalidades de reacción del/de la docente en el aula (preferencias afectivas)

Establecimiento de normas de clase: por la dirección o coordinación, por la docente de aula, en grupo de docentes de ciclo, conjuntamente con los alumnos y alumnas, por los alumnos y alumnas sin participación de docente.

Tipo de respuesta del alumnado según sexo: intervención que presenta el docente ante comportamiento del alumno/a (pregunta, responde a, propone, hace callar, entre otras.)

Tipos de situaciones de indisciplina según sexo: se levanta del asiento, no levanta la mano para hablar, sale de clase sin permiso, sale frecuentemente del aula, no pide la palabra, comenta frecuentemente situaciones que no tienen relación con el tema de clase, habla en clase.

Modalidad de reacción ante situaciones de indisciplina: llama la atención, verbalmente, reta, toma del brazo y trae a su asiento sin hablar, pone en un rincón, envía a dirección, conversa personalmente con niño/a, se queda sin recreo, prohíbe ida al lugar solicitado, permite ida al lugar solicitado, ignora, no le importa.

Sentimientos del personal docente que reflejan dichas respuestas: respeto, interés, desinterés, miedo, amistad.

Identificar si dichos sentimientos difieren o no según sea el/la estudiante y el/la docente sean varón o mujer

Tipo o modalidad de sanciones ante indisciplina según sexo: verificar si las medidas correctivas descritas mas arriba varían cuando es varón o niña, tipos de castigos y prohibiciones según género.

Tipo de incentivos usados en el aula: aprobaciones verbales (dice muy bien, excelente, pasa al frente a ser saludado por otros, etc.); aprobaciones no verbales (Sonrisas, toca el hombro, abraza, toca pelo, otros); incentivos sociales (envío a dirección para sello, carteles de alumno/a de la semana o mes, ida al recreo antes de hora, salidas antes de hora, salidas frecuentes a la comunidad según comportamiento de la semana, etc.); ayudante de la semana/mes ver tipos de ayuda (llevar cuadernos, limpiar pizarrón o clase, reparar tareas y actividades a compañeros, dirigir una actividad, entre otras) tiene relación o distribución según varón o mujer.

Aspectos priorizados en la didáctica de aula

Frecuencia/cantidad de intervenciones en clase: según asignatura, según sexo, según plan de aula.

• Utilización del tiempo por el/la estudiante

Componente género en uso del tiempo

Nivel de utilización del tiempo (para producción, para ocio, para reflexión)

Rol asignado a cada estudiante: según asignatura, según género, según plan de aula.

Relación del rol asignado con el sexo del estudiante: niño y niña.

Atributos asertivos: independencia, capacidad de decisión, autonomía, competitividad.

Atributos expresivos: cooperación, solidaridad, amistad, sensibilidad.

Criterios de distribución de grupos en aulas

Distribución de alumnos/as en aulas

Contenidos de planes de aula

• Componentes priorizados por docente con relación al género en la planificación de aula

Identificación planificada de formas de nombrar al niño/niña considerando características de no discriminación (ver componentes de lenguaje verbal): uso de equivalentes que denotan discriminación, uso de adjetivos en los planes según género, uso de diminutivos en los planes según género, uso de genéricos en la conversación.

Tipo de recursos didácticos incorporados al plan

Metodología de enseñanza

Componentes priorizados por docente según sexo del alumnado.

Coherencia entre el plan y la implementación de las clases

Existencia de recursos didácticos de apoyo en aula: materiales suficientes y adecuados, estrategias metodológicas variadas para su uso según capacidades (Ejemplo: Dinámicas de clase mixtas, juegos grupales, entre otros).

Utilización de recursos didácticos disponibles.

Tipo de recursos didácticos usados con mas frecuencia-relación con género: estrategias participativas para todos/as, frecuencia de estrategias centradas en el contenido, frecuencia de estrategias centradas en propuestas de los niños y niñas, frecuencia y modalidad en el uso de materiales escritos y audiovisuales, contenido de Carteles, contenido de laminas, contenido de libros y/o manuales.

Agrupamiento de alumnos y alumnas

Criterios de agrupación: por capacidades, por sexo, por intereses, por cercanía física, por criterios académicos-conductuales, existencia de separaciones atribuidas al sexo.

Movimientos y agrupaciones: flexibles y fijas.

Organización de actividades especiales

Tipo de actividades especiales propuestas a los alumnos y alumnas: activas y pasivas

Rol asignado a cada estudiante según: situación y horarios, fechas especiales, saludos en las entradas/salidas/festejos.

Participación en proceso de planificación de actividades, toma de decisión.

Tipo de participación: activa y pasiva.

Existencia de actividades recreativas y lúdicas previstas para todos /as. Tipo de actividades recreativas y lúdicas: activas y pasivas.

Frecuencia de actividades especiales: semanal, quincenal, mensual, según calendario escolar, Otros... (especificar)

Duración de actividades especiales: todo el día escolar, al final de día escolar, al inicio del día escolar, Otros... (especificar)

Tipo de actividades especiales: desfiles de modelo, feria de ciencias, feria de habilidades (manuales), polladas u otras actividades para recaudación de fondos, festivales de música, festivales de baile, torneos deportivos, competencias de habilidades matemáticas, elección de reina y/o rey, elección de autoridades de centros, comités y clubes, competencias de habilidades de comunicación.

Rol asignado a cada estudiante según sexo dentro de dichas actividades especiales.

Organización del espacio físico de clases

Tipo de mobiliario: según edad, género, capacidades (zurdos).

Nivel de adecuación de mobiliario a características del grupo.

Establecimiento previo de espacios mixtos: ubicación geográfica de alumnos/as en espacio físico de aula , considerando indicadores de no-discriminación.

Criterios de distribución de espacios: como agrupa el/la docente a sus alumnos/as según: capacidades (los mas inteligentes juntos, los mas lentos juntos), sexo, intereses (académicos, personales), cercanía física, criterios académicos/conductuales (los rápidos y lentos combinados, los mas agresivos con los mas tranquilos/as, sin tener en cuenta si es varón o mujer).

Acceso de niños/as a equipamiento del aula: lugar donde esta ubicados, altura en que están ubicados, señalización para el uso de los mismos, inaccesibilidad, solo el /la docente maneja dichos materiales para que no se «estropeen».

Reacciones/intervenciones/consecuencias ante salidas de espacios establecidos (Ejemplo: niña en campo de fútbol).

Contenido de carteles ubicados fuera del aula: colores usados, lenguaje usado, figuras que representen trabajos mixtos-separados por género, referencias históricas que incluyan a hombres y mujeres celebres, gráficos que demuestren o no niños y niñas realizando acciones de todo tipo (Ejemplo: niña estudiando matemáticas, niña en el campo, niño y niña jugando fútbol, entre otros).

► De las niñas y niños

Participación en la organización escolar

Presencia/proporción según sexo.

Frecuencia de participación en actividades de organización escolar según sexo.

Espacios de participación existentes: clubes, comités, consejos, otros... (especificar)

Tipo de participación o rol asignado a cada uno según sexo: líder, miembro titular, miembros suplente, ayudantes, no tienen cargos, voluntarios/as.

Proporción de niñas y niños en grupos de trabajo

Posibilidades de participación en actividades de organización en la institución según sexo del alumnado: apoyo del docente para participar (estimula u obstaculiza), apoyo de directivos para participar (estimula u obstaculiza), apoyo de su familia para participar (estimula u obstaculiza).

Horarios de trabajo según sexo del alumnado: en horas de clase, en horas extra clases, fines de semana, en horas de consejo de grado o equivalente.

Participación en del personal docente en la organización escolar

Presencia/proporción de mujeres y varones en aulas según ciclo de Educación Escolar Básica (EEB).

División sexual del trabajo en el cuerpo docentes.

Denominación maestra/profesor según ciclo de EEB.

Horarios de trabajo según sexo.

Actitud del/la estudiante en situación de aula

• **Lenguaje verbal (ver indicadores de lenguaje verbal docente)**

Uso del género gramatical y sexo (femenino y masculino) en las palabras, uso de genéricos en la conversación, adjetivos y diminutivos según sexo.

• **Lenguaje corporal (ver indicadores de lenguaje corporal en cuadro docentes)**

Gestos faciales: movimiento de manos y cuerpo, tono de voz y acercamiento corporal al docente

Tipo de relación: frecuencia de interacción con docente; frecuencia de iniciación de interacción con docente-con otro compañero/a; tipo de iniciación de interacción con docente u estudiante según género; tipo de respuestas que provee al docente

Como interviene... variaciones según sexo de estudiante: pregunta, responde, cuestiona, propone, acepta sin cuestionar, otros... (especificar).

Atención que presta al docente... variaciones según sexo de estudiante: según género, tema, situación o estrategia de aula.

Atención que presta a compañeros/as... variaciones según sexo de estudiante: según sexo, tema, situación o estrategia de aula.

► Personal docente

Actitud del personal docente en situaciones extraclase

Lenguaje verbal con directores, compañeros/as según sexo (ver indicadores lenguaje verbal).

Lenguaje corporal (ver indicadores lenguaje verbal): frecuencia y modalidad de acercamiento corporal a directores, compañeros/as según sexo)

Tipo de respuesta al cuerpo directivo, colegas, etc. según sexo.

Modalidad de reacción ante situaciones conflictivas: pelea (grita, se retira de sala, etc.), acepta sin discusión, discute aun cuando no tiene la razón, negocia, concilia.

Nivel de participación en la organización de actividades en áreas y actividades especiales: se ofrece voluntariamente, es indicado por el director/a, se ofrece según necesidades y sus habilidades para realizar dicho trabajo, trabaja solo, trabaja en grupo, no participa en nada.

Tipo de actividades seleccionadas/propuestas por el/ella: desfiles de modelo; feria de ciencias; feria de habilidades (manuales); polladas u otras actividades para recaudación de fondos; festivales de música; festivales de baile; torneos deportivos; competencias de habilidades matemáticas, elección de reina y/o rey; elección de autoridades de centros, comités y clubes; competencias de habilidades de comunicación.

Frecuencia de participación

Relacionamiento con personal directivo y colegas

Frecuencia de interacción con el personal directivo y colegas según sexo; iniciación de interacción; nivel/duración de la atención y tipo de respuestas que se provee.