

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

construyendo la equidad de género en la escuela primaria

Curso general de actualización

Banco Nacional de Cursos de Actualización
2002-2003

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

El Curso General de Actualización *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria* se elaboró en el Instituto Nacional de las Mujeres, con la asesoría de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Coordinación general

Beatriz Virginia Osorio González
María Cristina Espinoza Calderón

Autora

Olga Livier Bustos Romero

Asesoría

Martha Bolio Márquez

Coordinador editorial

Agustín Ignacio Pérez Allende

Editores

Federico Garza González
Francisco V. Ponce

Diseño de portada e interiores

Lesly Vargas Rojano
O. Dieter Hernández Murillo

Corrección de estilo

Merari Fierro Villavicencio

Formación electrónica

Rosalba Carrillo Fuentes

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2003
Argentina 28, colonia Centro, 06020, México D.F.
ISBN 968-5797-67-6

sumario

- **Mensaje de la C. Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres**
 - **Descripción del curso**
 - **Guía del facilitador o la facilitadora**
 - **Carpeta del o la participante**
-

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Mensaje de la c. presidenta del INMUJERES

El Instituto Nacional de las Mujeres, a través del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres, impulsa una cultura libre de discriminación, que favorezca la igualdad y equidad de género.

La situación de las mujeres en México ha cambiado; actualmente su participación en actividades económicas, políticas, culturales y profesionales es cada vez más notoria.

Sin embargo, el ejercicio pleno de los derechos de todas las mujeres es obstaculizado por grandes rezagos, como son la violencia, la pobreza y el analfabetismo que todavía en el siglo XXI prevalecen en la vida de las niñas y las mujeres.

Mejorar sus condiciones de vida, no sólo depende de la asignación de recursos suficientes para atender la creciente demanda nacional por acceder a los centros escolares; también de impulsar un sistema de transmisión de la educación que garantice la distribución de oportunidades y el desarrollo educativo con igualdad y equidad de género.

La educación reviste gran importancia como institución generadora de cambios en la formación de las personas, por lo que puede contribuir a eliminar estereotipos y construir la equidad de género, como un valor a transmitir en las instituciones de educación básica.

Dicha tarea requiere poner en marcha acciones de colaboración entre el Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría de Educación Pública.

Uno de esos esfuerzos de colaboración es el que tenemos en nuestras manos para dar inicio al curso general de actualización Construyendo la Equidad de Género en la Escuela Primaria, dirigido a maestras y maestros con el propósito de acompañar y fortalecer las iniciativas y prácticas docentes que impulsan la equidad de género.

Agradecemos el esfuerzo de la comunidad docente que hace suyo el valor de la equidad de género. Gracias por fomentarlo en el perfil del alumnado. Sin duda encontrarán una gran satisfacción al ser parte del mismo y vivirlo en el aula, en los espacios recreativos, en la convivencia y en la formación de las generaciones actuales y venideras.

Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

construyendo la equidad de género en la escuela primaria

Descripción del curso

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Descripción del curso

• Presentación	13
• Introducción	17
Propósitos generales	23
Características del curso	23
Procedimiento de evaluación del curso	24
Contenidos temáticos	25
• Desarrollo de las unidades	27
Unidad I. Los estereotipos de género y el proceso de socialización	27
Unidad II. Currículum explícito, sexismo y estereotipos de género	37
Unidad III. Currículum oculto, sexismo y estereotipos de género	45
Unidad IV. Hacia la educación como vía para la eliminación del sexismo y los estereotipos de género	54
• Anexo. Cuestionario para participantes	57

guía del facilitador o facilitadora

• Presentación	65
• Introducción	67
Propósitos generales	67
Características del curso	67
Organización del curso	68
Recomendaciones generales	69
Procedimiento de evaluación	71
• Desarrollo de las sesiones	
Unidad I. Los estereotipos de género y el proceso de socialización	73
Unidad II. Currículum explícito, sexismo y estereotipos de género	77
Unidad III. Currículum oculto, sexismo y estereotipos de género	79
Unidad IV. Hacia la coeducación como vía para eliminación del sexismo y los estereotipos de género	81
• Glosario	83
• Bibliografía	85

carpeta del o la participante

Ejercicio “Las ocupaciones”	89
UNIDAD I. Los estereotipos de género y el proceso de socialización	91
1. O. Bustos Romero, <i>Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación</i> (versión resumida.)	91
UNIDAD II. Currículum explícito, sexismo y estereotipos de género	119
2. A. Michel, <i>Fuera Moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares</i>	119
UNIDAD III. Currículum oculto, sexismo y estereotipos de género	135
3. M. Subirats y C. Brullet, <i>Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta</i>	135
4. M. Subirats, <i>La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar</i>	161
UNIDAD IV. Hacia la coeducación y la eliminación de estereotipos de género	169
5. Ministerio de Asuntos Sociales, <i>¿Qué es coeducar?</i>	169
6. Las Dignas, <i>¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista</i>	175

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

presentación

Los compromisos que México ha adquirido para lograr la equidad entre mujeres y hombres en el campo de la educación, así como en cualquier forma de discriminación en ésta y otras temáticas, se han visto plasmados en la ratificación de convenciones como la CEDAW. Esto mismo ha ocurrido en las plataformas de acción y acuerdos suscritos en las distintas Conferencias Internacionales sobre la Mujer, realizadas por la ONU en México (1975), Kenia (Nairobi, 1985), Dinamarca (Copenhague, 1990), China, (Pekín, 1995) y Nueva York (denominada Pekín +5, en el año 2000), por citar algunos.

Específicamente en lo que se refiere a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz (Pekín, septiembre de 1995), a la que asistieron 17 mil participantes que provenían de 191 países, se discutieron y analizaron varios hechos comunes que siguen afectando a las mujeres de todo el mundo. Esto es: la exclusión, la subordinación y la discriminación por el sólo hecho de su condición de género, observándose esto a nivel social, político, económico y cultural.

El énfasis de dicha conferencia se centró en los derechos y libertades fundamentales de las mujeres y las niñas, así como en la injusta discriminación que, en mayor o menor medida, persiste sobre ellas en prácticamente todas las sociedades.¹

En dicha conferencia internacional, los países participantes aprobaron por consenso la Plataforma de Acción, la cual planteó una serie de acciones prioritarias para el año 2000, agrupándolas en 12 esferas de especial preocupación: derechos humanos, pobreza, educación, salud, violencia contra la mujer, conflictos armados, oportunidades económicas, medios de comunicación, medio ambiente y discriminación contra la niña; a la vez que acceso a todos los niveles de toma de decisión en las esferas públicas, privada y social, y mecanismos para promover el adelanto de la mujer.

Respecto al rubro de Educación y mujeres, la Plataforma de Acción plantea que aún existen una serie de disparidades, insuficiencias y desigualdades de acceso en materia de educación y capacitación. Por lo tanto, se proponen los siguientes objetivos estratégicos:

- Asegurar la igualdad de acceso a la educación.
- Eliminar el analfabetismo entre las mujeres.
- Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología, así como a la educación permanente.
- Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios.
- Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas.
- Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Algo digno de señalarse es que dentro de la Declaración de Pekín suscrita por México y por los demás países, se ratificó el compromiso de aplicar la Plataforma de Acción y de “garantizar que todas las políticas y programas reflejen una perspectiva de género”.²

¹ CONAPO, *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz*, México, 1995.

² ONU, *Documento de Pekín*, Nueva York, 1995.

Acorde con estas convenciones y acuerdos internacionales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha mostrado gran interés y compromiso a este respecto, reconociendo la necesidad de actualización y capacitación del magisterio para su incursión en el currículum; esto se ha reflejado en la elaboración y puesta en práctica de cursos con enfoque de equidad entre los géneros, dirigidos a las tres vertientes que se manejan: maestros y maestras frente a grupo, personal directivo y de supervisión, y apoyos técnico pedagógicos.

Por su parte, el Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES), a través del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres, PROEQUIDAD 2000-2006, plantea como objetivo general: potenciar el papel de las mujeres mediante su participación, en condiciones de igualdad con los hombres y en todas las esferas de la sociedad, así como la eliminación de todas las formas de discriminación en su contra, a fin de alcanzar un desarrollo humano con calidad y equidad.

A partir de este objetivo, el PROEQUIDAD define ocho áreas de atención prioritaria: derechos humanos, desarrollo económico sustentable, combate a la pobreza, educación, atención a la salud, combate a la violencia contra las mujeres, participación en la toma de decisiones, y revaloración de la imagen de las mujeres.

Y en relación con el área de educación, se destaca que ésta:

[...] debe buscar el cambio y la transformación permanente de las realidades en las que vivimos; ello implica que en todos los centros educativos y fuera de ellos, con una firme voluntad política, debemos educar en el sentido más amplio de la palabra, con un sentido de justicia y equidad. En la vida cotidiana de las escuelas y, particularmente en las aulas es donde se establecen relaciones que promueven y transmiten valores, reglas, normas y formas de comportarse al prescribir y reforzar de manera estigmatizada los estereotipos de género.³

Tanto la SEP como el INMUJERES han estado trabajando de manera conjunta, en un afán por lograr la equidad de género. Ejemplo de ello es que, como parte de las acciones para dar cumplimiento a la incorporación de la perspectiva de género, el INMUJERES ha promovido y llevado a la práctica varios talleres de capacitación para sensibilizar sobre la perspectiva de género, dirigidos tanto a funcionarios y funcionarias como al profesorado que depende de la SEP; esto puede verse más detalladamente en el Segundo Informe de Avances de Ejecución, y en el de Labores 2002-2003.⁴ Específicamente, en relación con las “matrices de metas alcanzadas a favor de las mujeres por las dependencias de la administración pública federal”,⁵ el INMUJERES destaca una serie de acciones realizadas respecto a la SEP, dentro de las cuales resaltan 647 acuerdos de colaboración institucional; asimismo, existe una amplia diversidad de estímulos que apoyan la incorporación de las niñas y las jóvenes, en especial de aquellas que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica o de alto riesgo.

³ INMUJERES, *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2000-2006*, Vol. I, México, 2002, p. 54.

⁴ *Ibid.*, *Segundo Informe de Avances de Ejecución 2002-2003 y Segundo Informe de Labores 2002-2003*, México, 2003.

⁵ *Ibid.*, *Segundo Informe de Avances de Ejecución 2002-2003*, México, 2003.

Lo expuesto anteriormente evidencia el porqué el INMUJERES y la SEP, por medio de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, impulsan la creación de cursos como el que ahora se propone: “Construyendo la equidad de género en la escuela primaria”.

El presente curso va dirigido a maestros y maestras frente a grupo, así como a personal de apoyo técnico pedagógico a nivel primaria; su propósito es que los destinatarios identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femeninos y masculinos en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto. El curso también tiene como objetivo proveer las herramientas necesarias para que, desde un enfoque de equidad entre los géneros, los y las participantes sugieran y propongan formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género femeninos y masculinos. El motivo de esto último es que la existencia de estereotipos y roles diferenciados derivan en diferentes formas de sexismo y discriminación, especialmente en contra de las niñas, constituyendo un serio obstáculo para el logro de la equidad.

El paquete didáctico de este curso consta de:

- a) **Descripción del curso.** Se hace una presentación de los propósitos, contenidos y actividades que se abordarán y realizarán, siendo de utilidad tanto para quienes participen en el curso, como para la facilitadora o el facilitador. En este material se hace una descripción de los propósitos, contenidos, actividades, recursos, productos y tiempos asignados para lograr los objetivos planteados.
- b) **Carpeta del o la participante.** Aquí se incluye una antología con las referencias bibliográficas y los textos respectivos seleccionados como básicos y complementarios; asimismo, al final de cada lectura se ofrecen preguntas, ejercicios e instrumentos, con la finalidad de sustentar y facilitar la comprensión y análisis de los conceptos, principios y postulados que se aborden en las unidades que componen el curso.
- c) **Guía del facilitador o la facilitadora.** Representa la guía con orientaciones teórico-metodológicas para impartir y conducir las actividades estipuladas en el curso.

Seguir fomentando y poniendo en marcha más cursos con enfoque de equidad de género, es ya un tema importante en el sistema educativo nacional, redundando en beneficio de las niñas y los niños, y partiendo del principio de que hay que rescatar la diversidad en la semejanza y la equidad en la diferencia. Ello contribuirá, sin lugar a dudas, a la transformación del quehacer docente y a la toma de decisiones en el ámbito escolar donde no se privilegie sólo a uno de los sexos. Además, estos cambios conducirán a relaciones más justas, democráticas y equitativas, dentro de un marco de respeto a la diversidad, los cuales son aspectos indispensables para elevar la calidad de la educación y la democracia en nuestro país.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Introducción

El presente curso permitirá que maestras y maestros adquieran las herramientas para que *de facto* se vea concretada una política educativa basada en la coeducación; es decir, que favorezca el desarrollo de habilidades, competencias académicas, actitudes, valores y comportamientos, dentro de un marco de la equidad entre las niñas y los niños.

Como uno de los compromisos más importantes dentro de la educación, el estado ha planteado la necesidad de proveer las condiciones para alcanzar las habilidades, competencias, actitudes y valores indispensables para enfrentar las transformaciones emergentes en nuestro país. En consecuencia, desde principios de la década de 1990, la SEP consideró necesario revisar el marco jurídico normativo, así como cambiar y adecuar los planes y programas de estudio, los contenidos y materiales educativos, el currículo de la formación básica y la actualización docente; asimismo, promovió la aplicación, prueba y evaluación de nuevas modalidades y estrategias educativas para la atención de aquellos grupos que, por distintas circunstancias, han quedado fuera del sistema educativo formal.

Una de las modificaciones llevadas a cabo en el marco jurídico normativo de la Ley General de Educación, es la intención de realizar acciones que tiendan al logro de la efectiva igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en los servicios educativos, los cuales deben extenderse a quienes carecen de éstos. Asimismo, se destaca el establecimiento del federalismo educativo⁶ como la estrategia fundamental para abatir el rezago.

Existe un amplio consenso en que uno de los indicadores básicos que permite medir el grado de desarrollo social de un país es el nivel de escolaridad alcanzado por la población. En México, para el año 2000, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 7.6 años en hombres, y de 7.1 en mujeres.⁷

Si se analizan los indicadores educativos a partir del dato cuantitativo, éstos muestran un importante incremento en la presencia femenina en todos los niveles. En el sistema educativo nacional, las niñas representan aproximadamente 50% del total de la matrícula del nivel de educación básica. Además, desde el preescolar hasta tercero de secundaria existe una distribución casi equitativa por sexo (51.1% de hombres y 48.9% de mujeres). De hecho, durante el periodo escolar 2000-2001, se observó un porcentaje mayor de eficiencia terminal de las mujeres tanto en el nivel de primaria (85.5% de niños y 87.5% de niñas) como en el de secundaria (71.7% de niños y 81.0% de niñas).⁸

Los anteriores datos muestran muy claramente que cuando las niñas acceden a los distintos niveles de escolaridad, su desempeño es superior al de los varones, así como su permanencia.

⁶ El federalismo educativo se instauró con la finalidad de que los gobiernos estatales sean los responsables de los recintos de educación básica y de la formación de maestras y maestros, los cuales habían sido dirigidos por el gobierno federal en todas las entidades de la República mexicana. El federalismo ha implicado la transferencia gradual de autoridad, recursos y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados. Sin embargo, por la necesidad de mantener una directriz general del sistema, es el gobierno central quien sigue teniendo las funciones normativas y la capacidad de asignar la mayor parte de los recursos fiscales a la educación.

⁷ INEGI-INMUJERES, *Mujeres y Hombres 2002*, Aguascalientes, México, 2002, p. 213.

⁸ *Ibid.*, p. 218.

No obstante, cuando se analiza la información acerca del porcentaje de la población de 15 años y más, según el nivel de instrucción, desagregado por sexo, puede observarse claramente el sesgo de género que aún permea en ciertos sectores de la población mexicana, en detrimento de las mujeres (con excepción de la categoría de primaria completa). Sin embargo, como puede apreciarse en la siguiente tabla, algo digno de satisfacción son los logros alcanzados en el periodo de 1970 y 2000, en todos los rubros indicados.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN Y SEXO ⁹															
Periodo	Sin instrucción			Primaria incompleta			Primaria completa			Secundaria o equivalente incompleta			Secundaria o equivalente completa		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
1970	35.0	28.1	31.6	37.2	40.6	38.9	18.0	15.6	16.8	2.4	4.5	3.4	2.5	3.6	3.0
1990	15.5	11.7	13.6	23.4	22.9	23.0	19.9	19.2	19.6	5.6	7.0	6.3	13.5	14.5	14.0
1995	12.0	8.9	10.5	21.8	20.7	21.2	19.3	18.5	18.9	5.2	6.2	4.9	Nd	Nd	Nd
1997	12.2	8.5	10.4	20.9	20.3	20.6	19.3	17.8	18.6	5.0	6.4	5.7	15.5	17.3	16.4
2000	10.1	7.6	8.9	19.2	18.4	18.8	20.1	18.4	19.3	4.9	6.4	5.6	18.4	19.6	19.0

Nd = No declarado.

Como bien se destaca, a pesar de que,

[...] en los últimos años la cobertura de atención educativa de hombres y mujeres ha aumentado de manera constante [...], se observan todavía notables diferencias, sobre todo en el medio rural, y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos. La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres.¹⁰

⁹ INEGI, *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 1992; Censo de Población y vivienda 1995; XI Censo General de Población y Vivienda 1990, y XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística, IX Censo General de Población 1970.

¹⁰ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 32.

Los datos anteriores muestran que el avance ha sido desigual y pone en evidencia los complejos desafíos para niñas, niños, mujeres y hombres en relación con el acceso, permanencia y pertinencia educativa. Por otro lado, no sólo se trata de lograr mayor acceso y permanencia de niñas y mujeres en los servicios educativos, sino de modificar valores, creencias y actitudes que la sociedad ha considerado como inherentes a cada uno de los géneros y que han derivado en estereotipos, los cuales tipifican el “deber ser” de mujeres y hombres. Ello implica procesos de transformación complejos, así como de sensibilización y concientización; y, aunque sabemos que para lograr esto se requiere tiempo y una firme voluntad y compromiso para impulsar políticas públicas, sabemos que al ponerse esto en práctica se obtendrá el beneficio de una sociedad más justa y equitativa.

Así, a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP “afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo”.¹¹

En ese sentido, el reto de ofertar oportunidades educativas con equidad a toda la población, supone atender de manera prioritaria a quienes no han gozado de los beneficios de la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, como por ejemplo, las niñas y las mujeres. Esto es importante sobre todo en aquellas zonas y regiones donde la pobreza prevalece de manera notable y predomina la diversidad cultural; y es que se siguen perpetuando patrones y estereotipos de género que conllevan discriminación y sexismo, impidiendo de esta manera alcanzar relaciones justas, dignas y equitativas.

Por lo dicho anteriormente, la adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres.¹²

Queda claro, pues, que una labor primordial es crear espacios educativos justos en términos de género, lo cual implica reconocer el importante papel de las mujeres como educadoras, dada su participación en dos de las instancias de socialización de alta relevancia como son la familia y la escuela. Esto es, la participación de las mujeres no sólo es importante en la familia como depositarias o responsables en la formación de valores, sino que además tiene un papel esencial al apoyar e impulsar el acceso y permanencia de sus hijas e hijos en la escuela y en la transformación y mejoramiento de las condiciones de vida en los ámbitos familiar y comunitario. Por otra parte, también hay que reconocer la ardua labor que realiza un número significativo de mujeres que se dedica a la docencia, al modelar actitudes y conductas en las y los estudiantes, así como en su cada vez más activa participación en los asuntos que le atañen a la nación.¹³

Por todo lo anterior, la labor y compromiso deben orientarse a proponer e impulsar programas y cursos para que, en su práctica cotidiana educativa, el personal docente encargado de estas funciones educativas evite reproducir los estereotipos y roles de género que, de forma callada, encubierta o abierta, terminan

¹¹ *Ibid.*, p. 16.

¹² *Ibid.*, p. 32.

¹³ Valenzuela, M.L. *et al.*, *El papel del ATP en la equidad de género e igualdad de oportunidades entre niños y niñas de educación inicial y preescolar*. SEP/PRONAP, México, 2002.

siendo parte de nuestra identidad.¹⁴ Una primera labor es que maestras y maestros llevemos al plano de lo consciente dicho estado de cosas; de esta forma, podremos realizar las transformaciones necesarias a fin de eliminar los estereotipos de género que ponen en desventaja no sólo a las niñas y las mujeres, sino también a niños y hombres.

Esto implica que maestras y maestros le apostemos al principio de la coeducación, donde la premisa es contribuir al desarrollo de habilidades, capacidades, competencias educativas y valores, sin distinción de sexo. Esto supone que en nuestra práctica educativa cotidiana se eliminen los estereotipos de género femeninos y masculinos los cuales se promueven y transmiten, de manera inconsciente, a través del currículum explícito y del oculto.¹⁵ Esto se verá con mayor detalle a continuación.

Los estereotipos de género en los escenarios escolares

La escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización por medio de las cuales se transmiten y fomentan –de manera directa o indirecta– una serie de estereotipos de género, marcando de este modo el “deber ser” de mujeres y hombres. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, etc. De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte, a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos, controladores y controlados.¹⁶

Esta marcada diferenciación entre lo asociado con el deber ser de mujeres y hombres, se concibe como algo binario o polarizado; es decir, las características femeninas deben estar sólo en cuerpos de mujeres, mientras que las masculinas, sólo en cuerpos de hombres, resultando incompatible que puedan estar indistintamente en hombres o en mujeres. Sobra decir que esto es sexismo puro y discriminación, donde lo más preocupante y peligroso es que tanto el modelo masculino como el femenino (producto de construcciones socioculturales) se “naturaliza” o se “biologiza”. Esto es, se asume que mujeres y hombres ya nacieron con tales características, cualidades y atributos asignados a lo femenino y a lo masculino, instaurándose esto como un “deber ser”, en lugar de asumir que fueron aprendidas como producto de una asignación socio-cultural donde juegan un papel muy importante la familia, la escuela y los medios de comunicación, ya que son instancias importantes del proceso de socialización.

¹⁴ Bustos, O., “La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación” en *Antología de la Sexualidad Humana*, CONAPO-Porrúa, México, 1994.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Bustos, O., “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” en M. A. González-Pérez y J. Mendoza-García, *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*, Tec. de Monterrey/CIACSO, México, 1991.

Ahora bien, ¿de qué manera la educación formal promueve o refuerza dicho sexismo en la escuela? Hay dos rasgos importantes que lo identifican:¹⁷

- La continua división y clasificación en géneros de las personas, las actividades y las capacidades, entre otros; es decir, en patrones culturales diferenciados, atribuidos a hombres y a mujeres.
- La sobrevaloración de todo lo que es considerado masculino, tanto en lo que se refiere a personas como a los rasgos culturales que forman parte del género que les es atribuido.

Estos hechos se reflejan en todos los ámbitos de la cultura escolar y a todos niveles, desde las etapas preescolares hasta los estudios superiores: la educación está concebida como preparación para la vida activa, para la producción, pero no para la reproducción (entendida ésta no sólo como la maternidad, sino como el conjunto de actividades que permiten el mantenimiento y desarrollo físico, sexual y sentimental de las personas).

De modo más específico, el sexismo en la escuela es promovido básicamente por medio del currículum explícito y el currículum oculto.¹⁸

En el caso del currículum explícito, esto se evidencia en los textos e imágenes de materiales impresos como libros, material didáctico y cuadernos de trabajo, entre otros, donde se privilegia en texto e imagen lo realizado por hombres, en tanto se subestima, se omite o se silencia lo que hacen las mujeres. Incluso, en ocasiones se observan incongruencias entre lo que se dice en el texto y la imagen. Por ejemplo, se menciona que niñas y niños deben hacer tal actividad, pero el niño aparece en el rol protagónico mientras que la niña se muestra como mera observadora.

En lo que atañe al currículum oculto, este sexismo se transmite y fomenta por medio de un trato diferenciado a mujeres y hombres a través del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración de la atención proporcionada a unas y otros, el tipo de preguntas y respuestas, el chiste, la caricatura y el sarcasmo al alumnado por parte del profesorado. Otra forma de sexismo vía currículum oculto se observa en el tipo de facilidades e instalaciones, así como en la oferta y promoción de actividades escolares (que incluyen las deportivas y talleres), vía carteles, spots, avisos, entre otros. Por ejemplo: “Inscríbete al taller de carpintería”, y aparece un niño lijando un trozo de madera; o bien, “Inscríbete al taller de costura”, y aparece una niña utilizando una máquina de coser.

Las repercusiones de estas formas de sexismo pueden verse, entre otras, en las preferencias por ciertas carreras profesionales y en las formas como las mujeres y los hombres se incorporan a la educación superior; si bien en México desde el año 2000 la matrícula es de 50% mujeres y 50% hombres, existen grandes disparidades en la composición por sexo, dependiendo del área de conocimiento. En consecuencia, se tienen ingenierías mayoritariamente compuestas por hombres, y humanidades con porcentajes muy altos de mujeres, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

¹⁷ Subirats, M. y Tomé, A., *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*, UAB (Cuadernos para la coeducación), Barcelona, 1992.

¹⁸ Bustos, O., “La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación”, en *Antología de la sexualidad humana*, CONAPO, Tomo I. México, 1994, y “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación”, *op. cit.*

PARTICIPACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES EN LAS ÁREAS DE ESTUDIO DE NIVEL LICENCIATURA, 1980-1997								
Área de estudio	1980		1990		1997		1999	
	MUJ	HOM	MUJ	HOM	MUJ	HOM	MUJ	HOM
Ciencias agropecuarias	8	92	15	85	25	75	25	75
Ciencias de la salud	43	57	55	45	60	40	60	40
Ciencias naturales y exactas	37	63	40	60	44	56	45	55
Ciencias sociales y administrativas	38	62	50	50	55	45	55	45
Educación y humanidades	57	43	61	39	65	35	66	34
Ingeniería y tecnología	11	89	23	77	27	73	27	73
Total nacional	30	70	40	60	46	54	46	54

FUENTE: Anuarios Estadísticos de la ANUIES (1980-1999).

Tanto el currículum explícito como el oculto están constantemente impregnados de sexismo; en comparación con la permanencia del sexismo visible en textos y materiales, el currículum oculto, al ser menos tangible, visible y manifiesto, se vuelve aparentemente “efímero” o difícil de detectar (incluso cuando se trata de concientizar al profesorado). Al respecto, Marina Subirats destaca que,

[...] las diferencias en el trato dado a las niñas y los niños, a través del currículum oculto, hace que ellas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía.¹⁹

Sin embargo, hay que apuntar que al caer en la trampa de los estereotipos femeninos y masculinos, salimos perdiendo tanto las mujeres como los hombres. Por un lado, como argumenta Subirats, las mujeres han perdido confianza en sí mismas, en sus criterios y en sus capacidades; pero por otro lado, Lucini destaca que los hombres han perdido –respecto a la riqueza y el valor de la afectividad, de la emoción, del sentimiento, de la sensibilidad y la ternura– capacidades que con frecuencia les han enseñado a reprimir.²⁰

¹⁹ Subirats, M. y Tomé, A., *op. cit.*

²⁰ *Idem.*

Con base en lo anterior, resulta trascendente y necesario poner en práctica programas a nivel nacional, a fin de diseñar estrategias para sensibilizar, tanto a maestras como a maestros de educación básica de la SEP, acerca de la construcción de una cultura de equidad entre los géneros; lo cual podrá garantizar la inclusión de la perspectiva de género tanto en el currículum explícito como en el oculto. Así, a partir del impulso que el INMUJERES desarrolla conjuntamente con la SEP en la búsqueda de la igualdad de oportunidades y de incorporar la perspectiva de género en todos los niveles de gobierno, principalmente en la búsqueda de la equidad entre mujeres y hombres, es que se presenta esta propuesta destinada al sector más sensible: los maestros y las maestras de educación primaria.

Propósitos generales

Con este curso se pretende que los y las participantes:

- Identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femeninos y masculinos en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto.
- Cuenten con las herramientas necesarias para que, desde un enfoque de equidad entre los géneros, sugieran y generen formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género femeninos y masculinos tanto en el currículum explícito como en el oculto.

Características del curso

El curso es de carácter presencial, utilizándose la modalidad de taller.

Duración: 40 horas, organizado en cuatro unidades, con dos sesiones cada una, dando un total de ocho unidades. Por lo tanto, cada sesión en promedio será de cinco horas. Éstas podrán impartirse entre semana o los sábados en función de las posibilidades de profesoras y profesores de la zona, región o entidad.

Dirigido a: Maestras y maestros frente a grupo (1ª vertiente), y personal de apoyo técnico pedagógico (3ª vertiente) de nivel primaria.

Programación sugerida

Turno	Horario
Matutino	9:00 a 14:00
Vespertino	15:00 a 20:00
Sabatino	9:00 a 14:00

Procedimiento de evaluación del curso

Serán requisitos indispensables para que los y las participantes sean evaluados:

- Contar con el 80% de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas al final de cada sesión, y llevarlas a la siguiente sesión.
- Integrar una carpeta de productos para ser entregada en la sesión final.

Especificaciones de tareas y criterios de acreditación

PRODUCTO	VALOR
Unidad I	10%
Unidad II	10%
Unidad III	10%
Unidad IV	15%
Subtotal	45%
Participación en sesiones	15%
Carpeta de trabajo	40%
Total	100%

Equivalencia en puntos para carrera magisterial

VALOR TOTAL	PUNTAJE
90-100%	5
80-89%	4
70-79%	3

Contenidos temáticos

El curso consta de cuatro unidades:

La **Unidad I**, “Los estereotipos de género y el proceso de socialización”, aborda desde una perspectiva de género tres de las instancias o instituciones sociales más importantes (familia, escuela, y medios de comunicación), las cuales participan en el proceso de socialización y contribuyen en la constitución de las identidades de género de mujeres y hombres.

La **Unidad II**, “Currículum explícito, sexismo y estereotipos de género”, analiza la importancia de percibirse y ser conscientes de las maneras en que actúa el currículum explícito en la escuela primaria. Éste transmite y promueve de manera abierta o encubierta (vía textos, temas, lenguaje sexista, así como en las imágenes presentadas) una diferenciación en el estatus que ocupan, y en las actividades que realizan, niños y niñas, lo que en la mayoría de los casos resulta en detrimento de estas últimas.

La **Unidad III**, “Currículum oculto, sexismo y estereotipos de género”, destaca la importancia de incursionar desde una perspectiva de género en el currículum oculto que maestras y maestros transmitimos al alumnado. Éste se refiere al trato diferenciado por medio de: el lenguaje no verbal (gestos, tono de voz, entre otros), actitudes, lenguaje (frases, calificativos, chistes, sarcasmo, doble sentido, caricaturas, refranes), tipo de preguntas formuladas a niñas y niños, y tiempo destinado a unas y a otros; con todo ello se tiende a reafirmar los estereotipos de género.

La **Unidad IV**, “Hacia la coeducación y la eliminación de estereotipos de género”, pretende que en los escenarios escolares se fomente la coeducación y se erradique los estereotipos de género. Aquí, las y los protagonistas serán el personal docente. Es decir, a partir de lo analizado y discutido, se elaborarán propuestas viables que estén orientadas a fomentar la coeducación en sus respectivos escenarios de trabajo; para ello, tendrán que diseñarse las estrategias y actividades necesarias.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Desarrollo de las unidades

UNIDAD I. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Sesión 1: Sistema sexo-género y la socialización (5 horas)

Propósito

Analizar el concepto sexo-género, así como la influencia del proceso de socialización en la formación y mantenimiento de los roles de género femeninos y masculinos.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Encuadre	Actividad 1.1 1.1.1. Realizar una presentación de los y las integrantes del grupo. La intención es que cada uno dé a conocer su nombre y lugar de trabajo, incluyendo al facilitador o facilitadora. 1.1.2. En una lluvia de ideas, el grupo mostrará sus expectativas respecto al curso. Quien facilite anotará las ideas en una hoja para rotafolio, la cual recuperará al final del curso. 1.1.3. Hacer una revisión de los temas del curso y leer los propósitos de cada sesión. 1.1.4. Expresar las dudas que vayan surgiendo respecto al curso. 1.1.5. Revisar la sección de Evaluación del curso y establecer acuerdos (de pun-	Rotafolio con hojas Plumones de colores Hojas tamaño carta Tijeras Lápiz adhesivo Cinta adhesiva	Copiar las expectativas del curso en la Carpeta del o la participante

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
El sistema sexo-género	<p>tualidad, de salidas, de permisos, etc.) para trabajar durante las jornadas del curso. Anotar los acuerdos y tenerlos presentes durante todo el curso.</p>		
	<p>Actividad 1.2</p> <p>1.2.1. A fin de preparar al grupo para entrar en el tema, realizar el ejercicio “Las ocupaciones”, que aparece en la p. 4 de la Carpeta del o la participante.</p> <p>Seguir las instrucciones para realizar el ejercicio.</p>		
	<p>Actividad 1.3</p> <p>1.3.1. Utilizando la técnica de “lluvia de ideas”, enunciar lo que significan los términos <i>sexo</i> y <i>género</i>.</p> <p>1.3.2. Quien facilite rescatará algunas de estas ideas en una hoja de rotafolio. Estas ideas se recuperarán posteriormente.</p>		
	<p>Actividad 1.4</p> <p>1.4.1. Organizarse en grupos de cinco personas.</p> <p>1.4.2. Revisar la primera parte de la Lectura 1, “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” (pp. 5 a 11), de la Carpeta del o la participante.</p> <p>1.4.3. A fin de analizar y discutir sobre el sistema sexo-género, tomar como base las preguntas 1, 2 y 3, que aparecen al</p>		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Género y socialización</p>	<p>final de la Lectura 1, así como lo aportado en la lluvia de ideas.</p> <p>1.4.4. Registrar las conclusiones a las que llegue el grupo en el espacio correspondiente al final de las preguntas de la Lectura 1.</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>Actividad 1.5</p> <p>1.5.1. Continuar con la Lectura 1, “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” (pp. 11 a 14).</p> <p>1.5.2. Repetir la actividad de análisis y discusión, pero ahora tomando como base las preguntas 4 y 5 de dicha lectura, las cuales se encuentran al final de la misma, así como lo aportado en la lluvia de ideas.</p> <p>1.5.3. Elaborar un texto de una cuartilla máximo, que integre las conclusiones o reflexiones del grupo respecto a la Lectura 1. Esto debe quedar anotado en el espacio final de dicha lectura, así como en hojas de rotafolio.</p> <p>Actividad 1.6</p> <p>1.6.1. En plenaria, exponer el texto con las conclusiones de cada equipo de trabajo.</p> <p>1.6.2. Intercambiar en grupo las reflexiones y comentarios de cada texto.</p>		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>1.6.3. Quien facilite coordinará esta discusión, y resolverá las dudas que surjan al respecto.</p> <p>Actividad 1.7</p> <p>1.7.1. En el cuaderno de apuntes, elaborar individualmente, una o dos reflexiones sobre el tema, recuperando lo trabajado en grupo y lo discutido en la plenaria.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> Aplicar a una mujer y a un hombre (familiares o amistades), el Instrumento 1, “Redes Semánticas”, que aparece en la Carpeta del o la participante (p. 30). Las instrucciones para su aplicación aparecen de manera detallada al inicio de dicho Instrumento. Revisar el Instrumento 1 y, si surgen dudas, consultarlas con el facilitador o facilitadora. Para la siguiente sesión, leer la segunda parte de la Lectura 1, “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” (pp. 14 a 29). Para hacer la lectura, tomar como guía las preguntas 6 a 10, que aparecen al final de la misma. Para la siguiente sesión traer ejemplares del <i>Libro de texto gratuito</i> u otros materiales educativos, y varias revistas, como: <i>Vanidades</i>, <i>Cosmopolitan</i>, <i>Paula</i>, <i>Men’s</i>, etc., donde haya imágenes, textos y publicidad. 		<p>Texto que integra las conclusiones y reflexiones del grupo respecto al tema de género y socialización</p>

Sesión 2: Instancias de socialización (familia, escuela y medios de comunicación) y los estereotipos de género (5 horas)

Propósito

Analizar, desde la perspectiva de equidad entre los géneros, los estereotipos femeninos y masculinos promovidos por tres de las instancias que participan en el proceso de socialización, éstos son: la familia, la escuela y los medios de comunicación; y cómo esto deriva en asimetrías de género y relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	Actividad 2.1 2.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes. 2.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana. 2.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.	Rotafolio con hojas Plumones de colores Hojas tamaño carta Tijeras Lápiz adhesivo Cinta adhesiva	

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Instancias de socialización: familia, escuela y medios de comunicación</p>	<p>Actividad 2.2</p> <p>2.2.1. De manera grupal, describir y comentar las formas en que la familia, la escuela y los medios de comunicación participan en el proceso de socialización.</p> <p>2.2.2. Recuperar en hojas de rotafolio las opiniones del grupo expresadas en la actividad anterior. Posteriormente se utilizarán dichas opiniones.</p> <p>Actividad 2.3</p> <p>2.3.1. Integrar equipos de cinco personas.</p> <p>2.3.2. Revisar en equipo la segunda parte de la Lectura 1, “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” (pp. 14 a 29).</p> <p>2.3.3. Discutir y analizar el material anterior tomando como guía las preguntas 6 a 10 que aparecen al final la lectura, así como lo aportado en las actividades 2.2.1 y 2.2.2.</p> <p>2.3.4. Con las reflexiones derivadas del punto anterior, elaborar un pequeño texto. Éste será recuperado en una actividad posterior.</p> <p>2.3.5. Quien facilite aclarará las dudas que surjan en el grupo.</p>		<p>Texto de reflexiones a partir del análisis de la lectura</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Roles y estereotipos de género</p>	<p>Actividad 2.4</p> <p>2.4.1. Recuperar la tarea asignada al final de la Sesión 1. En equipo, codificar la información recolectada con la aplicación del Instrumento 1, “Redes Semánticas” (conceptos: mujer y hombre). Quien facilite dará la información necesaria para realizar esta tarea.</p> <p>2.4.2. Discutir y comparar los resultados de la actividad anterior, tomando en cuenta las diferencias encontradas en las respuestas de mujeres y hombres.</p> <p>2.4.3. Conjuntar los datos de los diferentes equipos para elaborar la red semántica general sobre: mujer y hombre. Quien facilite dará instrucciones para elaborar la red.</p> <p>2.4.4. Concentrar la información en un cuadro, utilizando hojas de rotafolio.</p> <p>2.4.5. En plenaria discutir qué tanto la información recabada a través de este instrumento tiene que ver con los roles y estereotipos de género.</p> <p>2.4.6. Elaborar conclusiones individuales respecto a la discusión anterior.</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2.4.7. Aplicar en grupo el Instrumento 2, “Roles y estereotipos femeninos a través de un sociodrama” (p. 30 de la Carpeta del o la participante). Este</p>		<p>Conclusiones individuales sobre los resultados de la red semántica</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>instrumento tiene que ver con la instancia de socialización familiar. Las instrucciones aparecen de manera detallada en el mismo, aunque cualquier duda será aclarada por la facilitadora o el facilitador.</p> <p>2.4.8. Seguir las instrucciones de la facilitadora o facilitador para realizar el sociodrama. Durante su realización cada participante anotará todo lo que le llame la atención (actitudes, lenguaje, gestos, movimientos, diálogos, etc.), a fin de identificar estereotipos y roles de género femeninos y masculinos.</p> <p>2.4.9. Al finalizar el sociodrama, analizar la información obtenida, con base en los siguientes ejes de discusión:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar estereotipos de género femeninos y masculinos encontrados en las y los personajes del sociodrama.• Observar de qué manera se dan las asimetrías entre los géneros.• Hacer visibles relaciones de poder desiguales. <p>2.4.10. Una vez terminada la discusión, anotar las conclusiones en hojas blancas y tenerlas a la mano, ya que se utilizarán en la siguiente actividad.</p>		<p>Conclusiones individuales sobre el análisis del sociodrama</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>Actividad 2.5</p> <p>2.5.1. Seguir las instrucciones del Instrumento 3, “Dinámica grupal. La socialización en mujeres y hombres” (p. 31 de la Carpeta del o la participante). Las instrucciones aparecen de manera detallada en el mismo, aunque cualquier duda será aclarada por la facilitadora o el facilitador.</p> <p>2.5.2. Integrar conclusiones en equipo y registrarlas en hojas blancas.</p> <p>2.5.3. Realizar una plenaria para presentar y discutir los productos del trabajo de cada equipo en relación con los roles y estereotipos de género transmitidos por la familia, la escuela y los medios de comunicación, a partir de los resultados y análisis de los tres instrumentos, “Redes Semánticas”, “Roles y estereotipos femeninos a través de un sociodrama” y “Dinámica grupal. La socialización en mujeres y hombres”.</p> <p>2.5.4. Anotar, de manera individual, sus reflexiones y conclusiones en la Carpeta del o la participante, incorporando además la información más relevante del texto obtenido con la actividad 2.3.4.</p>		<p>Texto de conclusiones por equipo</p> <p>Reflexiones y conclusiones individuales sobre lo visto en la sesión</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>Tarea para la siguiente sesión</p> <p>a) Revisar la primera parte de la Lectura 2, “Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares” (pp. 33 a 42), guiándose por las preguntas 1 y 3 que aparecen al final de la lectura citada, dentro de la Carpeta del o la participante.</p> <p>b) Traer nuevamente algunos <i>Libros de texto gratuito</i> de la SEP u otros materiales educativos, e identificar al menos un estereotipo de género o una situación donde se observe el sexismo en estos materiales (imágenes y/o textos). Asimismo, tratar de identificar al menos una imagen o un texto que esté libre de estereotipos y sexismo.</p>		

UNIDAD II. CURRÍCULUM EXPLÍCITO, SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 3: Sexismo y estereotipos de género en libros y materiales escolares (5 horas)

Propósito

Analizar y discutir las formas en que la escuela se convierte en transmisora de estereotipos de género por medio del currículum explícito, específicamente a través de los libros de texto.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	Actividad 3.1 3.1.1. Retroalimentación y contextualización de la Sesión 2. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes. 3.1.2. En plenaria, las y los participantes deberán recuperar brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana. 3.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.	Rotafolio con hojas Plumones de colores Hojas tamaño carta Tijeras Lápiz adhesivo Cinta adhesiva	
Cómo aparecen niñas, niños, mujeres y hombres en	Actividad 3.2 3.2.1. Comentar de manera grupal sus opiniones acerca de las formas en		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>los libros de texto</p> <p>Transmisión de los estereotipos y roles de género por medio de la imagen y del texto</p>	<p>que aparecen niñas y niños en los <i>Libros de texto gratuito</i>.</p> <p>3.2.2. Anotar sus reflexiones por escrito.</p> <p>Actividad 3.3</p> <p>3.3.1. Integrar equipos de cinco personas.</p> <p>3.3.2. Revisar en equipo la primera parte de la Lectura 2, “Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares” (pp. 33 a 42).</p> <p>3.3.3. Analizar y discutir el material anterior tomando como guía las preguntas 1 a 3 que aparecen al final de esa lectura, así como lo realizado en las actividades 3.2.1 y 3.2.2.</p> <p>3.3.4. Elaborar un pequeño texto, con los puntos más relevantes de la lectura anterior, de no más de una cuartilla. Este texto se recuperará más adelante.</p> <p>3.3.5. La facilitadora o facilitador aclarará dudas.</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>Actividad 3.4</p> <p>3.4.1. Recuperar la tarea asignada por el facilitador o facilitadora al final de la Sesión 2. Elegir imágenes y textos de los libros o materiales educativos que cada quien lleve a esta sesión.</p>		<p>Reflexiones individuales sobre el tema</p> <p>Texto de una cuartilla, con los puntos más relevantes del tema</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>Identificar dos situaciones en las que se presente sexismo explícito o latente (ver preguntas 1 y 3 al final de la Lectura 2 de la Carpeta del o la participante). Asimismo, detectar imágenes y textos que estén libres de estereotipos de género y sexismo.</p> <p>3.4.2. Analizar y discutir los hallazgos al interior del equipo.</p> <p>3.4.3. Elegir una imagen de las revisadas previamente y reelaborarla para eliminar el sexismo o estereotipos de género.</p> <p>3.4.4. Montar una pequeña exposición en una de las paredes del aula con los dibujos de cada equipo.</p> <p>3.4.5. En plenaria, analizar y comentar los dibujos de la exposición generados por cada equipo. Discutir si estas imágenes lograron eliminar el sexismo y los estereotipos y por qué.</p> <p>3.4.6. La facilitadora o facilitador aclarará las dudas.</p> <p>3.4.7. Anotar de manera individual las reflexiones respecto a la discusión en plenaria.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión</p> <p>a) Leer la segunda parte de la Lectura 2, “Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infan-</p>		<p>Dibujo individual de la imagen reelaborada</p> <p>Reflexiones individuales de lo trabajado en la sesión</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>tiles y escolares” (pp. 42 a 46), incluyendo las preguntas 2, 4 y 5.</p> <p>b) Observar en una escuela el tipo de apoyos didácticos, materiales educativos, figuras, juegos y juguetes que se utilizan en el salón de clases. Observar cuáles están dirigidos u orientados a niñas y cuáles a niños. Registrar esta información y llevarla a la siguiente sesión.</p> <p>c) Identificar los espacios y actividades deportivas en esa escuela, a fin de dar respuesta a las preguntas del Instrumento 4, “¿Deportes y juegos en el recreo diferentes según el sexo?” (p. 47 de la Carpeta del o la participante). Todas las respuestas del grupo serán trabajadas en la siguiente sesión.</p> <p>d) Llevar a la siguiente sesión un libro de cuentos infantiles.</p>		

Sesión 4: Sexismo, roles y estereotipos en los materiales de apoyo, juegos, juguetes y deportes dentro y fuera del aula (5 horas)

Propósito

Analizar y discutir las formas en que la escuela se convierte en transmisora de estereotipos de género por medio del currículum explícito, específicamente por medio de materiales didácticos dentro del salón de clases, así como en los deportes y juegos.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	<p>Actividad 4.1</p> <p>4.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite recapitulará lo trabajado anteriormente, destacando los puntos más importantes.</p> <p>4.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con la vida cotidiana.</p> <p>4.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.</p>	<p>Rotafolio con hojas</p> <p>Plumones de colores</p> <p>Hojas tamaño carta</p> <p>Tijeras</p> <p>Lápiz adhesivo</p> <p>Cinta adhesiva</p>	
Sexismo en los materiales didácticos, juegos, juguetes y actividades deportivas	<p>Actividad 4.2</p> <p>4.2.1. Describir y comentar en plenaria los tipos de apoyos didácticos, materiales educativos, figuras, juegos y juguetes que se utilizan en un salón de clases</p>		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>para niñas y niños, así como las actividades deportivas para unas y otros.</p> <p>4.2.2. La facilitadora o el facilitador anotará en hojas de rotafolio lo expresado por el grupo. Estas opiniones se recuperarán posteriormente.</p> <p>Actividad. 4.3</p> <p>4.3.1. Formar equipos de cinco personas.</p> <p>4.3.2. Revisar en equipo la segunda parte de la Lectura 2, “Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares” (p. 42 a 46).</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>4.3.3. Discutir y analizar el material anterior tomando como guía las preguntas 2, 4 y 5, que se refieren a las formas en que los materiales de apoyo, los juegos y juguetes reproducen los estereotipos de género y en muchos casos resultan sexistas.</p> <p>4.3.4. Con las reflexiones derivadas del punto anterior, elegir un cuento o historia por equipo, cuyo contenido e imágenes sean sexistas y estereotipadas.</p> <p>4.3.5. Analizar este cuento a la luz del contenido de las preguntas 4 y 5 de la lectura.</p> <p>4.3.6. Reconstruir la historia o cuento para cambiar los lugares, las actividades, las</p>		<p>Reconstrucción en equipo de un</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Juegos, y actividades deportivas como reproductores de roles y estereotipos de género</p>	<p>características físicas y psicológicas de las y los personajes (es decir, echar a volar la imaginación o bien, recuperar alguna experiencia o hecho de la vida real), de tal manera que se rompa los tipos de sexismo que se mencionan en la lectura y, por lo tanto, se eliminen los estereotipos de género.</p> <p>4.3.7. En plenaria, cada equipo leerá la reelaboración del cuento.</p> <p>4.3.8. La facilitadora o facilitador aclarará dudas.</p> <p>Actividad 4.4</p> <p>4.4.1. Recuperer la tarea asignada por el facilitador o facilitadora al final de la Sesión 3, específicamente lo relacionado con los puntos 2 y 3. Identificar ejemplos en la práctica educativa cotidiana donde ocurra que los materiales de apoyo asignados a niños y niñas, como juegos y juguetes, están diferenciados para ellas y ellos, así como los espacios y actividades deportivas.</p> <p>4.4.2. Socializar y analizar las respuestas al Instrumento 4, “¿Deportes y juegos diferentes según el sexo?”. A partir de ello dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué los deportes y actividades en el recreo siguen siendo estereotipados y sexistas?</p> <p>4.4.3. A partir de la discusión anterior elaborar conclusiones y registrarlas en hojas blancas.</p>		<p>cuento (si es corto), o de un fragmento del cuento, donde se hayan eliminado los estereotipos de género</p> <p>Conclusiones sobre el tema</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>4.4.4. En plenaria cada equipo debe compartir sus conclusiones. En caso de que surjan dudas, la facilitadora o facilitador las aclarará.</p> <p>4.4.5. En la Carpeta del o la participante, anotar de manera individual las reflexiones respecto a la discusión en plenaria.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión</p> <p>a) Recordatorio acerca de la importancia de revisar la Lectura 3, “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta” (pp. 49 a 73).</p> <p>b) Observar y registrar dentro de una escuela lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• El vocabulario que utilizan maestras y maestros para dirigirse a niñas y niños a la hora de sus clases, fuera de éstas, o en el recreo.• Los calificativos con los que se dirigen a unas y otros.• Los temas de los que les gusta preguntar a ellos y ellas.• Tono de voz; gestos y tiempo que destinan a niñas y niños dentro y fuera del salón de clases. <p>c) Anotar la información recabada y traerla a la siguiente sesión.</p>		<p>Reflexiones individuales sobre lo visto en la sesión</p>

UNIDAD III. CURRÍCULUM OCULTO, SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 5: Sexismo y transmisión de estereotipos vía currículum oculto (5 horas)

Propósito

Reconocer y analizar las formas en que los estereotipos de género y el sexismo se transmiten en la escuela por medio del currículum oculto.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	Actividad 5.1 5.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes. 5.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana. 5.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.	Rotafolio con hojas Plumones de colores Hojas tamaño carta Tijeras Lápiz adhesivo Cinta adhesiva	
Currículum oculto y transmisión de estereotipos:	Actividad 5.2 5.2.1. En plenaria comenten si han observado un trato distinto en niñas y		

CONTENIDO	ACTIVIDADES		PRODUCTOS
<p>cómo se transmite el sexismo vía currículum oculto en la escuela</p>	<p>niños dentro de los espacios escolares en cuanto a: vocabulario utilizado, calificativos, gestos, temas de los que les gusta hablar con unas y otros, el tono de voz, etcétera.</p> <p>5.2.2. La facilitadora o el facilitador anotará en hojas de rotafolio lo expresado por las y los integrantes del grupo. Estas opiniones se rescatarán posteriormente.</p> <p>Actividad 5.3</p> <p>5.3.1. Formar equipos de cinco personas.</p> <p>5.3.2. Revisar en equipo la Lectura 3, “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta” (pp. 49 a 73).</p> <p>Receso (20 minutos)</p> <p>5.3.2. Discutir y analizar la lectura anterior, tomando como guía las preguntas 1 a 7, las cuales se refieren al sexismo y estereotipos en el currículum oculto. También recuperar en la discusión el producto de la Tarea b) pedida en la sesión anterior, así como las opiniones vertidas en la actividad 5.2.2.</p> <p>5.3.3. Con base en la discusión anterior, elaborar una propuesta de las “Tres reglas de oro” para eliminar el sexismo en el currículum oculto.</p> <p>5.3.4. En plenaria compartir las “Tres reglas de oro” elaboradas por cada equipo.</p>		<p>Texto las “Tres reglas de oro”</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>La facilitadora o facilitador escribirá las reglas de cada equipo en hojas de rotafolio y aclarará las dudas que surjan.</p> <p>5.3.5. Copiar las reglas anotadas en el rotafolio ya que en un momento posterior las integrarán con otros productos.</p> <p>Actividad 5.4</p> <p>5.4.1. De manera individual, y a partir de las propuestas, cada integrante del grupo elegirá aquella regla de oro que considere la más importante.</p> <p>5.4.2. Una vez elegida la regla de oro, elaborar una carta a un o una colega explicándoles la importancia de su aplicación en su práctica cotidiana, y de qué manera les apoya para fomentar la equidad entre mujeres y hombres.</p> <p>5.4.3. La carta que elaboren la deberán hacer llegar a la persona destinataria.</p> <p>5.4.2. Anotar de manera individual sus reflexiones en relación con lo trabajado y aprendido en esta sesión.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión:</p> <p>a) Revisar la Lectura 4, “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de este-</p>		<p>Carta individual dirigida a un o a una colega</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>reotipos en el sistema escolar” (pp. 75 a 81) de la sesión siguiente. Guiarse por las seis preguntas que aparecen al final de esta lectura, dentro de la Carpeta del o la participante.</p> <p>b) Visitar una escuela y entrevistar a una niña y a un niño. Se harán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Tú crees que las maestras o maestros tratan igual a las niñas y a los niños? ¿Por qué?• ¿Qué opinas de eso? ¿Te gusta eso o no?		

Sesión 6: El sexismo y los estereotipos de género vía currículum oculto y su incidencia en la identidad de género de niñas y niños (5 horas)

Propósito

Analizar las formas en que los estereotipos y el sexismo son transmitidos vía currículum oculto y cómo repercuten en la identidad de género de niñas y niños.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	<p>Actividad 6.1</p> <p>6.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes.</p> <p>6.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana.</p> <p>6.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.</p>	<p>Rotafolio con hojas</p> <p>Plumones de colores</p> <p>Hojas tamaño carta</p> <p>Tijeras</p> <p>Lápiz adhesivo</p> <p>Cinta adhesiva</p>	
Repercusiones del sexismo y los estereotipos transmitidos por el currículum	<p>Actividad 6.2</p> <p>6.2.1. Comentar en plenaria de qué manera el trato diferenciado a niñas y niños en los escenarios escolares incide en la conformación de su identidad.</p>		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>6.5.2. Comentar de qué manera las actitudes, comportamientos, lenguaje, gestos, etc., de diferentes miembros de la familia de Billy incidieron en su vida de adolescente y adulto.</p> <p>Actividad. 6.6</p> <p>6.6.1. Recuperar los testimonios recabados en las entrevistas que se realizaron a niños y niñas y contrastarlos con lo que observaron en la película <i>Billy Elliot</i>.</p> <p>6.6.2. De manera individual elaborar conclusiones respecto a la manera en que el currículum oculto incide en la vida de niñas y niños.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión:</p> <p>a) Revisar la Lectura 5, “¿Qué es educar?”, y la 6, “¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista” (pp. 83 a 87 y 89 a 107) de la siguiente sesión. Guiarse por las preguntas que aparecen al final de esta lectura, dentro de la Carpeta del o la participante.</p> <p>b) Contestar las preguntas que aparecen al final de cada una de las lecturas. Son varios los productos que se piden.</p>		<p>Conclusiones individuales respecto al tema de la sesión</p>

UNIDAD IV. HACIA LA EDUCACIÓN COMO VÍA PARA LA ELIMINACIÓN DEL SEXISMO Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 7: La importancia de la coeducación en la eliminación de los estereotipos de género y el sexismo en la escuela (5 horas)

Propósitos

- Analizar y discutir la importancia de la coeducación en la formación de niñas y niños, identificando las estrategias para evitar el sexismo en la escuela.
- Diseñar una estrategia basada en los principios de la coeducación para ponerla en práctica en el salón de clases; esto es con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y el sexismo en la escuela.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	Actividad 7.1 7.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes. 7.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana. 7.1.3. Exposición, por parte del facilitador o facilitadora, de los propósitos, temáticas y actividades de esta sesión.	Rotafolio con hojas Plumones de colores Hojas tamaño carta Tijeras Lápiz adhesivo Cinta adhesiva	

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Concepto de coeducación</p>	<p>Actividad 7.2</p> <p>7.2.1. Comentar en plenaria qué significa la coeducación.</p> <p>7.2.2. La facilitadora o el facilitador anotará en hojas de rotafolio lo expresado por las y los integrantes del grupo. Estas opiniones se rescatarán posteriormente.</p>		
<p>Definición y estrategias basadas en un modelo de coeducación</p>	<p>Actividad 7.3</p> <p>7.3.1. Integrar equipos de cinco personas.</p> <p>7.3.2. Revisar en equipo la Lectura 5, “¿Qué es coeducar? (pp. 83 a 87), y la Lectura 6, “¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista” (pp. 89 a 107), que aparecen en la Carpeta del o la participante.</p> <p>7.3.2. Analizar y discutir las lecturas a partir de las preguntas que vienen al final de las mismas. Elaborar las respuestas que se piden.</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>7.3.3. A partir de lo anterior y las respuestas a las preguntas de estas lecturas (que aparecen al final de las mismas), elaborar una definición y un ejemplo de coeducación, los cuales se aplicarán en el presente ciclo escolar.</p> <p>7.3.4. Compartir en plenaria las propuestas de cada equipo.</p>		<p>Texto con las respuestas a las preguntas de las lecturas</p> <p>Definición y ejemplo de coeducación</p>

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>7.3.5. A partir de los comentarios, sugerencias y retroalimentación recibidos en la plenaria, realizar las modificaciones necesarias, si es el caso.</p> <p>7.3.6. Una vez hechas las modificaciones a las propuestas (cuando sea necesario), pasarlas en limpio y entregarlas al facilitador o facilitadora para integrarlas en un solo material.</p> <p>7.3.7. Anotar de manera individual sus reflexiones en relación con la discusión en plenaria.</p> <p>Tarea para la siguiente sesión</p> <p>Integrar una carpeta con todos los productos, ejercicios y anotaciones por escrito realizados a lo largo del curso, para entregarla en la siguiente sesión, como parte de la evaluación del curso.</p>		<p>Texto con una propuesta de coeducación</p> <p>Texto individual con las reflexiones del tema de la sesión</p>

Sesión 8: Diseño de un programa de coeducación para ponerse en práctica en el salón de clases (5 horas)

Propósito

Comentar y reflexionar sobre los aprendizajes a lo largo de las sesiones del curso y su utilidad práctica en el inmediato plazo.

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
Resumen de la sesión anterior	<p>Actividad 8.1</p> <p>8.1.1. Retroalimentación de la sesión anterior y contextualización de esta sesión. Quien facilite hará una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, destacando los puntos más importantes.</p> <p>8.1.2. En plenaria, las y los participantes recuperarán brevemente los aspectos teóricos que les resulten más significativos. Es deseable relacionar estos aspectos con su vida cotidiana.</p>		
Recuperación de los aprendizajes del curso	<p>Actividad 8.2</p> <p>8.2.1. En plenaria, recuperar los aprendizajes a lo largo del curso. Revisar los conceptos principales abordados en las diferentes sesiones. Rescatar ejemplos y ejercicios realizados, o bien, la elaboración de otros nuevos.</p>		

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
	<p>8.2.2. Analizar y discutir aquellos aspectos que resultaron más problemáticos o difíciles de entender en cada sesión.</p> <p>Actividad 8.3</p> <p>8.3.1. La facilitadora o facilitador recogerá la carpeta de productos de cada participante.</p> <p>Actividad 8.4</p> <p>8.4.1. Aplicación del Cuestionario para participantes que aparece en el Anexo.</p> <p>8.4.2. Cierre del curso por parte de la facilitadora o del facilitador.</p>		

Anexo

CUESTIONARIO PARA PARTICIPANTES

Es muy importante la información que usted aporte para mejorar la calidad de nuestros cursos y materiales que se emplean en el mismo.

Curso: “CONSTRUYENDO LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA PRIMARIA”

Sede: _____

Fecha: _____

Facilitador o facilitadora: _____

I. DESEMPEÑO DEL FACILITADOR O FACILITADORA

Marque con una ✓ la respuesta que considere adecuada.

1. Al inicio del curso el facilitador o la facilitadora presentó los temas.

SÍ NO

2. El facilitador o facilitadora siguió una secuencia lógica en el desarrollo de los temas.

Siempre Algunas veces

Casi nunca Nunca

3. El material empleado durante el curso (videos, acetatos, diapositivas, etc.) fue congruente con los temas.

SÍ NO

¿Por qué? _____

4. Fueron adecuadas las actividades planteadas por el facilitador o la facilitadora durante el curso.

SÍ NO

¿Por qué? _____

5. El facilitador o la facilitadora aclaró las dudas de los y las participantes.

Siempre Casi siempre

Casi nunca Nunca

6. El facilitador o la facilitadora mostró amplios conocimientos de los temas.

Siempre Casi siempre

Casi nunca Nunca

7. Todas las intervenciones del facilitador o la facilitadora fueron claras.

Siempre Casi siempre

Casi nunca Nunca

8. La relación del facilitador o la facilitadora con el grupo fue:

Muy Buena Buena

Regular Mala

9. La conducción del curso por parte del facilitador o la facilitadora fue:

Muy Buena Buena

Regular Mala

10. El facilitador o la facilitadora propiciaba la participación del grupo:

Siempre Casi siempre
Casi nunca Nunca

Observaciones y sugerencias para el facilitador o la facilitadora: _____

II. DESARROLLO DEL CURSO

11. El tiempo que duró el curso fue adecuado.

SÍ NO

12. Al finalizar el curso se cumplieron las expectativas planteadas en un inicio.

SÍ NO

13. Los conocimientos que adquiriré durante el curso:

- Los voy a emplear en mi práctica docente
- Son importantes pero poco aplicables
- No tengo idea de cómo los voy a emplear
- Me parecen irrelevantes

14. Mi participación durante el curso fue:

Óptima Buena
Regular Mala

15. La relación con mis compañeros y compañeras fue:

Óptima	<input type="checkbox"/>	Buena	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	Mala	<input type="checkbox"/>

III. COORDINACIÓN ESTATAL

16. La organización de las actividades para el adecuado desarrollo del curso fue:

Óptima	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>	No hubo	<input type="checkbox"/>

17. El facilitador o la facilitadora mantuvo comunicación con los y las participantes:

Siempre	<input type="checkbox"/>	Casi siempre	<input type="checkbox"/>
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>

18. El equipo empleado (videocasetera, Edusat, computadoras, etc.) funcionó de manera:

Óptima	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	Mala	<input type="checkbox"/>

19. La invitación para el curso llegó con una anticipación de:

Más de 15 días	<input type="checkbox"/>	Menos de 15 días	<input type="checkbox"/>
Menos de 7 días	<input type="checkbox"/>	Cuando inició el curso	<input type="checkbox"/>

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

construyendo la equidad de género en la escuela primaria

Guía del facilitador o la facilitadora

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

presentación

Maestra o maestro:

El material que usted tiene en sus manos está diseñado para apoyar sus labores como coordinador del curso general "Construyendo la equidad de género en la escuela primaria".

Dentro de esta guía le ofrecemos una serie de orientaciones para llevar a cabo las actividades sugeridas en la descripción del curso.

Es conveniente que, durante la aplicación del curso, revise con detalle este material, y que lo tenga a la mano para consultarlo en el momento que lo requiera.

Como última recomendación le sugerimos tener siempre presente que el tema de la equidad de género requiere de un trabajo de sensibilización. Es muy importante que se establezca un clima de confianza, y que todas las voces y opiniones tengan cabida. Su función como facilitador o facilitadora será encausar el trabajo del grupo participante, así como ser mediador en las diferencias que puedan surgir.

Esperamos que las recomendaciones aquí vertidas le ayuden a construir, junto con el grupo, un camino firme hacia la equidad.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Introducción

Propósitos generales

Con este curso se pretende que los y las participantes:

- Identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femeninos y masculinos en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto.
- Cuenten con las herramientas necesarias, para que desde un enfoque de equidad entre los géneros, sugieran y propongan formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género femeninos y masculinos tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto, por parte del personal docente.

Características del curso

El curso es de carácter presencial, utilizándose la modalidad de taller.

Duración: 40 horas, organizado en cuatro unidades, con dos sesiones cada una, dando un total de ocho unidades. Por lo tanto, cada sesión en promedio será de cinco horas. Éstas podrán impartirse entre semana o los sábados, en función de las posibilidades de profesoras y profesores de la zona, región o entidad.

Dirigido a: Maestras y maestros frente a grupo (1ª vertiente), y personal de apoyo técnico pedagógico (3ª vertiente) de nivel primaria.

Programación sugerida:

Turno	Horario
Matutino	9:00 a 14:00
Vespertino	15:00 a 20:00
Sabatino	9:00 a 14:00

Organización del curso

UNIDADES	SESIONES	TIEMPO	TOTAL
I	Sesión 1	5 horas	10 horas
	Sesión 2	5 horas	
II	Sesión 3	5 horas	10 horas
	Sesión 4	5 horas	
III	Sesión 5	5 horas	10 horas
	Sesión 6	5 horas	
IV	Sesión 7	5 horas	10 horas
	Sesión 8	5 horas	
TOTAL			40 horas

Requisitos del facilitador o facilitadora:

- Tener experiencia docente en educación primaria.
- Contar con aptitudes para coordinar grupos de población adulta.
- Haber participado en otros cursos relacionados con la perspectiva de equidad entre los géneros.
- Tener interés en la perspectiva de género, a fin de eliminar los estereotipos de género y el sexismo en escenarios educativos.

Recursos materiales para la impartición del curso:

- Contar con un espacio amplio, con iluminación y alejado del ruido.
- Contar con mesas de trabajo necesarias para el número de asistentes al curso.
- Disponer de un pizarrón o pintarrón dentro del aula.
- Contar con un rotafolio.

- Contar con una televisión y una videocasetera.
- Adquirir la película en video *Billy Elliot*.
- Disponer de la papelería: hojas para rotafolio, plumones, gises o plumones y borrador para pizarrón, hojas blancas, colores, tijeras, cinta adhesiva, lápiz adhesivo, etcétera.

Recomendaciones generales

Función del facilitador o facilitadora en la conducción del curso

Para el logro de los propósitos planteados en este curso, resulta fundamental la participación del facilitador o facilitadora, razón por la cual se ha diseñado esta guía. Asimismo se presentan las siguientes recomendaciones y sugerencias:

- Antes de iniciar el curso revise minuciosamente cada uno de los materiales que se le entregarán: Descripción del curso, Carpeta del o la participante y Guía del facilitador o la facilitadora.
- Revise cuidadosamente los textos de la antología (como parte de la Carpeta del o la participante). Esto es muy importante, ya que le permitirá contar con la información necesaria. Adicionalmente, en cada unidad se presenta bibliografía complementaria; de este modo podrá ampliar la información relacionada con las temáticas abordadas.
- Entérese y analice el procedimiento formal de evaluación, así como las características de los productos que se solicitan.
- Familiarícese con el material audiovisual, así como con los materiales impresos (incluidos los *Libros de texto gratuito*), como parte de las actividades en cada sesión.
- Dado que la modalidad elegida para este curso es la de taller, esto permite que el aprendizaje en cada sesión sea dinámico, pues intenta vincular permanentemente la teoría y la práctica.
- Asegúrese de que las y los participantes del curso entiendan bien las instrucciones de cada uno de los instrumentos que se vayan aplicando.
- Todas las sesiones, a partir de la segunda, inician con una actividad de recapitulación. Debe tener mucho cuidado en recuperar los principales aspectos tratados en la sesión anterior.

Antes de iniciar la sesión

- Identifique los propósitos generales de cada sesión, el sentido de las actividades que se proponen, así como la duración de éstas.
- Tome las provisiones necesarias para tener a la mano los materiales de apoyo y equipo respectivo para las actividades programadas en cada sesión: videos, libros de texto, libros del maestro, rotafolio, hojas de rotafolio, hojas blancas, etcétera.
- Revise y analice minuciosamente las actividades y textos de cada sesión.

Durante la sesión

- Cerciórese de que profesores y profesoras tengan claros los propósitos que se pretenden lograr a lo largo del curso.
- Comunique y discuta la metodología de trabajo en cada sesión, así como los criterios de evaluación y acreditación del curso.
- Favorezca un ambiente de estudio agradable, respetuoso, cordial y de confianza. Considere que cada participante cuenta con conocimientos y experiencias que, sin lugar a dudas, enriquecerán el análisis teórico y las actividades programadas en cada sesión.
- Toca a usted adaptar o diseñar las estrategias para motivar la participación de las y los asistentes, a fin de contrastar los conocimientos, promoviendo una actitud crítica constructiva y propositiva, y evitando los protagonismos o diálogos. Incentive la participación de quienes no lo hacen.
- Para facilitar la participación de las y los asistentes, recomíéndeles de manera insistente que lean los materiales asignados para cada sesión.
- Asesore al personal docente en la elaboración de los productos que deberán desarrollar a lo largo del curso.
- Registre la asistencia a cada sesión, ya que, independientemente de la evaluación, son requisitos del curso la asistencia, puntualidad y permanencia.

Después de cada sesión

Es necesario que al finalizar cada sesión les indique a las y los participantes fotocopiar los productos realizados en equipo a fin de que cada quien tenga una copia de los mismos. Insístales que esto es muy importante, ya que, para ser evaluados, tendrán que integrar esos productos en una carpeta al finalizar el curso.

Procedimiento de evaluación

Serán requisitos indispensables para la evaluación:

- Contar con el 80% de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas al final de cada sesión, y llevarlas a la siguiente sesión.
- Integrar una carpeta de productos para ser entregada en la sesión final.

Especificaciones de tareas y criterios de acreditación

PRODUCTOS	VALOR
Unidad I	10%
Unidad II	10%
Unidad III	10%
Unidad IV	15%
Subtotal	45%
Participación en sesiones	15%
Carpeta de trabajo	40%
Total	100%

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Desarrollo de las sesiones

UNIDAD I. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Sesión 1: Sistema sexo-género y la socialización

Propósito

Analizar el concepto sexo-género, así como la influencia del proceso de socialización en la formación y mantenimiento de los roles de género femeninos y masculinos.

Actividad 1.1 Se hará una bienvenida cálida y cordial, respondiendo preguntas y dudas formuladas por las y los participantes. Cada quien se presenta (nombre, estado civil, número de hijas e hijos, lugar de trabajo y antigüedad en docencia; qué les gusta y qué les disgusta hacer). Crear un clima de confianza, cordialidad y de respeto. No descalificar las ideas expuestas.

Actividad 1.3 La técnica de “lluvia de ideas” consiste en solicitar al grupo que expliquen en sus propias palabras qué significa sexo y género. Recuerde que las participaciones son voluntarias. Motive la participación de aquellas personas que no lo hacen.

Actividad 1.4 El género puede definirse como la construcción cultural de la diferencia sexual. En ese sentido, el género hace referencia al orden simbólico con que una determinada cultura elabora la diferencia sexual. Por lo tanto, se habla de un sistema sexo-género.

Conviene aclarar que el sexo se refiere a los componentes biológicos, anatómicos y fisiológicos diferentes en mujeres y hombres.

El género es una dimensión construida socioculturalmente que, tomando como referencia las diferencias de sexo biológico, asigna arbitrariamente a cuerpos de mujeres y de hombres, características o atributos distintos con fuerte carga simbólica; ello deriva en actitudes, sentimientos, actividades, formas de pensar y de sentir, los cuales son diferentes en unas y otros, y que conllevan relaciones de poder desiguales, en detrimento de las mujeres.

La socialización se identifica como el proceso de ideologización de una sociedad. Se define como todas y cada una de las instancias a través de las cuales las personas integran e incorporan las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúan. Dentro de estas instancias se encuentran: la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación.

Actividad 1.6 Cuando trabaje una actividad en plenaria, el facilitador o facilitadora señalará coincidencias y diferencias entre los comentarios aportados por el grupo. Asimismo, recuperará aspectos que considere importantes, contestando preguntas y aclarando dudas.

Sobre la asignación de tarea

Instrumento 1, “Redes Semánticas”. A través de esta técnica se investiga el significado de los conceptos. Inicialmente surge como una alternativa de evaluación del significado. La investigación sobre el significado de los conceptos nos remite al campo de la semántica. Ésta es un área muy importante dentro de la psicología social, la cual sostiene que el significado es algo más que un elemento mediatizador, es decir, es un generador de conducta *per se*.

Es conveniente mencionar la función que desempeña aquí el contexto, pues éste confirma que el significado psicológico no puede existir aislado, sino que se encuentra determinado por el contexto social, económico, cultural o político, que lo rodea.

La memoria semántica se concibe como una extensa red de interconexiones entre muchos conceptos y sus definidoras. El significado psicológico es la unidad fundamental de organización cognoscitiva y se compone de elementos afectivos y conocimientos, los cuales crean un código subjetivo de reacción que se refleja en la concepción del mundo y la cultura subjetiva de una persona. En otras palabras, el significado nos permite conocer y comprender un concepto. Asimismo, hay que apuntar que un concepto adquiere significado en función de las palabras o conceptos que lo definen y, a la vez, es definidor de otros conceptos.

Sesión 2: Instancias de socialización (familia, escuela y medios de comunicación) y los estereotipos de género

Propósito

Analizar desde la perspectiva de equidad entre los géneros, los estereotipos femeninos y masculinos promovidos por tres de las instancias que participan en el proceso de socialización como son: la familia, la escuela y los medios de comunicación, y cómo esto deriva en asimetrías de género y relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres.

Actividad 2.3 Durante la revisión y discusión de la lectura, el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que estén trabajando y, en caso necesario, orientar la discusión. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Actividad 2.4 Una vez aplicado el Instrumento 1, “Redes Semánticas”, toda la información será vaciada persona por persona, para elaborar una hoja de captura de información. Ésta consta de una columna para anotar las palabras que evocó el sujeto ante la palabra-estímulo (en este caso fueron *mujer* y *hombre*), seguida de seis casillas: en las primeras cinco se coloca el lugar que hayan dado en importancia o jerarquía a la palabra definidora (es decir, 1, 2, 3, 4 o 5) y en la última casilla se obtendrá el valor total de cada palabra, que se conoce también como valor M (más adelante se explicará este valor).

Una vez que se haya vaciado la información, se procede a la obtención de los valores que se utilizan en redes semánticas:

- Obtención del valor J. Únicamente hay que contar el total de palabras definidoras (la suma de las palabras diferentes que aportó o contestó cada persona a quien se aplicó el instrumento).
- Obtención del valor M. Hay que recordar que se pidió que anotaran para cada palabra definidora el orden jerárquico o de importancia. Por tal razón, con el objeto de analizar de forma lógica la información obtenida, se hará una conversión de las jerarquías asignadas por los sujetos al valor semántico que les corresponde. Esto es como sigue: la jerarquía 1 vale diez puntos, la jerarquía 2 vale nueve puntos, la 3 vale ocho puntos, la 4 vale siete puntos, y la 5 vale seis puntos. Cubierto lo anterior, se procede a la obtención del valor M, mediante la multiplicación que se hace entre la frecuencia de aparición, por el valor semántico que le corresponde.

- Obtención del conjunto SAM. Una vez obtenidos los valores M totales para cada palabra definidora, se está en posibilidades de determinar cuál será el conjunto SAM, esto es, el grupo de las diez palabras definidoras que hayan obtenido los mayores valores M totales.

Roles y estereotipos de género

Con respecto al Instrumento 2, “Roles y estereotipos a través de un sociodrama”, se debe tener cuidado en que los y las participantes se ajusten a su papel como padre, madre, hija o hijo. El tema de discusión lo elige el grupo. La representación del sociodrama tendrá una duración de no más de 15 minutos, después de lo cual deberán hacer el análisis que se pide en el instrumento, tratando de identificar los roles y estereotipos de género femeninos y masculinos presentes en cada personaje.

Rol de género: Conjunto de normas o prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre lo femenino y lo masculino. Esta tipificación es normatizada, llegando a generar estereotipos. Los roles encierran un alto grado de juicios de valor.

Estereotipo: Se refiere al conjunto organizado de creencias acerca de las características o rasgos que deben tener todas las personas que integran un grupo particular. Encierran una falta de veracidad, es decir, deforman la realidad ya que exageran o magnifican la situación que están describiendo. El problema con los estereotipos es su carácter estático y reaccionario, desconociendo el carácter cambiante y dinámico de la realidad.

Estereotipo de género: Conjunto de creencias acerca de lo que significa ser hombre o mujer. Incluye información sobre: apariencia física, intereses, rasgos psicológicos, relaciones sociales, formas de pensar y de sentir, así como la relación con las ocupaciones.

Estereotipo de género femenino: Se asocia a lo emocional y los afectos, articulándose con los roles de esposa-madre-ama de casa. Las características, rasgos o atributos que lo definen son, entre otros: tiernas, sensibles, dulces, honestas, inseguras, dependientes, pasivas, sumisas, abnegadas, generosas, tolerantes, cariñosas, emotivas, afectivas, estéticas, coquetas, seductoras, intuitivas, débiles, miedosas e indecisas.

Estereotipo de género masculino: Se asocia a lo racional, articulándose con los roles de proveedor económico y ejercicio de poder. Las características, rasgos o atributos que lo definen son, entre otros: agresivos, violentos, dominantes, fuertes, firmes, valientes, controladores, poderosos, egoístas, ambiciosos, impetuosos, combativos, creativos, inteligentes, decididos, asertivos, activos, intransigentes, autónomos e independientes.

Sin embargo, en la vida cotidiana esto no ocurre así, pues encontramos mujeres y hombres que comparten rasgos o características de los listados antes mencionados. En ese sentido, el argumento aquí es que los estereotipos no deben cambiar, sino que deben eliminarse.

Asimetría de género: Se refiere a las situaciones comunes en la familia, en el trabajo, etc., donde por lo regular se coloca a las mujeres en condición de desventaja al realizar actividades con bajo reconocimiento y estatus. Está ausente la posibilidad de compartir las actividades, independientemente por un hombre o por una mujer. Por lo tanto, se trata de relaciones autoritarias y nada democráticas.

Actividad 2.5 El Instrumento 3, “Dinámica grupal. La socialización en mujeres y hombres” tiene que ver con las instancias de socialización: familia, escuela y medios de comunicación, y cómo éstas socializan de manera diferente a mujeres y hombres, derivando en estereotipos y asimetrías de género.

Para apoyar las actividades que se piden, así como las preguntas que aparecen en el último párrafo de este Instrumento, las y los participantes utilizarán los *Libros de texto gratuito* y las revistas comerciales que deberán llevar consigo para esta sesión.

UNIDAD II. CURRÍCULUM EXPLÍCITO, SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 3: Sexismo y estereotipos de género en libros y materiales escolares

Propósito

Analizar y discutir las formas en que la escuela se convierte en transmisora de estereotipos de género por medio del currículum explícito, específicamente a través de los libros de texto.

Actividad 3.3 Durante la revisión y discusión de la lectura el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que se está trabajando y orientar la discusión en caso necesario. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Actividad 3.4 En esta actividad cada equipo va a reunir una gran cantidad de material. Asegúrese de indicarles que hagan una selección previa del mismo, de manera que cada equipo trabaje con una imagen y un texto seleccionados de libros escolares, así como con una imagen y un texto seleccionados de revistas.

Sobre la asignación de tarea

No olvide recordarles que deben llevar a la siguiente sesión un libro de cuentos infantiles, así como los registros de las observaciones que se detallan en los puntos *b* y *c* de la sección de tareas (Sesión 3).

Sesión 4: Sexismo, roles y estereotipos en los materiales de apoyo, juegos, juguetes y deportes dentro y fuera del aula

Propósito

Analizar y discutir las formas en que la escuela se convierte en transmisora de estereotipos de género por medio del currículum explícito, específicamente por medio de materiales didácticos dentro del salón de clases, así como en los deportes y juegos.

Actividad 4.3 Durante la revisión y discusión de la lectura el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que se está trabajando y, en caso necesario, orientar la discusión. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Aclare a los equipos que deberán trabajar sólo con un cuento infantil por equipo, por lo que deberán elegirlo por consenso.

La reelaboración del cuento por cada equipo tendrá una extensión máxima de una cuartilla. En el caso de cuentos infantiles muy largos, se recomienda reelaborar sólo un fragmento del texto.

UNIDAD III. CURRÍCULUM OCULTO, SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 5: Sexismo y transmisión de estereotipos vía currículum oculto

Propósito

Reconocer y analizar las formas en que los estereotipos de género y el sexismo se transmiten en la escuela por medio del currículum oculto.

Actividad 5.3 Durante la revisión y discusión de la lectura, el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que se está trabajando y, en caso necesario, orientar la discusión. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Para la elaboración del texto “Tres reglas de oro”, sugiéralos ejemplos como los siguientes:

- Que las y los docentes utilicen adjetivos indistintamente para niños y niñas.
- Que las y los docentes utilicen el mismo tono de voz, independientemente si se dirigen a niñas o niños.
- Que las y los docentes fomenten la integración de niñas y niños en cualquier juego o actividad deportiva.

Nota: En la siguiente sesión se proyectará la película *Billy Elliot*. Asegúrese de conseguir un ejemplar del video.

Sesión 6. El sexismo y los estereotipos de género vía currículum oculto y su incidencia en la identidad de género de niñas y niños

Propósito

Analizar las formas en que los estereotipos y el sexismo son transmitidos vía currículum oculto, y cómo repercuten en la identidad de género de niñas y niños.

Actividad 6.3 Durante la revisión y discusión de la lectura, el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que se está trabajando y, en caso necesario, orientar la discusión. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Actividad 6.4 Asegúrese de colocar el monitor de televisión en un lugar donde la película pueda ser vista por cualquier participante.

Es indispensable que usted haya visto la película antes que los y las participantes del curso.

Actividad 6.5 Es necesario que usted realice previamente la actividad 6.5.1, a fin de detectar las escenas clave a trabajar con las y los participantes.

Actividad 6.6 Asegúrese de que las conclusiones de esta actividad se orienten a recuperar las formas en que el currículum oculto incide en la vida de niñas y niños. Para esto, tendrá usted que seguir muy de cerca a los y las participantes mientras elaboran su escrito.

UNIDAD IV. HACIA LA COEDUCACIÓN COMO VÍA PARA LA ELIMINACIÓN DEL SEXISMO Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Sesión 7: La importancia de la coeducación en la eliminación de los estereotipos de género y el sexismo en la escuela

Propósitos

- Analizar y discutir la importancia de la coeducación en la formación de niñas y niños, identificando las estrategias para evitar el sexismo en la escuela.
- Diseñar una estrategia basada en los principios de la coeducación para ponerse en práctica en el salón de clases; esto es con la finalidad de incidir en la eliminación de los estereotipos de género y el sexismo en la escuela.

Actividad 7.3 Durante la revisión y discusión de las lecturas, el facilitador o facilitadora se desplazará entre los grupos para enterarse de lo que se está trabajando y, en caso necesario, orientar la discusión. Le dedicará aproximadamente a cada grupo el mismo tiempo de atención.

Integre las propuestas elaboradas por cada equipo en un solo material. Explique al grupo que cada integrante deberá tener una copia de este material, por lo que deberán ponerse de acuerdo para que éste (entregado a un responsable del grupo) sea fotocopiado para cada participante y le sea regresado en la siguiente sesión.

Sobre la asignación de tarea

No olvide recordar a las y los participantes que deberán integrar su carpeta de productos elaborados a lo largo del curso. Infórmeles también que el listado de productos aparece enunciado en la Descripción del curso.

Sesión 8: Diseño de un programa de coeducación para ponerse en práctica en el salón de clases

Propósito

Comentar y reflexionar sobre los aprendizajes a lo largo de las sesiones del curso y su utilidad práctica en el inmediato plazo.

Actividad 8.1 En esta sesión la actividad tendrá un carácter expositivo; es decir, usted tendrá que hacer una recapitulación de los aprendizajes del curso.

Actividad 8.2 Una vez terminada su exposición, invite a las y los participantes a recuperar lo que para ellos resulte más significativo de los aprendizajes del curso, así como aquellos aspectos que les resultaron difíciles o complejos de entender.

Actividad 8.3 Comunique a las y los participantes que las carpetas de productos les serán devueltas una vez que haya sido revisadas y evaluadas por usted. Póngase de acuerdo con las y los participantes para acordar una fecha para regresarles sus carpetas.

Actividad 8.4 Indique a las y los participantes que deberán evaluar el curso mediante el Cuestionario para participantes que aparece en el Anexo de su Descripción del curso.

Una vez contestado el cuestionario deberán arrancar las hojas y entregárselas a usted. Integre estos cuestionarios en un solo paquete y envíelos a:

Mtra. Martha Bolio Márquez
DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN
PARA MAESTROS EN SERVICIO
Mariano Escobedo No. 438, 5º Piso
Col. Casablanca
Del. Miguel Hidalgo
México, D.F., 11590

glosario

Educación: Proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético, que nos convierte en mejores personas.¹

Equidad de género: Igual visibilidad, empoderamiento y participación de los dos sexos en al esfera pública y privada.²

Estereotipo: Conjunto de creencias sobre las características que tienen en común los miembros de una categoría social dada.³

Género: Es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida.⁴

Identidad de género: Define la pertinencia a un grupo social como resultado de compartir características que posee un individuo y que comparte con otros u otras.⁵

Igualdad de oportunidades: Se articula en torno a la ideas de igualdad y libertad y por tanto se centra en la noción de derechos igualitarios, sustentando que ello se consigue sólo en el momento en que las mujeres puedan acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres.⁶

Igualdad en educación: Que niñas y niños, mujeres y hombres sean tratadas y tratados de igual manera en el acceso a la educación, a libros de texto, al uso de tecnología y utilización del espacio físico, entre otras.⁷

Papel (rol) de género: Se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.⁸

Perspectiva de género: La perspectiva de género es una herramienta de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad.⁹

Sexismo: Ejercicio discriminatorio por el que se asignan características psicológicas, formas de comportamiento y asignación de roles fijos por el sólo hecho de pertenecer a determinado sexo, restringiendo así el desarrollo pleno de mujeres y hombres. Tiene que ver también con una construcción cultural que divide al mundo en esferas pública y privada. Dado que el sexismo se observa sobre todo en detrimento de las mujeres, se argumenta que el sexismo es la ideología de la supremacía masculina.

Sexo: Se refiere a las diferencias biológicas y naturales que las personas tenemos al nacer.¹⁰

¹ Hierro, Graciela. *Género y educación*.

² Reynoso, Diego. *La representación del género mediante cuotas en México y Latinoamérica*.

³ Garaigordobil, Maite. *Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad*.

⁴ Lamas, Marta. *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*.

⁵ Cortés, Graciela, et. al., *¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género*.

⁶ Araya, Sandra. *La equidad de género en al educación*.

⁷ *Idem*.

⁸ Lamas, Marta. *La antropología feminista y la categoría “género”*.

⁹ CONMUJER.

¹⁰ *¿Yo sexista?*, Material de Apoyo para una Educación No Sexista.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Bibliografía

UNIDAD I

“Los estereotipos de género y el proceso de socialización”

ESCARTI, A., Musitu, G. y Gracia, E., “Estereotipos sexuales y roles sociales” en *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, Pirámide, Madrid, 1988, pp. 205-225.

GARCÍA Colmenares, C., “Más allá de las diferencias: Hacia un modelo de persona no estereotipado” en Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.), *Persona, género y educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1997, pp. 73-85.

LAURETIS, T., *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Horas y horas, Madrid, 1999.

MARTÍNEZ-Benlloch, I. y Bonilla-Campos, A., “Los efectos de las asimetrías de género” en *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*, Universidad de Valencia, Valencia, 2000, pp. 123-138.

PULEO, A., “Algunas reflexiones sobre género y persona” en Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.), *Persona, género y educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1997, pp. 23-30.

SAU, V., “La niña: El aprendizaje de la feminidad” y “La pubertad: Ser mujer” en *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*, Icaria, Barcelona 1993, pp. 5-13 y 15-24.

SCOTT, J.W., “El género: Una categoría útil para el análisis histórico” en M. Lamas (comp.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa/PUEG, México, 1996, pp. 265-302.

UNIDAD II

“Currículum explícito, sexismo y estereotipos de género”

BUSTOS Romero, O., “La formación del género: El impacto de la socialización a través de la educación” en CONAPO, *Antología de la sexualidad humana*, CONAPO-Porrúa, México, 1994.

MAÑERU Méndez, A., “Lenguaje en la escuela: Sexismo en el lenguaje” en *Infancia y Sociedad*, No. 10, julio-agosto, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991, pp. 17-23.

SÁNCHEZ, P. y Pineda, M., “Y ellas aprendieron: un intento de análisis de la imagen de la mujer en los libros de texto de la enseñanza primaria” en C. Naranjo, *La mujer y el desarrollo. La mujer y la cultura: antología*, SEP/Diana, México, 1981, pp. 91-99.

SEBASTIÁN Ramos, A., “La representación de géneros en el sistema educativo español” en *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2001, pp. 103-130.

TEJEDOR Varillas, C., “Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil” en *Infancia y Sociedad*, No. 10, julio-agosto, Ministerio de Cultura, Madrid, 1991, pp. 93-100.

UNIDAD III

“Currículum oculto, sexismo y estereotipos de género”

ASKEW, S. y Ross, C., “La dinámica del aula” y “El sexismo en la estructura y organización escolares” en *Los chicos no lloran*, Pailón Educador, Barcelona, pp. 29-49.

LLEDÓ, E., *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Universidad de Barcelona (Cuadernos para la Coeducación), Vol. II, Barcelona, 1992.

MARTÍNEZ Álvarez, L. y García Monge, A., “Educación física y género: Una mirada al cuerpo de la escuela” en Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.), *Persona, género y educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1997, pp. 31-72.

SUBIRATS, M. y Tomé, A., *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*, Universidad de Barcelona (Cuadernos para la Coeducación), Vol. I, Barcelona, 1992.

SUBIRATS, M. y Tomé, A., *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Universidad de Barcelona (Cuadernos para la Coeducación), Vol. II, Barcelona, 1992.

UNIDAD IV

“Hacia la coeducación y la eliminación de estereotipos de género”

ESPÍN, J. y Rodríguez M., *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Alertes, Barcelona, 1996.

LUCINI, F., *Temas transversales y educación en valores*, Alauda Anaya, Madrid, 1993.

ROMERO, I., “Introducción. La coeducación como tema transversal del vitae” en Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.), *Persona, género y educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1997, pp. 13-20.

SALAS García, B., “Modelos educativos y coeducación” en Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.), *Persona, género y educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1997, pp. 115-129.

SEBASTIÁN Ramos, A., “Hacia una actuación educativa no discriminatoria” en *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2001, pp. 159-196.

construyendo la equidad de género en la escuela primaria

Carpeta del o la participante

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Ejercicio sobre “Las ocupaciones”

Analiza los siguientes trabajos, anota una “H” en los que tú preferirías que los desempeñaran hombres. Si tú fueras quien requiriera el servicio, escribe una “M” si preferirías que los desarrollara una mujer. Y anota una “N” si te daría igual que los hiciera una mujer o un hombre.

1. Persona que atiende un bar.
2. Quien atiende en una peluquería.
3. Profesional de la medicina.
4. Docente en escuela primaria.
5. Servicios de abogacía.
6. Servicios de contabilidad.
7. Persona que conduce un avión.
8. Profesional de enfermería.
9. Personal de limpieza (casas, hoteles, instituciones).
10. Personas que cuidan niñas o niños.
11. Personas que atienden en un restaurante.
12. Responsable de la cocina en restaurantes.
13. Servicios de mecánica en automóviles.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

unidad I. los estereotipos de género y el proceso de socialización

Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación¹

O. Bustos Romero²

Lectura 1³

El sistema sexo-género

Parece ser que es la Psicología la disciplina que utiliza primero la categoría de género, en el sentido de construcción social de lo femenino y lo masculino (Lamas, 1986). De hecho fue Stoller quien establece ampliamente la diferencia entre sexo y género, precisamente en su libro titulado “Sexo y género” (*Sex and Gender*), en 1968. Al estudiar diferentes casos donde existían problemas de identificación del sexo biológico, debido a alteraciones

anatómicas o cromosómicas, este autor fue el primero en señalar que el hecho de educar a una persona de acuerdo con uno de los sexos, conducirá a que tal persona adopte la identidad de género que se le asigne.

Siguiendo con este análisis, aunque sexo y género son diferentes, forman parte de un sistema al que justamente Rubin (1986) denomina sistema sexo-género, quien lo define como: “...el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad en productos de actividad humana, y en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, *op.cit.*).

El debate surgido en algunas disciplinas como la Antropología y la Psicología, desde los años sesenta, se centró en el hecho de si existía o no una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural. De manera más específica, la dis-

¹ Bustos Romero, O., “Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación en M. A. González Pérez y J. Mendoza García (compils.) *Significados Colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas*. Tec. de Monterrey/CIACSO, México, 2001, pp. 289-358.

² Facultad de Psicología. UNAM. E-mail: olga@servidor.unam.mx

³ Lo que aquí se presenta es una versión resumida.

cusión se orientó a qué tanto los papeles sexuales (de género) eran construcciones socioculturales o qué tanto estos papeles eran determinados biológicamente. Pero además, en caso de que se tratara de lo primero, por qué entonces a las mujeres se les excluía siempre del poder público y se les relegaba al ámbito doméstico; y si se trataba de lo segundo ¿qué posibilidades había de transformarlos? (Lamas, 1986).

Dentro del debate naturaleza-cultura, se ha llegado a la conclusión de que la diferenciación sexual, supuestamente basada en la biología de cada sexo, presenta características particulares dependiendo de la cultura de que se trate (Spence y Helmreich, 1978; Lamas, 1986). Así, lo típicamente femenino en un lugar, no lo es en otro. A este respecto existen muchos estudios donde tal cosa se demuestra, como los realizados por Mead y Murdock (referidos por Lamas, 1986), que llegan a la conclusión de que la asignación de tareas hechas a niñas y niños es lo que explica las diferencias entre los sexos. También se encontró que aunque la asignación de tareas a mujeres y hombres cambie de cultura a cultura, parece ser que lo que sí se mantiene constante es el estatus mayor que se otorga a las actividades masculinas respecto a las femeninas.

Lo masculino y lo femenino son construcciones culturales asignadas a las personas, quienes deben aprenderlas puesto que son los comportamientos considerados adecuados dentro de la sociedad. La diferencia hombre-mujer, ha puesto a esta última cerca de la biología o lo natural, por gestar a los hijos, y ha puesto al hombre en lo cultural.

Varios autores se han abocado a estudiar la diferencia entre sexo y género (Oakley, 1972; Rubin, 1986; Bleichmar, 1985; Izquierdo, 1983) y aunque se encuentran diversas definiciones, una constante

que se observa en cuanto al género es que éste alude a una construcción sociocultural, mientras que el sexo se refiere a características derivadas de la biología (cuestiones anatómicas, fisiológicas, hormonales y cromosómicas).

De los estudios sobre la mujer a los estudios de género

Los llamados “estudios sobre la mujer”, surgieron en Estados Unidos de Norteamérica a mediados de la década de 1960 y proliferaron prácticamente en todos los países del orbe. Su impulso se debe a mujeres académicas, cuyo porcentaje en las universidades se había incrementado como nunca antes. De este modo empiezan a crearse e impartirse cursos que facilitarían la reflexión sobre la experiencia femenina y la cuestión feminista.

Estos cursos por lo regular contaron con el apoyo o eran impartidos por mujeres feministas, participando también con frecuencia activistas políticas que buscaban entender y confrontar el sexismo de que habían sido objeto en movimientos por la liberación de otros grupos oprimidos (Boxer, 1988). Sin embargo, como destaca Lagarde (1996): “La reunión de las mujeres para pensar el mundo, entenderlo, criticarlo e incidir en su transformación lleva ya dos siglos”.

De acuerdo con esto, ya en 1983 Marta Lamas señalaba que el proceso de cuestionamiento y reflexión (que desembocaba en la creación de los “Estudios de la mujer”), se encuentra estrechamente vinculados desde el principio a una clara intención política: terminar con la subordinación de las mujeres en la sociedad. En otras palabras, los “Estudios sobre la mujer” son producto de la actividad y el trabajo del movimiento feminista. “En ese sentido, el interés feminista por dichos estudios

lleva implícito un interés mayor: la búsqueda de una estrategia política para combatir la explotación y la opresión sexista” (p. 2). Ésta sería la diferencia con otros estudios sobre la mujer, por ejemplo, los funcionalistas o neodarwinistas que, aunque intentan corregir una visión androcéntrica o de evitar sesgos sexistas, no son estudios feministas.

El interés y el impacto que han tenido los Estudios sobre la mujer (al menos en las universidades o centros de educación superior) han sido impresionantes. Boxer (*op. cit.*) comenta que tan sólo entre 1970 y 1980 se crearon en Estados Unidos 300 programas de estudios sobre la mujer; 30,000 cursos en colegios y universidades, una docena de revistas nacionales e internacionales, así como incontables boletines en agrupaciones y centros, realizándose también numerosas conferencias y programas alrededor de todo el mundo.

También en América Latina, esta corriente denominada como “Estudios de la mujer” o “Estudios sobre la condición femenina” y más recientemente “Estudios de género”, ha tenido un fuerte impacto. Es en la segunda mitad de la década de 1970 cuando se establece como campo de estudio. Su desarrollo ha sido impulsado por los programas de investigación y de acción que comenzaron a trabajar en la creación de centros dedicados a la temática de la mujer, abocándose a la tarea de investigar críticamente y reconceptualizar el conocimiento existente sobre las mujeres, así como las maneras en que éste ha sido construido y transmitido socialmente.

Ha habido pues, una verdadera proliferación de trabajos de investigación y análisis sobre los mecanismos que sostienen la subordinación de las mujeres. Al respecto, se señala que (Rivera, 1984), al menos en América Latina, a principios de los setenta este tipo de estudios rara vez formaba parte

de los temas de investigación. Y sin embargo, ya en los ochenta se logró dar “validez” académica a esta problemática y contribuir a un mejor entendimiento de la situación de las mujeres. En la mayoría de los países de América Latina, desde entonces, se crearon centros de investigación sobre la situación de las mujeres y las relaciones entre los géneros; existiendo asimismo, cursos y programas en las universidades, desde donde se estableció también un importante intercambio de experiencias entre los centros de distintos países.

En ese contexto, quizás lo más importante fue la formulación de un nuevo tipo de investigación que realizaron las mujeres. “Ésta se dio directamente ligada a su objeto de estudio, integrando la experiencia personal a la investigación, contribuyendo sustancialmente al desarrollo de un análisis totalizante de nuestra realidad. Cabe destacar, en ese sentido, el gran aporte que ha sido colocar en un lugar central del análisis a nuestro cuerpo, algo absolutamente ausente de las ciencias sociales tradicionales” (Rivera, *op. cit.*, p. 8).

Se ha logrado también hacer avances importantes en la divulgación del conocimiento adquirido a través de la investigación, ayudando a sensibilizar a otras mujeres y apoyando el desarrollo de un movimiento feminista más amplio y de base popular. Esto ha resultado en una visibilidad mucho mayor de la problemática femenina que históricamente permanecía invisible.

La perspectiva de género

Dentro del feminismo se afirma que el género es una categoría fundamental en la que el significado y el valor están asignados a cualquier cosa existente en el mundo; se trata de una forma de organizar las relaciones sociales humanas. Si consideramos a la

ciencia como una actividad social totalizadora, podríamos empezar por entender la diversidad de formas en que se le estructura a la ciencia, a partir del concepto de género.

El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. La estructura de esta perspectiva parte de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, derivada de su crítica a la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres (Lagarde, 1996). La perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática.

La perspectiva de género es la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo. Esto ha permitido que en la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, se haya desarrollado una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros (*op. cit.*). Ya es ampliamente reconocido que cuando se usa el concepto perspectiva de género, se hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora, creadas por las mujeres y que forma parte de la cultura feminista.

“La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y

cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen” (*op. cit.*, p. 15).

Desde el paradigma feminista, lo primordial es el desarrollo de cada mujer concebido como la construcción de los derechos humanos de las mujeres en la vida propia. Implica continuar la más radical de las revoluciones históricas: la transformación compleja de la sociedad y la cultura para construir la convivencia de mujeres y hombres sin supremacía y sin opresión (Lagarde, 2000). Se trata pues, de una revolución radical, porque su perspectiva es la de trastocar el orden del mundo patriarcal, derribar sus estructuras (el androcentrismo), dismantelar sus relaciones jerárquicas y construir un nicho social que acoja a todos los sujetos en condiciones de equiparación. Por eso esta construcción ha llevado varios siglos y llevará más tiempo aún.

De acuerdo con Keller (1989), una discusión crítica que enfrentan hoy los estudios feministas es, por un lado, el relacionado con el significado del género, su relación con el sexo biológico y por otra parte, el lugar que ocupa con respecto a otras variables como raza, clase, etnia y la relación de éstas con el género y el sexo.

Los antecedentes respecto al concepto de género como categoría de análisis en los Estudios sobre la mujer y al interior del feminismo, pueden ubicarse desde los sesenta. El debate en algunas disciplinas (i. e.: Antropología, Psicología, etc.) se centró en el hecho de si existía o no una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural.

Específicamente la discusión se orientó en la cuestión de qué tanto los papeles sexuales eran construcciones socioculturales o qué tanto esos papeles eran determinados biológicamente.

Fue justamente la feminista Evelyn Sullerot (1979) quien propuso estudiar el “hecho femenino” desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. Las conclusiones derivadas de ese amplio trabajo echan abajo la argumentación biologicista, pues aunque la autora reconoce que es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales, éstas no implican superioridad de un sexo sobre el otro.

Los hallazgos anteriores llevaron a un siguiente cuestionamiento. ¿Si la hipótesis de la diferencia biológica estaba descartada como la constante que explicaba las otras constantes de la marginación femenina y la dominación política patriarcal, entonces qué explicación viable existía? Pues bien, la constante encontrada fue: *división de la vida en esferas femenina y masculina, es decir, en géneros. En otras palabras, se estaba hablando ya de una división del trabajo o funciones, determinada por factores culturales y no biológicos.*

A este respecto Lamas (1986) menciona que a pesar de que la posición de las mujeres, sus actividades, sus limitaciones y sus posibilidades varían de cultura a cultura, parece ser que lo que sí se mantiene constante es la diferencia entre lo concebido como masculino y lo concebido como femenino, pero de manera especial el valor y/o estatus superior que se asigna a lo primero en relación con lo segundo. Así pues, los papeles o roles sexuales son asignados en función de la pertenencia a uno u otro género (es decir femenino o masculino). Estaríamos hablando pues de los roles de género femeninos y masculinos, instalándose generalmente los primeros en cuerpo de mujer y los segundos en cuerpo de hombre.

El ejemplo que proporciona esta misma autora resulta ser muy esclarecedor: si en determinada cultura hacer canastas es un trabajo de mujeres

(justificado por la mayor destreza manual) y en otra se considera un trabajo exclusivo de varones (utilizando la misma explicación, es decir, mayor destreza manual), entonces resulta obvio que el trabajo de hacer canastas no está determinado por lo biológico (el sexo), sino por lo que culturalmente se define como propio para ese sexo, o sea, por el género. Esto indica que la posición de las mujeres y los hombres no está determinada biológica sino culturalmente. En consecuencia, la supuesta división “natural” del trabajo resulta ser completamente arbitraria. Se trata más bien de una división del trabajo por géneros –con actividades femeninas asignadas a las mujeres y actividades masculinas que corresponderían a los hombres– determinada por factores socioculturales y no biológicos.

Varias(os) autoras(es) se han abocado a estudiar diferencias entre sexo y género y aunque existen varias definiciones, una constante que se observa en cuanto al género es que éste alude a una construcción sociocultural, mientras que el sexo se refiere a las características derivadas de la biología (anatómicas y fisiológicas). Como se mencionó al inicio de este trabajo, si bien Simone de Beauvoir se considera como pionera en este campo, es Robert Stoller, quien aporta datos precisos dentro de esta área, precisamente en su libro titulado *Sexo y género* (1968). Fue a partir del análisis de ciertos trastornos de la identidad sexual reportados en esta obra, lo que ayudó a definir con precisión la categoría de género, en el sentido de construcción social de lo femenino y lo masculino, y como algo separado de lo biológico.

Por su parte, Oakley (1972) define *género* como un término cultural que alude a la clasificación social entre masculino y femenino, en tanto que la palabra sexo se refiere a las diferencias biológicas entre varón y hembra: las visibles de los órganos genitales y las relativas a la procreación.

Más recientemente encontramos a Bleichmar (1985), psicoanalista feminista, quien define *género* como la categoría donde se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la femineidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo.

Por su parte, Benería y Roldán (1987) sostienen que *género* es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos. La construcción del género es un fenómeno histórico, que ocurre dentro de las esferas macro y microsociales como el estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos de comunicación, las leyes, la casa-familia y las relaciones interpersonales. Involucra también el conjunto de actividades que cuando son realizadas por los hombres, se les otorga mayor valor y estatus. Esto conduce a la formación de jerarquías, donde la posición de la mujer aparece desvalorizada y/o subordinada en la mayoría de las sociedades, por lo que tal situación resulta ser un complemento intrínseco de la construcción del género.

De acuerdo con Scott (1996), el género es una forma de denotar las “construcciones culturales”, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para las mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de mujeres y hombres. En ese sentido, género es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. Para esta autora la definición de *género* tiene dos partes:

- 1) El género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas que distinguen los

sexos. Aquí a su vez, se encuentran cuatro elementos interrelacionados: a) símbolos culturales; b) conceptos normativos; c) el sistema de parentesco, y d) la identidad subjetiva.

- 2) El género como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Es decir, es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

En la categoría de género, de acuerdo a Bleichmar (1985) y Lamas (1986), se articulan tres instancias:

- a) **La asignación, atribución o rotulación de género.** Ésta se refiere a la “etiqueta” que médicos/as y familiares asignan a la criatura al nacer. Usualmente se realiza con base en la apariencia externa de los genitales. Existen casos en que debido a una apariencia poco definida de los genitales hay una atribución “equivocada” del género y posteriormente hay que “corregir”. Algunos de estos casos que le tocaron a Stoller atender en su práctica psicoterapéutica y como psicólogo social, lo llevaron a confirmar lo que Simone de Beauvoir había sostenido casi dos décadas atrás, cuya tesis queda muy bien sintetizada en su frase célebre: “No se nace mujer... Una llega a serlo”.
- b) **La identidad de género.**⁴ Se establece cuando los niños/as adquieren el lenguaje (antes

⁴ Conviene aquí la diferencia entre *identidad de género*, que se refiere al juicio de autoclasificación como hombre o mujer, basándose tal juicio en aquellos aspectos que, históricamente, han ido conformando culturalmente al hombre y a la mujer, como por ejemplo: las actividades asignadas socialmente, los atributos, cualidades,

de su conocimiento anatómico) correspondiendo a la experiencia de saberse niña o niño, a partir de la cual se estructuran sentimientos, actitudes, comportamientos y juegos. Stoller (1986) afirma que esta identidad se desarrolla como sigue: el género se determina culturalmente a través de un proceso que se inicia con el nacimiento y forma parte de la estructuración del yo; el papel de las fuerzas biológicas es el de reforzar o perturbar la identidad de género estructurada por el intercambio humano; la identificación daría cuenta de la organización de la identidad de género; la identidad de género se establece antes de la etapa fálica.

- c) **El rol de género.** Es el conjunto de normas o prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre lo femenino-masculino. De acuerdo a Bleichmar (*op. cit.*), esta tipificación es anónima y abstracta, pero férreamente establecida y normatizada, que llega a la generación de estereotipos. Este rol, como cualquier otro, encierra un alto grado de juicios de valor en sí mismos. El estereotipo del rol femenino en nuestra sociedad, se caracteriza porque las conductas que son adecuadas a él poseen una baja estima social (pasividad, temor, delicadeza, dependencia); en tanto que el estereotipo del rol masculino

forma de vestir, arreglo personal, etc., y que se ven reflejados en los roles llamados “femeninos”. Esta identidad se adquiere entre los dos y cuatro años de edad. Por lo que toca a la *identidad sexual*, ésta hace alusión al juicio “soy hombre” o “soy mujer”, basado en la propia figura corporal, es decir, en las características biológicas, anatómicas y fisiológicas, como por ejemplo: los genitales, la figura corporal, etc. Este tipo de identidad se adquiere o se reconoce después de los siete años de edad.

se caracteriza porque los atributos apropiados a él tienen una alta estima o estatus social (independencia, asertividad, competencia, toma de decisiones). Estos estereotipos están tan hondamente arraigados, que se han considerado erróneamente como la expresión de los “fundamentos biológicos” del género.

En términos generales, la fuerza y la coherencia en lo que atañe a la identidad de género (Lamas, 1986), obedece a la existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres; empero, no hay que perder de vista que, el hecho de que el género sea una distinción significativa en una cantidad considerable de situaciones, es un hecho social, no biológico. Es cierto que, tradicionalmente, las diferencias sexuales se han tomado como base para la distribución de papeles sociales, pero esta asignación no se desprende “naturalmente” de la biología, sino que es un hecho social.

Socialización y género

La perspectiva de género ha permitido fundamentar el cuestionamiento de que las percepciones, formas de pensar, de sentir y los comportamientos de mujeres y de hombres más que tener una base natural e invariable, se deben a una construcción social que alude a aspectos culturales y sociales asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de los cuales adquieren y desarrollan ciertas características, rasgos y atributos desde donde se construye la femineidad y la masculinidad, derivándose de esto los llamados roles y estereotipos de género.

Recuperando lo antes expuesto, el género se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual y representa una forma primaria de relaciones significantes de poder. *Grosso modo*, el gé-

nero se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social (Benería y Roldán, 1987). Esto último implica la transmisión y aprendizaje de normas que informan a la persona acerca de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. La asignación o rotulación de género se hace tomando como referente los genitales externos del recién nacido (que es una diferencia sexual biológica), pero deriva o se traduce en una serie de inequidades sociales, que implican subordinación de un género (el femenino) frente al otro (el masculino).

En la transmisión de las normas, prescripciones y proscripciones, establecidas por la sociedad, a las que se hizo alusión, la socialización juega un papel importante. Se trata de un proceso por el que atravesamos todas las personas, iniciándose desde el momento mismo del nacimiento. De hecho las sociedades generan en su propio seno las vías y los vehículos para efectuar la actividad socializadora. Se trata pues, de un fenómeno emergente de la estructura social y cumple con los objetivos que ésta le asigna.

Se puede identificar la socialización con el proceso de ideologización de una sociedad. La ideología se manifiesta a través de un sistema de representaciones, imágenes y actitudes concretas, que tienden a procurar la cohesión social. Aunque sería de esperarse que se encontraran representados los distintos niveles, clases y capas sociales de la estructura, esa representación es relativa, ya que se refiere o es exclusiva de ciertos grupos. A pesar de ello, la socialización, al igual que la ideología, tiene como uno de sus objetivos la “homogeneización” de los miembros de una sociedad.

Con base en lo anterior, la socialización ha sido definida como todas y cada una de las instancias a

través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran: la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierto modo determinan el modo de pensar y actuar de la gente, conformando así los roles de género (Bustos, 1988).

Por su parte, Eccles (1991) se refiere a la socialización como todos los procesos por los que los individuos son moldeados por el sistema social en el que crecen y se desarrollan.

Se sostiene que la condición humana es resultado de la socialización. Esto supone la internalización de normas y valores sociales históricamente determinados; en este sentido, contribuye a la cohesión social, es decir, el individuo regula su conducta en función de un sistema de ideas que constituyen las ideas dominantes, representativas del grupo o la clase que ejerce el poder y que, como destaca Aranda (1976; citada en Jiménez, 1990), no sólo se refiere al poder material, sino que es al mismo tiempo el poder espiritual dominante.

Debe señalarse que la socialización no es un proceso unidireccional o lineal. La personalidad se va formando desde que nace la niña o niño, haciéndolo a través de una relación activa con el medio. De este modo, el sistema de ideas o significaciones sociales que llamamos ideología, no opera con una eficacia absoluta. La percepción de la realidad es distinta, dependiendo de las prácticas específicas y ciertas características de los sujetos sociales.

Al respecto se argumenta que la cuestión de quién es socializado y quién socializa, depende de

las distintas perspectivas que se adopten. Los padres emprenden la tarea de socializar al niño (a), alterando su conducta para ajustarla a las normas del grupo, pero la presencia de éste (a) en la familia también altera profundamente la vida de los adultos. El niño socializa a los padres en su nuevo rol, de la misma manera que los padres intentan socializar al niño dentro de la cultura (Gracia, Musiti y Escarti, 1988). Se trata pues de un proceso interactivo en el que cada persona participa, actuando al mismo tiempo como agente y objeto del proceso.

La Antropología, la Sociología y la Psicología son disciplinas que se han encargado de estudiar la socialización, aunque poniendo énfasis en distintos aspectos. Así, mientras la Antropología y la Sociología consideran la socialización como el proceso mediante el cual los individuos adquieren las conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados, la Psicología ha ampliado esta definición al contemplar todos los procesos asociados con la adquisición de comportamientos y características personales, incluyendo el autoconcepto.

Por lo tanto, la socialización desde el punto de vista de la psicología se refiere a aquellos procesos que permiten a la gente internalizar y conformar los roles prescritos culturalmente, como son los relacionados con el género. Pero también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda a los roles prescritos culturalmente.

Así pues, aunque hay variaciones de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico (consultese a Bebería y Roldán, *op. cit.*), e incluso el nivel generacional de las personas, lo que se encuentra todavía es una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más

primitiva, bajo la siguiente “lógica”: las mujeres tienen a los hijos y “por lo tanto” los cuidan. De aquí que lo femenino es maternal y “en consecuencia” también lo doméstico; esto se contraponen con lo masculino, que es lo público. Esta construcción social dicotómica de lo masculino-femenino, marca estereotipos las más de las veces rígidos, condicionando roles, limitando las potencialidades humanas de las personas, al tener que ajustarse a comportamientos “adecuados” al género respectivo.

El estudio de la socialización involucra la investigación de las formas por las cuales las características de personalidad de la gente, los valores, y los comportamientos se moldean y cambian a lo largo del tiempo. Los antropólogos y sociólogos consideran la socialización como el proceso mediante el cual los individuos adquieren las conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados. Por su parte los psicólogos han ampliado esta definición al incluir todos los procesos asociados con la adquisición de comportamientos y características personales, incluyendo el autoconcepto (*self-schema*).

De esta forma, en contraste con los sociólogos y antropólogos que empiezan su análisis de la socialización del género a partir de la estructura social, los psicólogos empiezan su análisis a partir de las expectativas de los estereotipos de género de los adultos que forman la estructura social.

En consecuencia, dentro de la Psicología, la socialización se refiere a aquellos procesos que permiten a la gente internalizar y conformar los roles prescritos culturalmente, como son los relacionados con el género. Pero también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda a los roles prescritos culturalmente.

Ahora bien, aunque rebasa el objetivo del presente trabajo, vale la pena mencionar que generalmente las teorías que se han abocado al estudio de la socialización pueden agruparse en: teorías del aprendizaje, teorías cognoscitivistas y teorías con enfoque dinámico. En mayor o menor medida, el énfasis está puesto en la participación de factores culturales en el proceso de socialización.

Más recientemente los teóricos de la estructura social no ven la cultura como la principal responsable de un impacto profundo y duradero en la psique y en el desarrollo del niño/a. Más bien, ven al niño/a y al adulto como constreñidos por las situaciones (Bem, 1993). Y agregan que, no es la socialización la responsable de la construcción convencional de los géneros asignados a mujeres y hombres, sino la asignación diferenciada de mujeres y hombres a posiciones diferentes e inequitativas en la estructura social, poniendo en desventaja a las mujeres frente a los hombres.

Con base en lo anterior, lo que se necesita cambiar es la estructura social androcéntrica que opera sistemáticamente en el aquí y ahora, preservando el poder masculino. El androcentrismo considera al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo. Generalmente se cree que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen únicamente los hombres, pero esto no es así; en realidad ésta puede también ser compartida por muchas mujeres, pues hay que recordar que la estructura patriarcal atraviesa tanto a hombres como a mujeres.

Sin embargo, cada vez son más las mujeres que no sólo han tenido la oportunidad de sensibilizarse sobre la necesidad de que este androcentrismo y el

sistema patriarcal deben eliminarse, sino que también desde sus diferentes espacios: familia, trabajo, escuela, participación política, etc., realizan un trabajo cotidiano para que desaparezca esta visión. Por lo que toca a la inserción de los hombres en esta cruzada, hay que reconocer que aunque ésta ha sido lenta, ha surgido ya un movimiento de hombres que empezó a cobrar fuerza en la segunda mitad de los ochenta, planteándose y replanteándose una serie de cuestionamientos y estudios acerca de esas masculinidades construidas, que también los han entrampado en estereotipos y roles de género, y que ahora se están dando a la tarea de deconstruir, a fin de contribuir al logro de relaciones más equitativas entre mujeres y hombres.

Para comprender de qué manera el proceso de socialización interviene en la formación, promoción y mantenimiento de estos roles y estereotipos de género, que sobre todo colocan en desventaja a las mujeres, en términos de estatus y jerarquía, es decir, relaciones de poder desiguales (aunque también deriva en limitaciones para los hombres, por ejemplo: el estereotipo de género masculino reprime la parte afectiva y muchas de las emociones en ellos), en los siguientes apartados se revisarán tres de las instancias o instituciones sociales que contribuyen fuertemente en este proceso. Éstas son: familia, escuela (educación formal) y medios de comunicación.

La familia como instancia de socialización

En este apartado, se describen y discuten las formas en que ocurre el aprendizaje de los roles estereotipados de género y el papel que juega la familia al dar un trato diferenciado a niñas y niños, a nivel de lenguaje, comunicación no verbal, juegos, jugue-

tes, tareas asignadas, etc., en la formación e introducción de esos roles, así como las repercusiones de esto en unas y otros. Se aborda también la perspectiva feminista de familia, desarrollada por investigadoras en terapia familiar, que cuestionan el modelo patriarcal de familia, basada en la jerarquía masculina. Se propone la simetría de roles en hombres y mujeres, tanto en tareas instrumentales como expresivas, en lo laboral y en lo afectivo, lo que representa un enfoque más democrático y consensual de la crianza de los hijos. A manera de reflexión se destaca la importancia de rescatar experiencias de familias donde ha sido exitosa la simetría de roles, así como promover el nuevo campo de los estudios del varón y la masculinidad, pues desde la perspectiva de género resulta igualmente importante y necesaria la participación de mujeres y hombres para aspirar a una sociedad libre de sexismo.

En términos generales, la familia es la primera institución con la que cualquier ser humano tiene contacto y es en ella donde se inicia fuertemente la transmisión de valores y creencias que irán conformando actitudes y pautas de comportamiento. Es pertinente mencionar que es aquí sobre todo donde la mujer, como responsable directa del cuidado y la crianza de los hijos (debido a las funciones que le ha asignado la sociedad) va a jugar un papel muy importante como transmisora de valores y pautas de comportamiento.

De hecho, desde el instante mismo en que nace una persona, el trato que se le da es distinto, dependiendo de si es niña o niño. Al recién nacido(a) no sólo se le clasifica inmediatamente según su sexo, sino que también se le asigna un género. Oakley (1972) nos comenta que en la mayoría de los hospitales de maternidad se hacen comentarios de tipo sexual después del parto, sobre la conducta y el aspecto de los recién nacidos. Si un niño tiene

una erección mientras se le pesa, se dice bromeando que es “un pequeño mujeriego”, y si una niña con los cabellos rizados se asegura que es muy atractiva; incluso en algunos hospitales tienen sábanas rosas y azules para niñas y niños respectivamente. Estos hechos marcan el comienzo de un proceso de aprendizaje del género que resulta de vital importancia para el niño (a).

Con respecto a lo anterior, existen diversas investigaciones abocadas a estudiar si las madres y padres perciben y tratan de manera diferente al recién nacido (a), dependiendo del sexo. Destaca en este sentido, la investigación realizada por Rubin, Provenzano y Luria (1974), quienes se plantearon las siguientes hipótesis:

- 1) Padres y madres ven a sus hijos recién nacidos de forma diferente en función del sexo asignado, y
- 2) se espera que los padres emitan juicios más estereotipados que las madres con respecto a dichos hijos.

Para tal efecto, entrevistaron y aplicaron una escala a 30 parejas (padres y madres), 15 que acababan de tener niñas y 15 con niños. Esto se realizó dentro de las primeras 24 horas después de haber nacido los niños/as, pidiéndoseles en la entrevista que describieran a su hijo o hija de la misma manera como lo harían si estuvieran contándole a un familiar cercano o a un amigo acerca del recién nacido, niño o niña.

Las descripciones expresadas fueron grabadas y se analizaron posteriormente junto con las respuestas de la escala. A pesar de que no hubo diferencias en talla, peso y puntajes del APGAR en el momento de nacer, los resultados apoyaron, de alguna forma, las hipótesis establecidas. Las niñas fueron

descritas como “más suaves, más pequeñas, de rasgos más delicados, más distraídas”, mientras que a los niños se les consideró como “más fuertes, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos” sobre todo por parte de los padres, aunque ambos, madres y padres, mostraron un acuerdo en la dirección de las diferencias. La conclusión de los autores es que estos hallazgos sugieren que la socialización de los roles de género ya ha comenzado en el momento del nacimiento. (Y conviene agregar a lo señalado por los autores, que en la actualidad esto ocurre incluso antes del nacimiento, en aquellos casos en que el sexo se conoce a partir de los resultados del ultrasonido, por ejemplo.)

De acuerdo con lo anterior, la estructura familiar juega un papel de crucial importancia para que uno y otro sexo amplíen las diferencias mediante los géneros. Al ser la madre la principal responsable de la función nutricia y el padre el que, en sus contactos con el exterior, provee lo necesario para la supervivencia de la familia, el tipo de vínculo que se establecen con una y otro, son marcadamente distintos y ahondan las diferencias entre la niña y el niño cuando éstas eligen su objeto de identificación (Izquierdo, 1983).

El aprendizaje de los roles de género

Se ha encontrado que las madres se comportan de distinta forma con los niños que con las niñas incluso de recién nacidos. H. A. Moss (citado por Oakley, *op. cit.*) señala que a las tres semanas las madres cargan a los niños “veintisiete minutos más que a las niñas, en cada ocho horas; y a los tres meses, catorce minutos más” (p. 206). Incluso en el caso de bebés que estaban en el mismo estado (despiertos o dormidos, llorando o callados), las madres tendían a estimular más a los niños, táctil y

visualmente. Por el contrario, respondían más a las niñas que a los niños por medio de la imitación, es decir, repitiendo para sí mismas las acciones y ruidos que sus hijas realizaban. Esto constituye una prueba directa de la tendencia de las madres a reforzar de distinta manera la conducta de cada sexo y quizás puede contribuir a explicar la superioridad verbal de la mujer: si las niñas reciben más estimulación respecto a sus primeros ruidos, ello puede contribuir a una mayor relación verbal con las madres (*op. cit.*).

Por lo que se refiere al descubrimiento de que los niños reciben mayor estimulación, hay que señalar que este hecho puede producir también diferencias entre los sexos; el tipo de estimulación que se recibe durante los primeros meses puede tener una gran influencia en muchos aspectos del desarrollo.

Así pues, mientras que en los niños se pone énfasis en la libertad, audacia, inteligencia, se fomentan y promueven sus capacidades físicas, la rebeldía y la agresividad y se le proporcionan juguetes que le ayuden a desarrollar su imaginación; a las niñas se les educa en forma tal que se den en ellas las “cualidades femeninas más apreciadas” como: abnegación, autosacrificio por los demás, sumisión, docilidad, seducción (Fernández, 1980). Por otro lado se les limita el desarrollo físico, advirtiéndoles que deben evitar juegos bruscos (por ejemplo, la conducta de treparse a un árbol es bien vista o aceptada en un niño, pero en una niña es más bien desaprobada o desalentada). Atributos como inteligencia, iniciativa, capacidad para tomar decisiones, asertividad para resolver problemas, son características que comúnmente los padres no creen que resulten ser de importancia en ellas y que por lo tanto esto influirá en el nivel de educación formal que alcancen. Aquí el razonamiento (o mejor dicho la racionalización) que se hace es que tarde o tem-

prano se casarán, tendrán hijos y por supuesto un marido “proveedor” que será el encargado de los gastos familiares, les dará “protección” y será él quien resuelva los problemas “importantes”.

De este modo, con tristeza hay que reconocer que todavía a muchas niñas se les hace creer (y también hay muchas que así lo introyectan), que son inferiores física e intelectualmente a los hombres. Por supuesto que esta situación no se presenta únicamente en la familia. La educación formal, como otra forma o instancia de socialización, también fomenta, refuerza y mantiene valores y pautas de comportamiento que la familia se encargó de iniciar ya su transmisión, o bien, otras nuevas.

Los juegos y juguetes permitirán a las niñas una aceptación “normal” de los papeles o roles, puesto que a través de los juegos se ensayan incursiones prematuras en el rol de madre, esposa y encargada de los quehaceres domésticos. “Los juguetes se convierten en uno de los instrumentos de penetración ideológica al servicio de la clase dominante y sirven para implantar la división del trabajo por sexos desde la más tierna infancia” (Aranda, *et al.*, 1976).

Sin embargo, debe decirse que muchos juguetes pueden ser elementos canalizadores de las destrezas y que la realización de las tareas no tiene ninguna vinculación con el sexo de los individuos. También es importante aclarar el hecho de que los juguetes, *per se*, no determinan, ni condicionan, la posterior identificación sexual de los niños. Este comentario es pertinente hacerlo porque aún en la actualidad se observa una marcada resistencia por parte de padres y madres de familia (así como de maestras y maestros) a que los juguetes tradicionalmente asignados a niñas sean utilizados por niños y viceversa, ya que existe el prejuicio de que esto va a tener una incidencia directa en las preferencias sexuales.

Retomando el tema de los juguetes, hay que señalar que se da un proceso de canalización, que consiste en dirigir la atención del niño o la niña hacia determinados objetos o aspectos de esos objetos. Por ejemplo, los juguetes diferenciados según los sexos constituyen desde muy temprana edad una característica del mundo de los niños y la oportunidad de jugar con ellos (y ser recompensados por jugar con ellos en forma correcta) contribuyen a crear la afición del adulto por las cosas que estos juguetes representan. Así pues, parte de la llamada respuesta maternal puede muy bien tener su origen en el placer anticipado que sienten las mujeres al reproducir, siendo madres, el placer que durante su infancia sintieron jugando con muñecas. Piaget ha indicado cómo la familiarización con un objeto puede actuar por sí misma para provocar respuestas positivas. Si de pequeños se ha jugado con muñecas, máquinas de lavar de miniatura o juguetes de trapo, o por el contrario con pistolas, coches y ladrillos, los objetos de este tipo tendrán una ventaja emocional. Los objetos tipificados en razón del sexo, que desempeñan una importante función en el “ensayo” que realiza el niño o la niña de identificarse con el papel de su género, serán preferidos en el futuro si se aprueba o apremia la respuesta que el pequeño da ante ellos, lo que ocurre casi siempre.

Al aconsejar a sus hijos en la elección de juguetes, los padres pueden exteriorizar explícitamente sus intenciones de fomentar el desarrollo de los papeles apropiados al género de que se trate o no darse cuenta de que lo están haciendo. En un estudio realizado por Meyer Rabban (Oakley, *op. cit.*) una de las madres decía: “Le animo a que juegue como un niño y quito de en medio las muñecas”. Otras de ellas le decía a su hijo: “Las muñecas son para las niñas, no para los niños. Si tienes muñecas, todo el mundo pensará que eres mariquita. Debes jugar con coches y camiones”. Y añá-

dió dirigiéndose al entrevistador: “Le compramos un camión en Navidades”. Sin embargo, también se observaron a algunas madres a las que no les preocupaba o no le daban importancia si el niño participaba en juegos de niñas.

Un aspecto que resulta importante destacar es que si las madres cuentan con un trabajo remunerado, es de esperar que se altere el balance de poder, y por lo tanto, que las identidades del género de niños y niñas se vean afectadas. De hecho se ha comprobado en cierta medida, que las hijas de madres que trabajan puntúan más bajo en un índice de femineidad tradicional (es decir, son menos sumisas, dóciles, obedientes, pasivas, etc.). Los niños y las niñas de las familias en las que ambos miembros de la pareja trabajan fuera del hogar pueden tender a ver los papeles de género de los adultos menos diferenciados. Ello puede deberse en parte al hecho de que cuando la esposa trabaja, el marido participa más que antes en las tareas del hogar, aunque las investigaciones sugieren que esto no sucede en la medida en que sería de esperarse.

La perspectiva feminista de familia

En su interesante libro *La red invisible. Pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*, Walters y cols. (1991), destacan que los presupuestos en los que se funda el modelo patriarcal predominante de la familia, se han dado por sentados durante mucho tiempo. Veamos uno de ellos: el de la complementariedad de los roles. Éste es uno de los conceptos principales para la organización familiar patriarcal, que establece que las tareas instrumentales como las de ganar dinero a través del trabajo corresponden a los hombres; y las tareas emocionales, tales como fomentar, crear y mantener las relaciones, así como criar a los hijos, pertenecen a

las mujeres. Como puede verse, la organización del poder está basada en la jerarquía masculina (p. 33).

Ante tal situación, las mismas autoras proponen un modelo feminista de familia, que se caracteriza por la simetría de los roles, en la cual ambos sexos desempeñan tareas instrumentales como expresivas, en lo laboral y en lo afectivo. Este modelo refleja un criterio igualitario de poder entre varón y mujer y un enfoque más democrático y consensual de la crianza de los hijos.

Aunque muchas personas reconocen que el modelo feminista de la familia sería más satisfactorio, desde el punto de vista humano, para ambos sexo, es evidente que para los hombres disminuiría el poder, lo que implica estatus y a menudo también dinero, a cambio de recompensas menos tangibles, y con suma frecuencia no están dispuestos a hacerlo. También es difícil para algunas mujeres renunciar a la idea de que deberían ser económicamente mantenidas por los hombres y que necesitan un hombre para que sus vidas sean satisfactorias, económica, social y emocionalmente.

El punto de vista sistémico sobre las relaciones hombre-mujer e intergeneracional es que son interdependientes. En este contexto, la madurez debería definirse, idealmente, como autonomía con vinculación. Esta concepción contrasta con la noción patriarcal que divide estos atributos, asignándole “autonomía” (en realidad, separación) a los hombres, y “vinculación” (en realidad, dependencia) a las mujeres. De hecho, esa división nos lleva a confundir separación o desvinculación con autonomía, un signo de madurez valorado, mientras que la “vinculación” se equipara con dependencia, señal de inmadurez y por consiguiente desvalorizada.

Todavía se encuentra muy arraigada la falsa creencia de que rasgos como “autonomía” o

“dependencia”, son inherentes a la persona de los hombres y las mujeres, respectivamente; y no que son adjudicados a éstos por parte de una sociedad patriarcal, sobre la base del género. A los hombres se les asigna “autonomía”, con el poder y la desvinculación emocional consiguientes, mientras que a las mujeres se les asigna “dependencia”, tanto con la vinculación emocional como con la falta de poder que la acompañan. Si bien, estar desconectado y ser dependiente son ambas situaciones desventajosas, resulta evidente que la de ser dependiente significa una amenaza mucho más grave a la posibilidad de supervivencia.

Ahora bien, estamos viviendo un periodo de transición social en donde la rigidez de la estructura patriarcal tradicional de la familia ha sido cuestionada y se han introducido cambios dentro de ese sistema. Sin embargo, hay que dejar muy claro que esos cambios han sido conductuales y consisten en que las mujeres han ingresado al mercado del trabajo y se hacen cargo en forma permanente de una parte de la carga económica de la familia. Pero, ¿qué ha pasado con los hombres? De acuerdo con Walters y cols. (*op. cit.*) los cambios no han sido significativos en la posición de los hombres, respecto de la vida familiar, ni ningún cambio verdadero en las actitudes básicas de la mayoría de los hombres y las mujeres en torno a la organización de la familia, aunque sí hay que reconocer que existen casos aislados de reparto de roles en mayor número que antes.

Por otra parte, el androcentrismo de las instituciones económicas, sociales y legales en la sociedad, no propician los cambios que permitirán a las mujeres trabajar más afuera del hogar, y a los hombres trabajar más dentro de éste, a través de arreglos convenientes para el cuidado de los niños y de darle prioridad y estatus social al trabajo de criar a los hijos.

En otro orden de ideas, algo que en los últimos años también se ha venido discutiendo es acerca del concepto único de familia, que en gran medida contribuye a fortalecer las estructuras patriarcales. En contraposición, se atribuyen significados negativos a otros tipos de familia. En este sentido, Abramovitz (1991) argumenta que el uso de la palabra “familia” en singular, cuando nos estamos refiriendo a varios tipos de familia, implica que sólo una estructura familiar es legítima. En otras palabras, todavía el término “familia” evoca al padre, a la madre e hijos (hijo e hija preferentemente), siendo el padre el proveedor y cabeza del hogar, dentro de un modelo heterosexual. Por tanto, decir “familias”, cuando nos estamos refiriendo a un cierto rango de tipo de familias, resulta ser más acertado, más acorde con la situación actual y nada complaciente con las estructuras patriarcales.

En México, al igual que en la mayoría de los países del mundo, tradicionalmente ha recaído en las madres (u otras mujeres) la responsabilidad de la crianza de niñas y niños, con las implicaciones que ello conlleva. En relación a esto, Nancy Chodorow (investigadora de la Universidad de Berkeley) comenta: el hecho de que niños y niñas sean criados al principio por mujeres, tiene un efecto decisivo. Las niñas se identifican con su madre desde los primeros años hasta la adolescencia; alcanzan la edad adulta definiéndose con respecto a los demás y ese mantenimiento de las relaciones humanas es esencial para ellas. Los niños, por su parte, se inclinan en un momento dado más por el padre para definirse y, al hacer esto, deben “reprimir” los lazos creados en su primera infancia con la madre y, a través de ella, con la femineidad.

Tal vez el nuevo reparto del papel familiar, vinculado con el trabajo de la madre fuera de la casa e inclusive con su carrera, con la repartición más fre-

cuenta de las tareas domésticas y educativas, cambiará las cosas en un sentido que no podemos evaluar aún.

Al respecto, Kyle Pruett, investigador de la Universidad de Yale (citado por François Girón, 1990), llevó a cabo observaciones muy interesantes, pero que requieren de una mayor validez externa. Pruett, hasta 1990, llevaba estudiando por ocho años, a 16 familias en las cuales –por razones diversas, especialmente económicas– la madre trabaja tiempo completo fuera de casa y el padre se ocupa de la casa y de la educación de los niños.

Lo que ha ocurrido en las familias tradicionales, es que los papás más que las mamás, tienden a resaltar los estereotipos masculinos y femeninos. Por ejemplo, inducen a sus hijos varones a los deportes o a las actividades consideradas masculinas; en cambio a las niñas les celebran el vestido nuevo y se regocijan con su “dulzura” o su “femineidad”.

Sin embargo, los padres de estas 16 familias, según comprueba Kyle Pruett, no actúan así. Más bien se conducen en función de la personalidad de cada cual. “Estamos lejos de los estereotipos acostumbrados. Resultado: las niñas tienen imágenes muy activas del mundo exterior y los niños no tienen ningún temor a ‘actuar como niña’. Saben lo que hay que hacer con un bebé y no consideran el cuidado de los bebés como un trabajo femenino, sino como una tarea ‘humana’. En este sentido, menciona Pruett, si los padres les dedicaran un poco más de tiempo a sus hijos, podrían beneficiarse tanto como sus hijos, de ese incremento de responsabilidades. Muchos hombres se manejan muy bien dentro de las relaciones de competencia, pero muy poco dentro de las relaciones de intimidad.”

A manera de reflexión

El tema de la familia, como una de las instancias que participan en el proceso de socialización de niñas y niños y, por lo tanto, en la transmisión y formación de estereotipos de género femeninos y masculinos, resulta del mayor interés.

A pesar de que la participación de las mujeres en el mercado laboral se ha duplicado al menos en los últimos 30 años (mientras que en 1970 el porcentaje era de 16%, en 2000 pasó a 35% aproximadamente), los cambios que han ocurrido en cuanto a compartir responsabilidades sobre el trabajo del hogar y cuidado de los hijos(as), por parte de la pareja (hombre y mujer) no se han dado en la misma proporción. Esto merece la pena considerarlo y estudiarlo en términos de sus consecuencias en diversas áreas, v. gr.: relaciones de pareja (insatisfacción, agresión, separaciones, divorcios, etc.), salud (autoestima, depresión, desgaste físico y emocional, etc.), relaciones padres/madres-hijos(as) (incongruencias, comunicación insatisfactoria, ambivalencias, etcétera).

Por otra parte, un área que deberá fortalecerse es la relacionada con los estudios del varón y la construcción de la masculinidad. Con base en la perspectiva de género, los cambios tienen que ocurrir no sólo en las mujeres, sino también en los hombres. Los estudios de mujeres han proliferado durante varias décadas, lo cual ha incidido en la toma de conciencia y algunos cambios en muchas mujeres; no obstante, los estudios del varón y las masculinidades es un área nueva (cobra fuerza a finales de los ochenta) y muy necesaria. De hecho una nueva área dentro de los estudios de género, que se percibe como muy prometedora es la referente a las “Negociaciones de género en la pareja”. Sin lugar a dudas esto es una pieza clave, ya que el proceso de socialización y resocialización tanto en

la familia como en las otras instancias, debe recaer de igual manera en hombres y en mujeres, si aspiramos a una sociedad libre de estereotipos de género y con equidad.

La escuela como instancia de socialización

Otra de las instancias de socialización a que se hizo alusión y que resulta también de la mayor importancia es la educación formal, es decir, aquella que se lleva a cabo en escenarios escolares, que de acuerdo con Hierro (1984) se refiere a “la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje”.

Educación formal

Este tipo de educación lo constituye propiamente la escuela. En ella –al igual que o además de las otras instancias– también se fomentan, refuerzan y mantienen valores y pautas de comportamiento, en los que la familia, sobre todo, y los medios masivos de comunicación o ciertas situaciones del entorno social, se encargaron de iniciar su transmisión, así como otras nuevas. De este modo, desde el jardín de niños (y más aún desde la estancia infantil) hasta la educación universitaria, se continúa reforzando la concepción de femineidad y masculinidad y por tanto, de los roles de género asignados a mujeres y hombres. Esto lo hace la educación formal de diferentes maneras: por un lado, a través de los materiales, juegos y otras actividades, así como de los textos utilizados; y por otro lado, a partir de las actitudes, preferencias y modos de dirigirse a las/los estudiantes. En todas estas situaciones se observa un marcado sexismo y androcentrismo.

Cabe señalar aquí que la edad a la que niñas y niños entran a la escuela, en muchos casos se inicia en etapas muy tempranas, debido a que cada vez va en aumento el porcentaje de mujeres madres que realizan trabajo remunerado y por tanto, de existir la oportunidad y condiciones, los niños acuden a estancias infantiles desde los primeros meses de edad.

Desde la asistencia a estancias infantiles y/o jardines de niños, las actividades y prácticas todavía siguen impregnadas de un contenido sexista (situación donde se privilegia uno de los sexos por encima del otro, quedando este último en una condición de subordinación). Aquí los elementos principales por medio de los cuales se maneja esta diferenciación de roles, son los juguetes (además del trato físico, por supuesto). Éstos permitirán a niñas y niños una aceptación “normal” de los papeles o roles. Por lo que toca a las niñas, esta división de juguetes y juegos femeninos les permitirán incursionar prematuramente en el rol de madre, esposa y encargada de los quehaceres domésticos.

Esta diferencia en los juegos y juguetes se va acentuando cada vez más con la edad. Resulta interesante el dato proporcionado por la Comisión de las Comunidades Europeas (Sutherland, 1988) respecto a cómo van variando las preferencias infantiles en los juegos. El dato se refiere a niños y niñas de Manchester, Inglaterra. Mientras que en el jardín de niños (tres a cinco años, edad que de acuerdo con Bleichmar, ya se ha internalizado en el niño/a la identidad de género) 46% de los niños y 54% de las niñas juegan a la casa de muñecas; sin embargo, en el nivel de primaria (cinco años en adelante), la composición de los porcentajes cambia de manera drástica (22% para niños y 78% para niñas). Nuevamente, pues, esto es un reflejo de cómo este tipo de juegos o juguetes es más fo-

mentado y premiado para las niñas que para los niños.

Antes de continuar, hay que precisar que los juguetes *per se* no tienen sexo. Es la sociedad, dividida en géneros, la que define o determina la femineidad o masculinidad de los mismos. También hay que reiterar, como ya se apuntó previamente, que los juguetes pueden ser elementos canalizadores de las destrezas y potencialidades (sin distinción de sexo) y que los juegos y tareas no deberían vincularse con el sexo del individuo.

Por otra parte debe dejarse bien claro que los juguetes por sí solos no determinan, ni condicionan la posterior identificación o preferencia sexual de los niños. Este comentario resulta conveniente hacerlo porque en la actualidad todavía se observa una marcada resistencia por parte de maestros/as y padres/madres de familia (sobre todo los padres) para que los juguetes tradicionalmente asignados a niñas sean utilizados por niños y viceversa, ya que existe el prejuicio de que esto va a tener una incidencia directa en las preferencias sexuales (Bustos, 1988).

Cuando la niña o niño ingresa al jardín de niños o a la escuela primaria, ya tiene internalizada su identidad de género (ya se mencionó que de acuerdo con Bleichmar, 1985, esto ocurre entre los dos y cuatro años de edad), es decir, ya sabe qué actividades o roles son “propios” de mujeres y cuáles son de hombres y que al realizarlas o no, tendrá la aprobación o rechazo. La escuela, en estos niveles, contribuirá eficazmente a fomentar y mantener esta diferenciación de lo que es “ser niña” o “ser niño”.

Pero como señala Monserrat Moreno (1986), no lo hará necesariamente de forma abierta o clara, sino que en la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad de aquello que por consi-

derarse tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado. Las actitudes, los implícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal, usada a veces de manera subrepticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explicitados y tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados.

En ese sentido, maestras y maestros están contribuyendo, en cualquiera de los niveles educativos, a fomentar y reforzar la diferenciación de roles femeninos y masculinos; esta situación se da a través de lo que se conoce como currículum oculto: trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unas y a otros, etc. Esto tiene, posteriormente, serias repercusiones en las preferencias por ciertas carreras profesionales y en las formas como las mujeres y los hombres se incorporan a la educación superior y, sobre todo, a las expectativas e inserción de ambos en la fuerza de trabajo asalariada.

En relación con lo anterior, Subirats Martori (1991, p. 44), señala que:

[...] las diferencias en el trato dado a las niñas y a los niños, a través del currículum oculto, hace que aquéllas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía.

Así pues, en la educación de nivel elemental, es notorio el hecho de que la imagen femenina está expuesta a un deterioro progresivo y constante reforzado por los maestros, el material visual y finalmente por el contenido ideológico de los textos (Guzmán, 1978).

Al respecto es necesario reconocer con suma preocupación que a pesar de los cambios y los esfuerzos para operar modificaciones en el *Libro de texto gratuito* en México, así como en otra literatura escolar, todavía se encuentran matizados por elementos sexistas, destacando la superioridad masculina sobre la femenina.

Los resultados del estudio realizado por Delgado (1991), en que analizó imágenes, lenguaje y mensajes contenidos en estos *Libros de texto gratuito* de nuestro país, de 1° a 6° años, muestran la evidencia de que existe un sexismo tanto en las ilustraciones utilizadas como en el uso de adjetivos calificativos al referirse a un hombre o a una mujer, en el texto escrito (libros de 1° y 2° años).

Asimismo, la autora destaca que respecto a las ilustraciones, en la mayoría de las láminas la niña o la mujer tiene una posición pasiva en comparación con el hombre, especialmente cuando aparecen ambos en la imagen. Igualmente, menciona que es de llamar la atención el porcentaje tan bajo de láminas donde las mujeres tienen un papel activo. El caso extremo es en el libro de 6° de primaria donde sólo 16.6% de las ilustraciones se refieren a mujeres realizando una actividad, pero encasillándola al estereotipo femenino, es decir, cumpliendo con los roles tradicionalmente asignados como: madre, maestra, enfermera o secretaria. En el caso de los libros de Ciencias Naturales, donde aparecen láminas que muestran el desarrollo de algún experimento, se encuentra que en la mayoría de las ocasiones, la niña es representada como observadora

del fenómeno o como auxiliar en la realización de la experiencia.

Estos resultados encontrados en México, coinciden con lo expresado por Marcia Rivera (1985) del Centro de Estudios de la Realidad Puertorriqueña, quien precisa que los primeros análisis que se hicieron del contenido de los textos fueron bastante sencillos, por no decir simplistas.

De primera instancia enfocamos y nos sacudió descubrir lo dramático del desbalance entre la representación de las mujeres y de los hombres en los textos. Se constató que indistintamente de si se trataba de Perú, Puerto Rico, Inglaterra o Estados Unidos, las imágenes visuales y los textos de los libros presentaban casi homogéneamente un mismo contenido: los personajes femeninos subrepresentados en relación con los varones; la cantidad y la calidad de las ocupaciones desempeñadas por los hombres era mayor; esto es, las mujeres se presentaban generalmente en roles pasivos y mayoritariamente como amas de casa, y la adjetivación utilizada para describir a uno u otro sexo era distinta. Las niñas aparecen como “dóciles”, tiernas, religiosas, enfermizas, hacendosas, soñadoras, miedosas, humildes o sacrificadas”, mientras que los varones son “inquietos, creativos, exploradores, líderes, valientes, desafiantes, perseverantes, aventureros”. El mundo de los varones es pues, según los textos escolares, el de la acción y la energía, mientras que el de las niñas el de la pasividad y la docilidad (pp. 2 y 3).

Del mismo modo, Rivera (*op. cit.*) argumenta que tan importante como el análisis de esas representaciones diferenciadas, lo fue el análisis de las omisiones del papel de las mujeres en muchos procesos sociales. Muchas de las investigaciones realizadas en la primera mitad de los años setenta (Brody, 1973; Eaton, S.A.; Frazier y Sadker, 1973;

McLure y Gail; Citrón y River, 1974; citadas por Rivera, 1985), revelaban que el papel de las mujeres en ciertos procesos sociales no era calibrado en los textos. Fue de particular importancia reconocer cómo se perpetuaba una visión generalizada de la historia, donde el motor de los cambios es un líder varón. Las mujeres simplemente no han estado presentes en el acontecer histórico-social, según se desprende de estos textos (aunque muchas otras evidencias demuestran lo contrario).

Como puede verse, el sexismo y androcentrismo que padece la sociedad, también atraviesa la educación formal. Y por supuesto, ello se refleja en el pensamiento científico, el filosófico, el religioso y el político desde hace milenios.

Ante tal situación, desde hace varios años han surgido fuertes críticas por este estado de cosas. Moreno (*op. cit.*) destaca que hasta ahora la escuela tiene una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos, o sea, su adiestramiento en las propias pautas culturales. Y agrega la autora (p. 10):

Pero si se limita a esto, habrá hecho un pobre favor a la sociedad. No pasará de ser un aparato reproductor de vicios y virtudes, de sabidurías y de estupideces. Su misión puede ser muy distinta. En lugar de enseñar lo que otros han pensado, puede enseñar a pensar, en lugar de enseñar a obedecer puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo.

En efecto, la educación formal (como una de las instancias de socialización) podría jugar un papel muy importante en la transformación de los modelos de comportamiento, que guían las actitudes

y manera de concebir el mundo que nos rodea. Por ejemplo, el cambio en los *Libros de texto gratuitos*, respecto al sexismo que existe en sus contenidos, resulta inminente. A partir del debate que desde finales de 1992 se suscitó, acerca de los contenidos de los *Libros de texto gratuitos de Historia de México*, y que están elaborándose los nuevos para sustituir a los anteriores, resulta pertinente preguntarse qué tanto está en los planes de los encargados de la política y programas de educación, eliminar el sexismo que aún existe en tales libros. Más aún, cabría la pregunta: ¿Se está consciente de tal sexismo? Y por supuesto, es aquí espacio propicio para manifestarse por la total eliminación del sexismo en los mismos.

Lo antes expuesto resulta de la mayor relevancia, pues hay que destacar aquí que las pautas y modelos de conducta no se pueden modificar con una simple ley o decreto. Es decir, ello no garantiza, para nada, que el cambio se dé automáticamente en las mentalidades, en las actitudes, en la forma de concebir el mundo; digamos, para el caso que nos ocupa, en la forma de concebir lo que es ser mujer u hombre.

En este sentido, la escuela podría ser un lugar privilegiado (aunque no el único) para contribuir a estos cambios. Para hacer viable tal cosa, se requiere antes que nada tomar conciencia de los mecanismos inconscientes de transmisión del modelo que queremos modificar. Dentro del campo de la educación, significa reconocer en primer término que, al presente, la transmisión de ese modelo sexista se transmite (como ya se mencionó al inicio de este apartado) a través de: materiales, juegos y textos utilizados, pero también y de manera muy importante, por las actitudes, preferencias y modos de dirigirse a las/los estudiantes, es decir, por medio del currículum oculto.

Afortunadamente, esta toma de conciencia a que hago referencia ya se está dando en algunos países, en los que ciertos grupos, conformados en su mayoría por mujeres, han impulsado, y elaborado propuestas, que las están llevando a la práctica. Algunos esfuerzos, de los más conocidos, son los casos de Puerto Rico y España, donde a partir de serios y fundamentados cuestionamientos a la educación formal, se han diseñado y puesto en marcha, a nivel piloto (en algunas escuelas) programas alternativos de educación no sexista. En ellos se rescata el enfoque de género por lo que los materiales, textos y la formación al personal docente en cuanto a actitudes en el trato de mujeres y hombres, promueven y transmiten la concepción de que pueden y deben desarrollarse las capacidades, habilidades y participación de las personas, independientemente del sexo al que se pertenezca.

A manera de reflexiones y propuestas

- a) De cara a los cambios que se están viviendo en nuestro país, resulta necesario el que se incorpore la categoría de género dentro del proceso educativo. Estos cambios tienen que darse tanto a nivel de currículum formal como de currículum oculto. Puesto que los textos escolares se encuentran constantemente impregnados de elementos sexistas, que ante todo son discriminatorios o colocan en una situación de subordinación o inferioridad a las mujeres, es importante y urgente que se diseñen políticas públicas para que los textos escolares estén libres de sexismo, es decir que se eliminen contenidos, lenguaje, imágenes y mensajes que privilegien a un sexo sobre el otro y, en lugar de eso, se promueva la equidad en las relaciones y representación de mujeres y hombres. En otras
- b) Al mismo tiempo que se esté trabajando en los materiales impresos, es requisito indispensable que maestras y maestros que se encargarán de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenten también con la capacitación y sensibilización en torno al enfoque de género. Esto contribuiría a que, como responsables de la enseñanza, se evite que a través del currículum oculto, se transmita al sexismo, lo que ocurre de diferentes maneras como ya fue expresado: trato diferenciado a mujeres y hombres por medio de verbalizaciones, gestos, tono de voz, tipo de preguntas que se formulan a unas y a otros, atención diferenciada, etcétera.
- c) Con base en la realidad que a diario observamos y los datos aportados por los Anuarios

palabras, que se eliminen los roles estereotipados de género. Esto implica, por ejemplo, que igual puede aparecer una niña o un niño realizando la tarea más importante, y evitar el que siempre sea el niño quien realice éstas y las niñas aparezcan de observadoras. O bien, cuando se trate de ilustrar tareas del hogar, que éstas se lleven a cabo tanto por mujeres como por hombres y que no únicamente aparezcan la mamá y/o la hija haciendo estas actividades. Pero además de que se eliminen aquellos contenidos o imágenes que sean denigrantes o nocivas para las personas, sean hombres o mujeres. Específicamente esto se referiría a situaciones que tienen que ver, por ejemplo, con sumisión, agresión, prepotencia, entre otras. Esto necesariamente requiere que las personas encargadas de elaborar estos materiales, deben contemplar en el diseño, redacción de los contenidos, lenguaje utilizado, así como en la selección de las imágenes, el enfoque de género.

estadísticos de ANUIES, respecto a la desproporción de hombres y mujeres en determinadas carreras (especialmente las áreas Humanística, de Ingeniería, Ciencias “exactas”, etc.), se hace indispensable impulsar mediante cursos en escuelas, folletos y diversos medios masivos de comunicación, *programas de orientación vocacional* que promuevan el que las mujeres estudien carreras que tradicionalmente se han considerado masculinas (Ingeniería, Física, etc.), pero también –y esto es muy importante– el que los hombres estudien carreras comúnmente conceptualizadas como femeninas (Enfermería, Trabajo Social, Educadora (a), Pedagogía, Psicología, etcétera). Esto supone, asimismo, que una parte de dichos programas vaya orientada a la revalorización social y profesional de estas últimas carreras. Ello tendería a la eliminación de carreras “femeninas” y carreras “masculinas”.

- d) Resulta también impostergable que, mientras no ocurra este proceso de sensibilización hacia el sexismo en la educación formal, se incluya en el currículum de las diferentes carreras, una materia relacionada con la perspectiva de género, a fin de que las y los estudiantes tomen conciencia y comprendan cómo lo femenino y lo masculino son construcciones socioculturales, que por lo tanto sí son susceptibles de cambio. Podría empezarse por lo menos en carreras como Pedagogía, Maestra(o) normalista, Psicología, Educador(a), en fin todas aquellas involucradas en el proceso educativo, incluyéndose pues en el currículum la materia a que se ha hecho referencia. Esto también implica sensibilizar a quienes toman decisiones para instaurar políticas educativas y capacitar al personal académico de las dis-

tintas disciplinas, en lo referente al enfoque de género.

Los medios de comunicación⁵ como instancia de socialización

Históricamente las funciones o papeles asignados a las mujeres por parte de la sociedad, han sido los de esposa-madre-ama de casa, circunscribiéndolas en gran medida al ámbito del hogar, en tanto que a los hombres se les atribuyen funciones y actividades distintas a las señaladas, esto es, se les ubica dentro del llamado “ámbito público”.

A pesar de que en los últimos años se han operado varios cambios, producto de la actividad y lucha de diferentes grupos de mujeres, en especial del movimiento feminista, así como de los acuerdos y convenciones internacionales en materia de eliminación de la discriminación hacia las mujeres y la erradicación de estereotipos de género y el sexismo, todavía persiste esta concepción de roles tradicionales, por lo que tal realidad coloca a las mujeres en una situación de desigualdad en cuanto a oportunidades y derechos fundamentales que cualquier ser humano debe tener y ejercer, como son: la educación, acceso al empleo sin discriminación, salarios equitativos, participación política, acceso a cargos donde se da la toma de decisiones, así como al ejercicio y goce de la sexualidad, por citar algunos.

⁵ Aunque existe una polémica acerca de si nombrar a los medios como: “medios masivos de difusión”, en lugar de “medios masivos de comunicación”, ya que esto último implicaría otro tipo de interrelación entre audiencias y medios –y al presente resulta algo muy unidireccional–, en este trabajo se utilizará indistintamente medios de comunicación y medios de difusión.

Esta diferenciación de funciones, papeles o roles de género entre hombres y mujeres empieza a ocurrir desde el instante mismo del nacimiento, como ya se revisó en apartados anteriores, a través de diversas instancias de socialización (denominadas por Althusser como aparatos ideológicos del estado, 1978; o aparatos ideosocializadores, como los llama Kaminsky, 1981), entre los que están: la familia, la educación (escuela), la religión y los medios masivos de comunicación, y que son, en su conjunto, los encargados de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, normas, creencias y actitudes que van a influir en el modo de pensar y actuar de la gente, acorde con un sistema social determinado, que obedece a cierta ideología dominante.

Imágenes y contenidos sexistas en los medios de comunicación

Los medios masivos de difusión constituyen al presente una de las instancias de socialización más importantes. El desarrollo tecnológico trajo como consecuencia el surgimiento de estos medios, que van desde los impresos (periódicos, revistas, fotonovelas, folletines, etc.), hasta los electrónicos (televisión, radio, videos, cine y más recientemente, producto de las nuevas tecnologías, la internet, los videojuegos, etc.). Así, la tecnología comunicacional es considerada como uno de los cambios que han tenido un fuerte impacto en la conciencia y el comportamiento humano.

Por otro lado, aunque aparentemente los mensajes que transmiten estos medios, tratan de dar la impresión de que están desprovistos de ideología, es decir, apelan a la neutralidad ideológica, vale la pena destacar que “[...] desde lo más banal hasta lo más trascendente, contiene los principios y valores

del grupo dominante” (Mattelart, 1980). Dentro de este contexto Marx (referido por Mattelart, *op. cit.*) expresa que “las ideas de clase dominante son en cada época las ideas dominantes; es decir, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad, es al mismo tiempo la fuerza espiritual dominante. La clase que controla los medios de producción material controla también los medios de producción intelectual de tal manera que en general las ideas de los que no disponen de los medios de producción intelectual, son sometidos a las ideas de la clase dominante”.

Sin embargo, con respecto a las audiencias o receptores de los mensajes de los distintos medios masivos, resulta pertinente hacer algunos señalamientos: existen posiciones encontradas respecto a la forma de concebir y explicar cómo perciben los receptores los mensajes transmitidos por los medios de difusión. Si bien la intención o el propósito de estos medios es que el receptor asuma sin cuestionamiento alguno los mensajes proyectados, pues como apunta Mattelart (1980) el control ejercido por los medios no es coercitivo (o evidente) sino que se da en el terreno de una “dominación pacífica”, también es cierto que siempre existe la posibilidad de tener más conocimiento acerca de algo, a través de la confrontación de los mensajes con el referente empírico, por lo que la posibilidad de una decodificación no es automática, sino que puede llegar a ser crítica, echando mano de la comprensión en la lectura de los mensajes. Independientemente de si ocurre más de lo primero que de lo segundo, o a la inversa, consideramos que lo importante aquí es la posición que se asuma con respecto a la participación o concepción que se tenga del receptor.

De este modo, en el presente trabajo se parte del supuesto de que las audiencias o los/las recep-

tores/as son sujetos activos,⁶ capaces de recibir, pero también de procesar y transformar la información, o incluso desecharla. Es decir, se discrepa de las posiciones mecanicistas-funcionalistas que adjudican un papel pasivo al receptor, ya que supone que existe una equivalencia entre los mensajes transmitidos por los medios y el comportamiento del receptor, planteando una relación directa de causa-efecto.

Estereotipos proyectados por los medios de difusión

La imagen de la mujer en los medios masivos aparece estereotipada de muy diversas maneras, pero en muy contadas ocasiones estos estereotipos le son favorables.

Los estereotipos son rasgos comunes atribuidos a un grupo humano (Tajfel, 1978). Varios autores se han cuestionado la verdad o falsedad de éstos. Por ejemplo, Klineberg (1975) señala que pueden deformar (como de hecho lo hacen) considerablemente los juicios; Lindgren (1982), apunta que se desarrollan sin ninguna base en la realidad objetiva o en la experiencia válida; Aronson (1975), por su parte, dice que regularmente son exageraciones o son totalmente falsos “que se apoyan en rumores o imágenes distribuidos por los medios de masas o que se generan en nosotros como una manera de justificar nuestra crueldad o nuestros propios prejuicios” (p. 199). Quizás este comentario lo hace porque muchos de los estereotipos encierran bastante ironía; al respecto Gómezjara y Dios (1973) destacan que son “imágenes falseadas de una realidad material o valorativa

que en la mente popular o de grandes masas de población se convierten en modelos de interpretación o de acción [...]” (p. 130).

Pareciera ser que la falta de veracidad atribuida a los estereotipos se desprende de uno de los elementos que algunas definiciones contemplan: que todas las personas de una clase poseen los rasgos asignados a la misma.

La verdad es que los estereotipos son producto de tradiciones históricas, modismos, historia cultural, marginación social, crisis o conflictos sociales o de la “imaginación” de quienes tienen el poder y los medios para crearlos y difundirlos. Si bien no puede negarse que muchos estereotipos tengan algo de verdad en ellos, o que lo hayan tenido en parte en algún momento histórico, también es cierto que exageran, magnifican y distorsionan esa parte de la realidad que están describiendo. Pero tal vez lo más serio es su carácter fijo, estático, anquilosado y por lo tanto reaccionario; desconocen el carácter cambiante y dinámico de la realidad, algo que evoluciona constantemente.

Antes de pasar a describir los estereotipos, conviene aclarar que no son los medios de masas los que han inventado o creado esos estereotipos, ni tampoco son ellos los que directamente han impuesto a la mujer en situación de subordinación y discriminación, asignándoles tareas y funciones que la confinan al ámbito doméstico, o labores con poco o nulo reconocimiento o estatus. Más bien, refuerzan o contribuyen a perpetuar el patrón de comportamiento que la mujer “debe aceptar” en cada época según los lineamientos que la misma sociedad establece.

Puede decirse entonces que, los estereotipos de género, sobre todo los femeninos, adquieren dos funciones importantes dentro de los medios de

⁶ Para ampliar información relacionada con este punto, véanse a Pascuali (1980); Prieto (1981); Esteinou (1984), y Nethol y Piccini (1984).

comunicación: promover la venta de innumerables artículos y servir de apoyo al *statu quo*, pues reflejan y refuerzan las imágenes de mujeres que el sistema requiere para el logro de estos objetivos. Por ejemplo, como producto de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado, ciertas revistas femeninas, empezaron a abordar este tema, pero sin cuestionar nunca la estructura social dominante. Así, podían encontrarse títulos como el siguiente: “Mujer que trabaja fuera del hogar sin descuidar su casa, a su marido y a sus hijos” (desde aquí la crítica es que esos mensajes promueven e impulsan la doble jornada de trabajo en las mujeres). Qué diferente sería si el título dijera: “Mujer que trabaja fuera del hogar, compartiendo labores domésticas y cuidado de los hijos con su pareja u otros miembros de la familia”. Sin embargo, algunos cambios incipientes empezaron a ocurrir desde la década de los ochenta. Jennifer Foote, es un artículo publicado en la revista *Newsweek* (enero, 1988) presenta, entre otras, dos fotografías:

En una de ellas aparecen dos hombres, uno cargando a un bebé de cinco meses y otro preparándole la comida a éste. Corresponde a la película *Tres hombres y un bebé*. La otra fotografía es un anuncio de Kodak, en el que, según se interpreta, el papá tiene en brazos a su hijo de aproximadamente ocho meses y le está dando un beso.

A pesar de los cambios que empiezan a operarse, todavía por lo que respecta a la mujer, los estereotipos más difundidos por los medios masivos son: a) la mujer como sexo débil; b) el lugar de la mujer: el hogar; c) la mujer como objeto sexual y consumidora; d) la mujer “liberada”, y e) la mujer asalariada (Bustos, 1986).

Preguntas sobre la Lectura 1

1. Con base en las definiciones de género revisadas en esta lectura, elaboren una que sea integradora.
2. Al hablar de los tres elementos que se articulan en la categoría de género, ¿qué se entiende por rotulación de género, identidad de género y roles de género?
3. Discutan sobre la diferencia entre sexo y género.
4. Analicen los pros y contras del concepto de androginia.
5. ¿A qué se refiere el proceso de socialización y cuáles instancias participan?
6. Discutan cómo se da en la familia el aprendizaje de los roles de género.
7. ¿A qué se refiere la perspectiva feminista de familia?
8. Analicen las formas en que la educación formal (desde el preescolar hasta la educación universitaria) fomenta la feminidad y la masculinidad, es decir, los roles de género asignados a mujeres y hombres.
9. ¿Qué es un estereotipo?
10. Discutan sobre los estereotipos femeninos transmitidos por los medios de comunicación.

Instrumento 1, Redes semánticas

Instrucciones: A continuación aparecen dos palabras diferentes, que les llamaremos “palabras estímulo”. Anoten en las cinco líneas que aparecen en cada una ellas, las cinco primeras cosas que más rápidamente “cruce o le venga a la cabeza” a su entrevistado o entrevistada. Pueden ser adjetivos, sustantivos, verbos, pero no pueden escribir frases u oraciones. Después de que hayan hecho esto, deberán preguntar a su entrevistado o entrevistada cuál es el orden de importancia, y lo irán anotando al lado izquierdo de cada término o palabra: un 1 a la que consideren la más importante en relación con la “palabra estímulo”, un 2 a la que ocupe el segundo lugar en orden de importancia, y así sucesivamente hasta llegar al 5, que sería la palabra que ocuparía el quinto lugar en importancia.

Ejemplo: Ante la “palabra estímulo” ABUELO, las primeras y más espontáneas cosas que vendrían a la cabeza de alguien podrían ser términos como: apapachador, viejo, lento, sonriente, encorvado. Tal vez para otra persona esta misma “palabra estímulo” evocaría cosas como: fuerte, inteligente, tierno, conservador, enojón. Hay que recordar que no hay respuestas buenas ni malas. Todas son valiosas y respetables y *reflejan nuestro propio punto de vista o percepción* acerca de esta “palabra estímulo” ABUELO.

MUJER

HOMBRE

Instrumento 2. Roles y estereotipos femeninos a través de un sociodrama

Como se revisó en la Lectura, algo importante en la formación de la identidad femenina y masculina son los roles tradicionalmente asignados a las mujeres, como son los de: esposa, madre, ama de casa, así como el de seductora; en tanto que para los hombres, estos roles tradicionales son de: proveedor económico en la familia, empleado o ejecutivo exitoso, persona con mucho control y autocontrol (carente de afectos), así como hipersexual.

A partir de estas consideraciones, se realizará un sociodrama, con la participación de las/los propios integrantes del grupo. Una mujer representará el papel de esposa, madre y ama de casa. Un hombre representará el papel de esposo, padre y proveedor. También se asignará el papel de hijo e hija a dos participantes más.

El sociodrama girará en torno a una charla de familia, cuyo tema será elegido por el grupo: “no alcanza el dinero”, “a ella le salió una oportunidad de tener un trabajo remunerado”, “los hijos e hijas tienen problemas y necesitan más atención”, etcétera.

Después de elegir el tema de la charla familiar y de definir entre el grupo, las personas y roles que desarrollará cada quien, se llevará a cabo el sociodrama, por un periodo de no más de 10 minutos. La dinámica sugerida del sociodrama es: a) se plantea un tema o un problema para ser discutido; b) análisis o desarrollo de la charla, y c) se trata de llegar a tomar una decisión o reflexión sobre el tema o problema analizado.

Durante el desarrollo del sociodrama, el resto del grupo irá anotando lo que más le llame la atención con respecto a la comunicación no verbal: gestos, movimientos, actitudes, etcétera.

Posteriormente a la realización del sociodrama, las y los participantes se organizan en equipos, con la finalidad de trabajar con la información obtenida.

Instrumento 3. Dinámica grupal. La socialización en mujeres y hombres

A partir de lo trabajado y discutido durante la sesión, en el presente ejercicio se procederá a realizar lo siguiente:

1. Rescatar y analizar las conclusiones de la última actividad (sociodrama) referentes a la agencia de socialización (familia).
2. Analizar las imágenes o el texto que las y los participantes hayan ubicado en algún ejemplar de los *Libros de texto gratuito* u otra bibliografía escolar (escuela).
3. Analizar los anuncios publicitarios de alguna o algunas revistas que llevarán los y las participantes, donde aparecen imágenes y textos sobre mujeres y hombres (MMC).

Las y los participantes se organizarán en grupos, donde cada uno analizará los materiales que correspondan a estas tres instancias de socialización. El análisis se hará tomando en cuenta lo siguiente: a) Cómo aparecen las mujeres y hombres; qué hacen, qué dicen; cuál es el estatus para unas y otras (jerarquía o importancia de mujeres y hombres), tanto en imagen como en texto; qué características físicas presentan; cómo están vestidos/as; qué otras características, atributos o rasgos se pueden identificar de las que se revisaron en la lectura. b) ¿El análisis de esta información refleja que hay diferencias entre mujeres y hombres?, ¿en qué sentido? c) ¿Podría decirse que a través de estas instancias de socialización se reproducen los roles y estereotipos femeninos y masculinos? ¿Por qué?

Recuerden hacer sólo el análisis de una propuesta de cada material (familia, escuela y MMC), ya que si tratan de analizar todo lo que el equipo juntó, el tiempo no alcanzará para terminar la actividad.

Reflexiones y conclusiones finales de la Unidad I (individuales)

unidad II. currículum explícito, sexismo y estereotipos de género

Lectura 2

Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares⁷

A. Michel

Para identificar el sexismo en los libros infantiles y manuales escolares

A partir del principio de que los manuales escolares y los libros infantiles, además de reflejar la sociedad, deben ser también un factor de cambio y contribuir a preparar un futuro de igualdad entre los sexos, pueden adelantarse ya dos ideas básicas que podrían ayudar a detectar el sexismo.

Existe sexismo cuando los textos y las ilustraciones de los manuales escolares y de los libros infantiles describen a los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de los roles existentes. Ésta es la primera manifestación del sexismo, a saber, la negación de la realidad social y de la diversidad de las situaciones, con la consiguiente presentación caricaturesca de las imágenes y de los roles masculinos y femeninos. Respecto a este punto parece existir unanimidad.

También existe sexismo cuando los manuales escolares se limitan a presentar una situación existente sin criticarla o sin ofrecer alternativas. Lo que, de hecho, equivale a aceptar implícitamente las desigualdades y las discriminaciones que se dan

a expensas de las niñas y de las mujeres en la mayoría de las sociedades actuales, lo cual sólo las refuerza. La mayor parte de los/as autores/as de los informes comparten este análisis.

Así, el estudio noruego constata que: “Si bien es cierto, por ejemplo, que se ven muy pocas mujeres ejerciendo las profesiones de fontanero, de catedrática universitaria o de empleadas del sector petrolero, no se daría una imagen realista y matizada de la situación si no se presentase nunca a una mujer ejerciendo este tipo de profesiones. En otras palabras, consideramos que los libros no dejan de transmitir estereotipos, incluso cuando su contenido refleja lo que en realidad hace la mayoría de la población”.

Este estudio cita, entre otras, la opinión de K. Skjonsberg sobre los libros infantiles: “Los libros deben considerarse realistas en la medida en que reflejan las normas vigentes en amplios fragmentos de la sociedad, pero al limitarse a lo que marcan estas normas, los autores impiden que sus lectores/as tomen conciencia de la existencia de otros tipos de comportamiento posibles. Puede decirse que la literatura infantil, al aceptar en silencio y sin espíritu crítico el actual estado de cosas, continúa manteniendo implícitamente los estereotipos tradicionales sobre los roles de cada sexo”.

El estudio realizado por Lise Dunnigan en Quebec expresa la misma concepción: “Nadie ha

⁷ Michel, A., *Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, laSal, Barcelona, 1987, pp. 71-92.

dicho que los manuales escolares tengan que presentar a los alumnos/as una 'copia adecuada' de la realidad social. Su finalidad es servir como instrumentos educativos. Los/as jóvenes deberían encontrar en ellos no sólo un reflejo de su medio, sino también temas capaces de ampliar su espíritu y su imaginación y de prepararlos/as para la comprensión de los cambios sociales que ya comienzan a vislumbrarse. Por ejemplo, aunque las mujeres representen 10% de los médicos en Canadá, no hay motivo para considerar esta cifra como un 'techo' insuperable. Y en los manuales escolares también debería verse a hombres en el papel de enfermeros, aunque todavía haya muy pocos. Se trata de mostrar a los/as jóvenes nuevas posibilidades, que tal vez no se ofrecieron a la generación precedente, pero que en cualquier caso están abiertas para ellos/as".

La autora de la guía para Asia y el Pacífico, Sarojini Bisaria, añade que para luchar contra el sexismo no basta con eliminar los roles estereotipados de las mujeres y los hombres de los manuales escolares, sino que también deben emprenderse acciones positivas para destacar algunos roles masculinos y femeninos no tradicionales todavía muy poco extendidos en la sociedad india. Se citarán los ejemplos de mujeres en puestos de decisión, de ingenieras y matemáticas, de hombres sensibles, poetas, escritores o pintores; o también ejemplos de mujeres atletas, de mujeres que trabajan duramente en un medio campesino; de mujeres valerosas en la paz y en la guerra; de directoras de empresas industriales, etcétera.

De las opiniones de los autores y autoras de los estudios examinados se desprende que existen dos categorías de sexismo: el sexismo *explícito*, cuando los libros infantiles y los manuales escolares sólo describen a hombres, mujeres y niños y niñas en ro-

les rígidos, estereotipados, convencionales, sin tener en cuenta la diversidad de situaciones que existen en la realidad; y el sexismo latente, cuando esas obras describen la realidad de una sociedad en la que las mujeres y las niñas ocupan una posición de inferioridad en relación con los hombres y los niños, sin intentar poner en entredicho esta pretendida inferioridad o sin ayudar a los niños y niñas a descubrir situaciones (aunque todavía sean poco frecuentes) en las que las mujeres y las niñas demuestren su igualdad con los hombres y los niños.

Claves para el análisis del sexismo

Las claves del análisis que aquí se proponen pueden ser utilizadas por cualquier persona o institución que desee identificar la presencia del sexismo en los textos e ilustraciones de una obra, ya sea un manual escolar, un libro infantil o cualquier otra publicación. Las claves pueden descomponerse en tres partes según el contenido de la obra a la cual se apliquen:

Análisis cuantitativo del contenido: se trata de valorar estadísticamente y de forma comparada el número de personajes masculinos y femeninos que figuran en los títulos, textos e ilustraciones de las obras infantiles y de los manuales escolares.

Análisis cualitativo del contenido: consiste en comparar de forma estadística las características propias de los personajes masculinos y femeninos que aparecen en los títulos, textos e ilustraciones de las obras infantiles y de los manuales escolares.

Análisis del sexismo gramatical: este último tipo de sexismo se identificará a través de la forma en que se utilicen el vocabulario y las reglas gramaticales.

Unas claves de análisis que tengan en cuenta estas tres dimensiones del sexismo permitirán una

valoración en profundidad, cuando no exhaustiva, del sexismo de cualquier tipo de obra.

Análisis cuantitativo

El análisis del sexismo contenido en los libros y en los manuales escolares siempre debe ir precedido de estadísticas comparadas sobre el número de personajes masculinos y femeninos respectivamente representados en el texto y en las ilustraciones. Así, el estudio realizado por Lise Dunnigan en 1974-75 en Quebec, donde analizó 225 libros de texto utilizados en la enseñanza primaria y secundaria, estableció que, sobre un total de 24,000 personajes masculinos y femeninos, por cada mujer había más de dos hombres (32% de los personajes eran femeninos y 68% masculinos). Lo cual ya constituye una manifestación evidente de sexismo puesto que, prácticamente en todas las sociedades, las mujeres son tanto o más numerosas que los hombres. El hecho de que las mujeres se hallen ausentes de los libros y manuales —o se encuentren muy poco representadas en ellos— es un claro reflejo de la condición de inferioridad en que son mantenidas las mujeres en la sociedad y contribuye a agravarla. Esta subrepresentación constituye en sí misma un estereotipo sexista.

El análisis puede afinarse más a través de la distinción entre personajes principales y secundarios: el personaje principal es el que ocupa el papel central en el relato de un libro (incluidos el título y las ilustraciones) o en el contenido del manual escolar; el personaje secundario desempeña un papel subalterno respecto del personaje central. En este sentido, el estudio realizado en Quebec revela que de 100 papeles principales, 72% son desempeñados por hombres o niños, mientras que 28% corresponden a mujeres o niñas. La autora del estudio, Lise Dunnigan, considera que, gracias a esta

primera parte de la clave, puede decirse que los manuales escolares de Quebec están impregnados de sexismo, puesto que las representaciones masculinas son dos veces más numerosas que las femeninas y los papeles principales corresponden en las tres cuartas partes de los casos a personajes masculinos.

Análisis cualitativo

Siguiendo las claves de análisis del sexismo empleadas en el estudio quebequés, las características atribuidas a los personajes masculinos y femeninos de las obras (libros o manuales escolares) pueden dividirse en tres categorías: las referencias sociales, las actividades y los comportamientos socioemocionales manifestados por los individuos.

Antes de proceder a aplicar esta clave, deberían adoptarse dos principios generales:

En primer lugar, no puede tacharse de sexista un manual escolar o un libro infantil cuando, dentro de un conjunto de textos o ilustraciones, se atribuya un solo carácter estereotipado a un solo personaje masculino o femenino. Para que exista sexismo es preciso que haya una repetición de los estereotipos, ya sea en las ilustraciones o en los textos. Evidentemente, se hará una excepción a esta regla en el caso de que una sola ilustración o un solo texto hagan un elogio del sometimiento o la inferioridad de las mujeres o de las niñas.

En segundo lugar, la unidad de análisis del sexismo es el personaje masculino o femenino, tanto si aparece representado bajo una forma humana (niño/a, adulto/a, persona de edad) o bajo una forma animal dotada de género masculino o femenino. Así, el estudio realizado en Zambia

identifica la presencia de sexismo en un relato –entre otros– de un libro escolar de tercer curso en el que los dos protagonistas son animales (el perro, símbolo masculino; y la cabra, símbolo femenino). El relato presenta a la cabra como víctima de los ardides del perro y el autor del estudio llega a la conclusión de que en él hay sexismo, toda vez que el libro, en su conjunto, presenta lo masculino como inteligente y lo femenino como necio.

Los atributos que se confieren a los personajes masculinos y femeninos, según la relación de Lise Dunnigan, ofrecen otros tantos criterios para identificar la presencia del sexismo en los libros infantiles y escolares y medir su alcance y gravedad. En nuestra propuesta recogemos las grandes divisiones de los criterios presentados en el estudio quebequés, añadiéndoles algunas categorías adicionales.

1. Análisis del sexismo en las referencias sociales de los personajes masculinos y femeninos, tanto en los textos como en las ilustraciones

Lo que aquí se entiende como “referencia social” son las características estáticas de los personajes masculinos y femeninos que aparecen en los libros escolares e infantiles. Las referencias sociales contraponen a las actividades y roles de comportamiento de los personajes. Las referencias sociales examinadas están relacionadas con: el estado civil conyugal, la condición familiar, el nivel de desempleo, la profesión y el marco de vida.

El estado civil. La presentación en los libros escolares e infantiles de los hombres y las mujeres de manera diferente en lo referente a su estado matrimonial (como casados/as o no) revela la existencia de estereotipos sexistas. Así, un libro escolar que caracterizase a la mayor parte de las mujeres

con base en su estado matrimonial, mientras la mayoría de los hombres no apareciesen descritos como personas casadas, estaría actuando como canalizador de un estereotipo sexista, en la medida en que tendería a hacer creer a niños y niñas que la condición de la mujer se identifica con el matrimonio en tanto que la del hombre es independiente de éste. Sin embargo, la realidad sociológica no sólo revela que existe aproximadamente un número igual de hombres casados que de mujeres, sino también que, tanto entre las mujeres como entre los hombres, existe un importante porcentaje de personas que no están casadas o han dejado de estarlo: solteros/as, viudos/as, divorciados/as, separados/as, repudiadas (en el caso de algunas mujeres), etc. En el conjunto de los países desarrollados, las mujeres viudas son mucho más numerosas que los hombres viudos, como resultado de la mayor longevidad de las mujeres. Se calcula que en el mundo entero, la responsable de uno de cada tres hogares es una mujer. Sin embargo, las obras infantiles y los manuales escolares no representan jamás a esos hogares y presentan siempre a los hombres como “cabezas de familia” para adaptarse a un estereotipo tradicional sexista. Con ello no sólo no tienen en cuenta la realidad, sino que además están privando de existencia a las mujeres no casadas que no se adecuan a las normas tradicionales y están al frente de una familia monoparental, por ejemplo.

La condición familiar. Identificar, como suele hacerse con frecuencia, a los personajes femeninos únicamente con base en su condición familiar –de madre en este caso–, en tanto que a los personajes masculinos sólo se les identifica de un modo excepcional con su condición de padres, es una muestra de sexismo. En efecto, en la realidad, hombres y mujeres se hallan implicados/as con la misma frecuencia en la condición de progenitores/as, aunque, la mayoría de las veces, los hombres prefieren

dejar en manos de las mujeres la crianza y educación de los hijos e hijas. Asimismo, la representación exclusiva de las mujeres en su condición de madres equivale a negar la cualidad de seres humanos a las mujeres que se realizan al margen de la maternidad, como por ejemplo asumiendo responsabilidades sociales, profesionales o políticas, o a las que cumplen a la vez un rol familiar y un rol social externo.

El nivel de empleo. Mientras que, según el censo de 1971, las mujeres canadienses constituían más de una tercera parte de la población activa (35%) en los 225 libros escolares examinados en el estudio quebequés, las mujeres que tienen un empleo sólo representan 10% de la totalidad de personas de ambos sexos que ejercen una actividad profesional. Semejante aberración significa que se tiende a hacer creer a los niños y niñas que el lugar de la mujer está en el ámbito de la familia y el del hombre en la vida profesional.

Otro ejemplo: los 134 libros escolares utilizados en el estado de Nueva Jersey, en los Estados Unidos, transmiten la idea de que los hombres tienen acceso a 147 profesiones y las mujeres sólo a 25.

El análisis de los libros escolares de Quebec revela que más de 50% de los hombres aparecen representados en su lugar de trabajo, frente a 17% de las mujeres. En cambio, sólo se ve a 6.6% de los hombres en el hogar, frente a 26% de las mujeres. La misma diferencia se aprecia entre los niños y las niñas: los primeros aparecen representados con mayor frecuencia que las segundas en la escuela o en un entorno natural.

La profesión. Las claves para el análisis de las referencias sociales de los personajes en los textos e ilustraciones no deben limitarse meramente a

determinar si aquéllos ejercen o no una profesión. Es conveniente examinar además si las mismas profesiones canalizan estereotipos sexistas. Cuando las profesiones que ejercen las mujeres sólo aparecen representadas bajo la forma de actividades femeninas tradicionales que constituyen una prolongación de las tareas domésticas fuera del hogar (enfermera, puericultora, costurera, maestra, peluquera, etc.), o cuando la obra en cuestión omite la presentación de otras actividades que las mujeres ejercen en la sociedad (médico, abogada, conductora de autobús, encargada, directora de fábrica, horticultora, física, etc.), describiremos ese libro como un conjunto de estereotipos sexistas. También serán sexistas los libros escolares que, en contra de lo que se observa en la realidad, sólo representen a hombres que ejercen profesiones de prestigio o investidas de autoridad.

2. Análisis del sexismo en las actividades de los personajes masculinos y femeninos

Para una mayor claridad, dividiremos las actividades atribuidas a los personajes masculinos y femeninos en cinco grupos: las actividades domésticas propiamente dichas que se desarrollan en el interior de la casa; las actividades relacionadas con la educación de niños y niñas; las actividades profesionales; las actividades políticas o sociales; las actividades de ocio (deportes, actividades artísticas, *bricolage*, etcétera).

El análisis de los roles que desempeñan, respectivamente, los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, en todas estas actividades permite identificar el sexismo.

Actividades domésticas. El trabajo doméstico comprende todas las tareas de mantenimiento de una casa (orden, limpieza, costura, etc.), además

de la cocina y las actividades subsidiarias (compras, limpieza de las verduras, preparación de los alimentos, etc.). En los países en desarrollo, deben añadirse, entre otras cosas, las pesadas tareas de acarrear el agua y la leña. Existe un estereotipo sexista) en los textos e ilustraciones que presentan esas tareas como monopolio de las mujeres y de las niñas, mientras eximen sistemáticamente de ellas a los hombres y los niños. En los libros escolares de Quebec, de 100 tareas domésticas realizadas por los personajes de los textos escolares, 85 las efectúan mujeres o niñas y sólo 17 hombres o niños. En el caso de las tareas culinarias, la situación es algo distinta, con 75% de mujeres y 25% de hombres.

Actividades relacionadas con la educación de los/as hijos/as. Estas actividades hacen referencia al marco de las relaciones de los/as adultos/as con los niños y niñas. En este contexto se distinguirá tanto la frecuencia de estas relaciones como su naturaleza. Los libros escolares de Quebec muestran a muchas más mujeres que hombres en contacto con niños y niñas, lo que representan un estereotipo, puesto que tiende a atribuir a las mujeres el monopolio de las relaciones con los niños y niñas de corta edad. El análisis de la naturaleza de estas relaciones permite descubrir otros estereotipos: mientras que se presenta a las mujeres como las personas que se ocupan sobre todo de asegurar el bienestar material y afectivo de sus hijos e hijas (los/as alimentan, cuidan de su higiene, de sus ropas, les hacen mimos y caricias, los/as tranquilizan, los/as consuelan, etc.), los hombres, por su parte, predominan en las relaciones de autoridad (responden a las preguntas del niño o la niña, los/as inician en alguna actividad, les ayudan a resolver un problema, etcétera).

Actividades profesionales. Mientras que la referencia social relativa al empleo o la profesión se

limita a constatar cuántos adultos de ambos sexos disponen de un empleo remunerado y dentro de qué categoría social se sitúa éste, el indicador “actividades profesionales” se refiere más concretamente a los personajes masculinos o femeninos que ejercen realmente una actividad profesional (en el caso de un médico, curar a un enfermo por ejemplo; en el de una maestra, dar clases en el aula, etc.). Es posible identificar la presencia de estereotipos sexistas si se clasifican las actividades profesionales de hombres y mujeres en roles de ejecución y roles de autoridad. Si la gran mayoría de las mujeres aparecen descritas como trabajadoras que ejecutan órdenes o un trabajo repetitivo y/o fatigoso que requiere poca iniciativa, en tanto que los hombres aparecen representados en su mayoría en roles de autoridad, en el ejercicio de actividades no repetitivas que exigen iniciativa y creatividad, puede decirse que los libros escolares en cuestión están actuando como vehículo de estereotipos sexistas, puesto que en realidad existen mujeres que, sea cual fuere su actividad profesional, dan muestras de autoridad, de iniciativa y de creatividad, igual que existen hombres que no manifiestan ninguna de estas cualidades.

Actividades políticas o sociales. Se incluyen en esta categoría todas las actividades que implican unas responsabilidades políticas o sociales en un contexto más amplio que el de la familia o el trabajo profesional: el municipio, el sector público, la nación, una organización nacional o internacional (por ejemplo, alcalde/esa de un municipio, responsable de un club deportivo o de una asociación con finalidades sociales, artísticas, culturales o deportivas, etc.). Un análisis a partir de este indicador permite descubrir fácilmente la presencia de estereotipos sexistas. En efecto, si quienes ejercen la casi totalidad de los roles políticos y sociales descritos en un manual escolar son personajes masculinos, puede decirse que ese manual transmite

un prejuicio sexista puesto que, tanto en el pasado como en la época actual, ha habido y hay mujeres que desempeñan funciones políticas y sociales que exigen autoridad, sentido de la responsabilidad y espíritu de iniciativa.

Actividades de ocio. En este ámbito (*bricolage*, deporte, actividades artísticas, etc.) también resulta sencillo identificar los estereotipos sexistas. Siguiendo a Lise Dunnigan, adoptaremos diferentes criterios de evaluación aplicables a todos los ámbitos asociados a las actividades de ocio: el criterio de la actividad y de la creatividad contrapuesto al de la pasividad y la ausencia de creatividad; el criterio de la autonomía contrapuesto al de la heteronomía.

Trabajos manuales y producción de objetos (trabajo de la madera, escultura, pintura, cerámica, confección de una prenda de vestir, etc.). Estas actividades, no profesionales, se analizarán con vistas a determinar si manifiestan cualidades de creatividad y de iniciativa por parte de los personajes (adultos/as o niños/as) según el sexo al que pertenecen. Si estas actividades se presentan como faltas de iniciativa y de autonomía en el caso de las mujeres, mientras los niños y los hombres manifiestan estas cualidades, puede decirse que el libro contiene estereotipos sexistas.

Actividades artísticas. También podrá hablarse de sexismo si, en las actividades artísticas (canto, baile, música, teatro, espectáculos, etc.), se describe a las niñas y las mujeres sobre todo como espectadoras pasivas, mientras se presenta a los niños y a los hombres como personas que realmente practican esas artes.

Los juegos. Antes se ha señalado, coincidiendo con los autores del estudio ucraniano, la conveniencia de observar la posible presencia de

estereotipos sexistas que presentan como “excepcional” el hecho de que una niña juegue a ser “jefe de la pandilla”, o que un niño lo haga con “una máquina de coser”. Evidentemente, a nuestro entender, tanto los textos como las ilustraciones deben representar a niños y niñas capaces de participar tanto en los juegos llamados masculinos como en los supuestamente femeninos y de manifestar en ellos idénticas cualidades de iniciativa y de audacia. Por consiguiente, existe sexismo cuando los textos y las ilustraciones presentan la audacia, el movimiento y la iniciativa únicamente en los juegos de los niños, y asocian el temor, la rutina, la pasividad, la falta de iniciativa, a los de las niñas. Así, el estudio realizado en Zambia, considera sexistas dos libros escolares de primer curso en los que el niño aparece jugando al fútbol mientras la niña aplaude, pasiva, las proezas de su compañero masculino.

Las actividades de exploración y de aventura. Estas actividades, tal como aparecen descritas en los libros escolares, son sexistas en la medida en que se atribuyen únicamente a los niños y a los hombres, a pesar de que ha habido mujeres exploradoras o aventureras (por ejemplo, las mujeres corsarias u otras que escalaron el Himalaya).

El deporte. El estudio kuwaití señala que en una obra de Ciencias Sociales de Kuwait sólo se menciona a los hombres que han sido campeones de competiciones deportivas, mientras no se habla de las mujeres campeonas. En los libros escolares de Quebec existe sexismo en tanto y cuanto, en 90% de los casos, las actividades deportivas presentadas son ejercidas por hombres o niños, frente a sólo 10% de las ejercidas por mujeres o niñas. Sin embargo, en Quebec, como en otros lugares, existen numerosas deportistas, algunas de las cuales han ganado incluso medallas olímpicas.

3. Análisis del sexismo en los comportamientos socioemocionales de los personajes masculinos y femeninos

Siguiendo a Lise Dunnigan, clasificaremos los comportamientos socioemocionales en tres categorías: los que hacen referencia a la dimensión afectiva positiva contrapuesta a la afectividad negativa; la resistencia a la presión social contrapuesta a la dependencia y la docilidad; y, finalmente, la debilidad de carácter (miedo, angustia, dependencia, impotencia, etc.) (2, p. 25).

La afectividad positiva o negativa. Resulta fácil comprender que los textos y las ilustraciones que describen a las niñas y las mujeres como personas afectuosas o que manifiestan una afectividad excesiva, y a los niños y los hombres como personas agresivas, violentas, pendencieras e insensibles, son sexistas, puesto que canalizan estereotipos que presentan a los personajes masculinos y femeninos de forma caricaturesca y según prejuicios convencionales.

La resistencia a las presiones sociales. El comportamiento del individuo, hombre o mujer, niño o niña, frente a las normas, las presiones sociales y la autoridad puede constituir un buen indicador de la presencia de estereotipos sexistas cuando la independencia y la resistencia a las presiones sociales caracterizan a un sexo, mientras el otro se describe, por el contrario, como dócil, resignado, siempre sumiso ante la autoridad y las presiones sociales.

La debilidad y la fuerza de carácter. En el estudio realizado por Lise Dunnigan, la debilidad de carácter se evalúa en relación con los comportamientos de miedo, angustia, dependencia, impotencia, huida, mientras que la fuerza de carácter significa valentía, sangre fría, capacidad de mando o sentido de la responsabilidad. Una vez más, un buen indicador de la presencia de estereotipos sexistas será la

distribución de la fuerza y de la debilidad de carácter entre los dos sexos. A partir de este indicador, el citado estudio constata la existencia de sexismo en los libros escolares quebequeses toda vez que, de 100 actos que demuestran fuerza de carácter, 90 son efectuados por hombres y niños y sólo 10 por niñas o mujeres. Parece como si los libros escolares utilizados en Quebec, además de enseñar a niños y niñas la Aritmética y la Gramática, también quisieran enseñarles que la autonomía social y la fuerza de carácter son cualidades específicamente masculinas.

El análisis basado en la comparación entre los rasgos de carácter que se atribuyen a los personajes masculinos y femeninos (adultos/as y niños/as) en los textos y las ilustraciones de los libros escolares e infantiles nos parece particularmente pertinente para identificar estereotipos sexistas.

Análisis del sexismo en el lenguaje

En los libros escolares e infantiles, el sexismo también puede manifestarse en el vocabulario utilizado, en el uso que se hace de la gramática y en insinuaciones aparentemente anodinas, pero que en realidad encubren un mensaje sexista.

1. El sexismo en el vocabulario

La utilización abusiva del género masculino para designar a todos los individuos, hombres y mujeres, que componen la humanidad, tiene como consecuencia una desvalorización del sexo femenino o su invisibilidad. En efecto, ¿cómo no ha de sentirse inclinado/a un niño o una niña a menospreciar a las mujeres o a considerarlas un sexo inferior desde el momento en que se utiliza la misma palabra en masculino (por ejemplo, en castellano, “hombres”) para designar no sólo a todos los seres humanos del

sexo masculino sino también a las mujeres? Así, hablar de los “derechos del hombre” en vez de los “derechos humanos” equivale a indicar al niño o la niña que los derechos de las mujeres no forman parte de los derechos del hombre. Decir que “todos los hombres son iguales” significa dar a entender al niño o a la niña que las mujeres no son iguales a los hombres, y así sucesivamente.

El predominio numérico de los personajes masculinos frente a los personajes femeninos se acentúa cuando se examina la “frecuencia”, no ya de los personajes, sino de las palabras (nombres y pronombres) que utilizan los textos para designar a cada sexo. Así, el estudio noruego describe el análisis de tres manuales de historia en los que se contabilizaron todos los nombres y pronombres (ellos, ellas, etc.) utilizados para designar a los personajes masculinos y femeninos. Se constató una enorme preponderancia de los nombres y pronombres masculinos frente a los femeninos, como se aprecia en el Cuadro 1.

CUADRO 1.
PALABRAS UTILIZADAS
PARA DESIGNAR A LOS HOMBRES
Y LAS MUJERES

	4° curso M F	7° curso M F
Número de menciones	585,180	39,945
Porcentaje	78 22	90 10

También puede reprocharse a algunas lenguas el uso que hacen de nombres masculinos para designar funciones y profesiones que pueden ser tanto masculinas como femeninas: por ejemplo, en inglés, se

emplea a menudo *chairman* (man = hombre) en vez de *chairperson* (presidente/a), *mailman* en vez de *mail carrier* (cartero/a). La utilización de nombres masculinos para designar funciones o profesiones que pueden ser tanto masculinas como femeninas puede hacer creer al niño o a la niña que esas funciones o profesiones sólo pueden ser masculinas.

Además, existe un cierto número de palabras abstractas habitualmente utilizadas para designar al conjunto de la humanidad o a una categoría social y que tienden a hacer creer a los/as niños y niñas que las mujeres o bien no deben ser mencionadas debido a su sexo, o bien no han tenido nunca ninguna importancia. Por ejemplo, en inglés se utilizan las palabras *mankind*, *forefathers* (de *father* = padre), *average man* (humanidad, antepasados, hombre medio) para designar a ambos sexos.

2. El sexismo en la gramática

Las gramáticas francesa y castellana son sexistas toda vez que las reglas gramaticales establecen que en el caso de dos nombres, uno masculino y el otro femenino, los adjetivos y pronombres que hagan referencia al conjunto de los dos deben ir en masculino plural. Esta regla gramatical transmite un mensaje sexista al niño o la niña, a saber, que el masculino debe prevalecer sobre el femenino. En el mismo sentido, el estudio kuwaití señala que en los libros escolares de ese país se utilizan las formas gramaticales masculinas cuando se hace referencia a hombres y mujeres juntos/as.

3. Las insinuaciones

Las insinuaciones son una forma muy disimulada de sexismo. Consisten sobre todo en atribuir a un sexo roles no convencionales como si éstos fuesen

propios de un solo sexo y no de los dos. La guía orientativa de la UNESCO para el estudio de los estereotipos insiste en este aspecto y define como insinuaciones en el contenido de los libros escolares y otras obras (*content slurs*) “las palabras, enunciados, calificativos o alusiones sexistas, en el texto o en las ilustraciones”. (Ejemplo: esta niña corre y salta como un niño; él es débil como una niña.) Del mismo modo, decir que una mujer ha triunfado “a pesar de ser una mujer” es un comentario sexista. Y otro tanto sucede cuando se dice: “ella corre como un muchacho”, pues eso significa que correr es patrimonio de los muchachos y en cambio es excepcional para las chicas. La lengua francesa también incurre en sexismo cuando califica de *garçon manqué* (muchacho fallido) a la muchacha que se permite correr, trepar a los árboles, jugar al fútbol, etc., en resumen, ejercer una multitud de actividades presuntamente reservadas a los muchachos.

Recíprocamente, decir de un niño que juega con muñecas o con osos de peluche que lo hace “como una niña” también es un estereotipo sexista, pues indica que manifestar ternura hacia una muñeca o un animalito de peluche es una actitud afectiva reservada a las niñas y vedada a los niños. Sin embargo, del mismo modo que las niñas tienen derecho a desarrollar en igual medida que los niños sus potenciales corporales a través de los ejercicios físicos, los juegos y los deportes, los niños también tienen derecho a manifestar su potencial afectivo meciendo a una muñeca o un osito.

Afirmar que una niña se comporta “como un niño” o que un niño se comporta “como una niña” equivale a dividir las actividades humanas, los juegos y los deportes en dos campos distintos uno de los cuales está vedado a las niñas y las muchachas—porque es patrimonio exclusivo de los niños y los muchachos— y viceversa. Ahora bien, como ya se

ha señalado, a ningún ser humano puede negársele ningún potencial humano, se trate del ámbito de la inteligencia, del de la afectividad o del de la actividad, por el hecho de su pertenencia a uno u otro sexo. Las opciones deben hacerse en función de las aspiraciones y los gustos de los/las interesados/as y no en función de estereotipos sexistas.

Esquemas de claves simplificadas para la identificación del sexismo

El conjunto de observaciones citadas hasta aquí como guía detallada para el análisis de los estereotipos sexistas presentes en los libros escolares puede resumirse de forma abreviada tal como se indica en el Cuadro 2, inspirado en el esquema propuesto en el estudio noruego. Las claves de identificación noruegas reúnen a la vez el análisis comparativo del número de personajes femeninos y masculinos, de sus actividades y de sus rasgos de personalidad.

Las claves que se presentan en el Cuadro 2 tienen la ventaja de permitir identificar los estereotipos sexistas según varias dimensiones: el número relativo de personajes masculinos y femeninos, la comparación entre las actividades y los rasgos de carácter, según el sexo. Asimismo, permite diferenciar estos tres campos de análisis tomando como base de estudio los títulos, los textos o las ilustraciones de un libro infantil o escolar. Las claves permiten identificar así el ámbito en que aparecen los estereotipos sexistas, pues una obra o un manual escolar puede ser sexista en un ámbito y no serlo en otro, puede serlo en las representaciones femeninas y no en las masculinas, o puede serlo en los títulos e ilustraciones y no en los textos. Por ejemplo, cabe imaginar un libro de gramática o de lectura destinado a la infancia que presente una distribución más o menos equitativa

CUADRO 2.
CLAVES SIMPLIFICADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS
SEXISTAS EN LOS LIBROS Y MANUALES ESCOLARES

		Mujeres	Hombres	Animales
		Niñas	Niños	M H
1. Análisis comparativo del número de representaciones masculinas y femeninas				
Número de “ellos” y de “ellas” ⁸	títulos textos ilustraciones			
Número de “niñas”/“niños”	títulos textos ilustraciones			
Número de “mujeres”/“hombres”	títulos textos ilustraciones			
2. Análisis comparado de las actividades masculinas y femeninas ⁹				
Actividades convencionales (ACn) ¹⁰				
Actividades no convencionales (ANCn) ¹¹				
Especificaciones:				
<i>Actividades dentro de la familia y en la escuela</i>				
a) Convencionales				
b) No convencionales				
<i>Actividades profesionales</i>				
a) Convencionales				
b) No convencionales				
<i>Actividades políticas y sociales</i>				
a) Convencionales				
b) No convencionales				
<i>Otras actividades</i>				
a) Convencionales				
b) No convencionales				
3. Análisis comparado de los rasgos de carácter masculinos y femeninos				
Convencionales (RCn)				
No convencionales (RNCn)				

⁸ Los “ellos” y las “ellas” sólo se contabilizarán cuando representen a seres vivos (humanos, animales) y no a objetos inanimados.

⁹ Es evidente que la clasificación de las actividades en “convencionales” y “no convencionales” puede variar de un país a otro. Es aconsejable, por tanto, que las personas que utilicen las claves tengan en cuenta estas variaciones.

¹⁰ El número total de las actividades convencionales (ACn) resultará

de la suma de las actividades convencionales (a) contabilizadas para cada sexo en cada una de las categorías de actividades incluidas bajo el epígrafe “Especificaciones”.

¹¹ El número total de actividades no convencionales (ANCn) resultará de la suma de las actividades no convencionales (b) contabilizadas para cada sexo en cada una de las categorías de actividades incluidas bajo el epígrafe “Especificaciones”.

de los hombres y las mujeres entre actividades convencionales y no convencionales en lo referente a la profesión, pero que continúe representando a hombres y mujeres según los estereotipos convencionales en el contexto de la vida familiar, atribuyendo las tareas domésticas y educativas exclusivamente a las mujeres y las niñas (y eximiendo de ellas a los hombres y los niños). Pueden diferenciarse y concebirse, por tanto, diferentes grados de sexismo según las obras, si bien en los Capítulos 1 y 2 se han señalado que en general los estereotipos sexistas suelen ir aparejados en todos los ámbitos.

Para que exista sexismo no es necesario que el sexismo de un libro infantil o escolar se manifieste en las tres dimensiones consideradas en las claves. El Cuadro 3 permite identificar en qué ámbitos se manifiesta el sexismo en un libro infantil o escolar.

Procurando no caer en una interpretación mecanicista, el Cuadro 3 puede interpretarse como sigue:

- a) Si $Mn = Fn$, esto indica que el número de nombres masculinos y femeninos (pronombres, nombres de personas o de animales en la categoría considerada, ya sean los títulos, los textos o las ilustraciones) de una obra literaria, de un libro escolar o de un conjunto de obras literarias o manuales escolares es equilibrado y, en consecuencia, no existe sexismo desde el punto de vista de la cantidad. En cambio, si el número de nombres masculinos es superior al de nombres femeninos ($Mn > Fn$), entonces existe sexismo.
- b) Si $ACn = ANCn$, ello indica que el número de actividades convencionales atribuidas a las niñas (se hará el mismo análisis para el caso de los niños) es igual al número de

actividades no convencionales y puede decirse que, en la categoría considerada (títulos, textos o ilustraciones) no existe sexismo. Si, por el contrario, las actividades convencionales de las niñas superan a las no convencionales ($ACn > ANCn$), entonces existe sexismo. Se hará el mismo análisis para el caso de los niños.

- c) Si $RCn = RNCn$, ello indica que el número de rasgos de personalidad convencionales atribuidos a las niñas es igual al número de rasgos no convencionales que se les atribuyen y entonces no existe sexismo. En cambio, si el número de rasgos convencionales es superior al número de rasgos no convencionales ($RCn > RNCn$), entonces existe sexismo. Se hará el mismo análisis para el caso de los niños.

En la práctica, como ya se ha señalado, resulta difícil aplicar mecánicamente esta tabla en todas las dimensiones citadas. En efecto, es imposible obtener una obra cuyos textos contengan en su totalidad, de un modo sistemático, igual número de nombres y de pronombres masculinos y femeninos. En cambio, es conveniente ser más exigente en lo tocante a las ilustraciones, dado el impacto que tienen las imágenes sobre los/as niños y niñas de corta edad. En cuanto a la distribución de los rasgos de carácter y de las actividades convencionales y no convencionales entre los dos sexos, no debería presentar una desviación superior a 10% respecto a una distribución ideal de 50%. A veces, aunque se rompa el equilibrio, puede buscarse una cierta compensación; por ejemplo, si las mujeres aparecen en un número inferior a los hombres, ¿por qué no concederles una sobrerrepresentación cualitativa atribuyéndoles, con mayor frecuencia que a los hombres, rasgos de carácter y actividades no convencionales?

Cualquiera que sea la solución adoptada, la eliminación del sexismo de los textos e ilustraciones de los libros infantiles y escolares es incompatible tanto con la total ausencia o subrepresentación de las mujeres y de las niñas, como con su relegación a actividades y comportamientos considerados como negativos o inferiores.

Esquema de claves simplificadas para la identificación del sexismo en las actividades profesionales

Puede proponerse una segunda serie de claves para el análisis del sexismo en lo referente a las actividades

**CUADRO 3.
IDENTIFICACIÓN DEL SEXISMO DE UN LIBRO ESCOLAR
PREVIA APLICACIÓN DE LAS CLAVES**

		Sexismo	No hay sexismo
1. <i>Número comparado de nombres masculinos (Mn) y de nombres femeninos (Fn):</i> Pronombres, personajes, animales	títulos	Mn>Fn	Mn=Fn
	textos	Mn>Fn	Mn=Fn
	ilustraciones	Mn>Fn	Mn=Fn
2. <i>Actividades comparadas, convencionales (ACn) y no convencionales (ANCn):</i> Análisis de los personajes femeninos Análisis de los personajes masculinos	títulos	ACn>ANCn	ACn=ANCn
	textos	ACn>ANCn	ACn=ANCn
	ilustraciones	ACn>ANCn	ACn=ANCn
	títulos	ACn>ANCn	ACn=ANCn
	textos	ACn>ANCn	ACn=ANCn
	ilustraciones	ACn>ANCn	ACn=ANCn
3. <i>Rasgos de carácter comparados, convencionales (RCn) y no convencionales (RNCn):</i> Análisis de los personajes femeninos Análisis de los personajes masculinos	títulos	RCn>RNCn	RCn=RNCn
	textos	RCn>RNCn	RCn=RNCn
	ilustraciones	RCn>RNCn	RCn=RNCn
	títulos	RCn>RNCn	RCn=RNCn
	textos	RCn>RNCn	RCn=RNCn
	ilustraciones	RCn>RNCn	RCn=RNCn
Esquema de claves simplificadas para la identificación del sexismo en las actividades profesionales.			

profesionales de los personajes femeninos y masculinos. Estas claves están tomadas de las sugerencias elaboradas por la UNESCO en el contexto de la serie de estudios nacionales sobre “la imagen de las mujeres y de los hombres que dan los libros escolares e infantiles”, y permite identificar sin dificultad las actividades profesionales convencionales de las mujeres y de los hombres. A continuación, si las mujeres aparecen representadas de forma mayoritaria en las profesiones consideradas femeninas y en un número no igualitario en las profesiones de las dos columnas de la tabla, la obra o el libro escolar puede calificarse de sexista. El mismo criterio puede aplicarse a las profesiones ejercidas por los hombres. Recíprocamente, si las profesiones que ejercen las mujeres en un libro o manual escolar se reparten de forma más o menos equitativa entre las dos columnas de la tabla de profesiones estereotipadas, puede decirse que el libro considerado no es sexista en cuanto a las actividades profesionales de las mujeres.

El sexismo latente en las referencias sociales y en las actividades de los personajes masculinos y femeninos

Ya se ha visto que un aspecto –y no de los menos importantes– del sexismo latente consiste en la legitimación de la situación de subordinación de las mujeres y las niñas respecto de los hombres y los niños, no justificándola de forma explícita, sino obviando cualquier alternativa o solución capaz de mejorar esa situación o de suprimir esa subordinación. Así, presentar a las mujeres únicamente como esposas o madres, sin mostrarlas en ningún momento como personas autónomas de un marido o de unos hijos o hijas, equivale a indicar a los niños y las niñas, de forma solapada, que las mujeres sólo existen *en tanto que esposas* dependientes de un marido o en tanto que madres subordinadas a las necesidades de los hijos y las hijas.

También pueden silenciarse determinados aspectos de la realidad social, cualquiera que ésta sea, de manera que la representación sesgada de la misma induzca en los/as pequeños/as escolares una concepción errónea de los hechos. Así, contradiciendo las recomendaciones remitidas por un gran editor francés a los/as autores/as de libros escolares, en 1983 se publicó en París un manual de literatura del siglo XX de carácter “sexista”. Los textos presentados por los tres autores de la obra revelan claramente que éstos han subvalorado o silenciado las obras de algunas escritoras; y, en el caso de las escritoras, se relegan al olvido sobre todo las obras militantes, más que las novelas o críticas. Por ejemplo, el manual sólo cita veinte líneas de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, que corresponde a una crítica de los libros de Montherlant incluida en esa obra. Se ocultan sobre todo los textos feministas de Simone de Beauvoir, más que sus novelas, y el movimiento feminista, más que ningún otro movimiento social.

A la vista de todos estos silencios, los alumnos y las alumnas se ven inducidos a adquirir una falsa concepción de la literatura del siglo XX, del lugar real que les corresponde a las mujeres escritoras dentro de la misma y del contenido de sus mensajes y producciones literarias.

Preguntas Lectura 2

1. ¿Cuáles son las dos situaciones en las que se presenta sexismo en los manuales escolares y libros infantiles?
2. Discutan sobre el argumento de que los manuales y libros escolares no sólo deberían presentar al alumnado un reflejo del medio en el que viven, sino también otros temas que amplíen su espíritu e imaginación, preparándoles además para los cambios sociales.

3. ¿A qué se refiere el sexismo explícito y el sexismo latente en libros infantiles y materiales escolares?
4. Dentro de las claves para el análisis del sexismo en los libros escolares, discutir las tres partes que deben considerarse en dicho análisis.
5. Identificar sexismo en un libro o manual escolar (tanto en texto como en ilustraciones), aplicando las claves para el análisis en sus tres niveles: cuantitativo del contenido, cualitativo del contenido y sexismo gramatical.

Instrumento 4. ¿Deportes y juegos diferentes según el sexo?

Las y los participantes deberán asistir a una escuela para observar los espacios deportivos, deportes y juegos en el recreo. En este ejercicio se procederá a hacer lo siguiente a partir de la observación:

1. Identificar y anotar por escrito en cuáles deportes asisten más mujeres y en cuáles más hombres. ¿Cómo son los espacios donde van más ellas y en los que van más ellos?
2. Detectar y anotar por escrito en cuáles deportes la composición de mujeres y hombres es más o menos la misma. ¿Participan de la misma manera e intensidad tanto unas como otros? ¿Por qué?
3. Identificar y anotar por escrito en cuáles juegos participan más hombres y en cuáles más mujeres. ¿Cuáles son los espacios donde juegan más ellos y cuáles dónde juegan más ellas?

4. En los casos en que se hayan encontrado deportes y juegos donde hay más de un sexo que del otro (más mujeres que hombres o al contrario), ¿a qué creen que se deba esto? Consideren lo abordado en las lecturas, así como lo revisado en otras lecturas afines. ¿Concuerda o no lo encontrado con los estereotipos femeninos y masculinos?
5. Para aquellos casos en que se hayan encontrado deportes y juegos donde hay más o menos igual cantidad de hombres y mujeres, ¿cuál sería tu reflexión al respecto? Discutan con base en las lecturas: ¿Se rompe con estereotipos masculinos y femeninos o no?

Reflexiones y conclusiones finales de la Unidad II (individuales)

unidad III. currículum oculto, sexismo y estereotipos de género

Lectura 3

Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta¹²

M. Subirats y C. Brullet

La realidad de la escuela mixta: El marco general de la interacción

Expondremos, en los próximos capítulos, los datos más relevantes obtenidos como resultado de la investigación, que serán presentados en cuatro grandes apartados: las opiniones de los docentes sobre los niños y las niñas, en el Capítulo 4; las relaciones verbales establecidas entre docentes y alumnos/as, en el Capítulo 5; las diferencias que se observan en estas relaciones en función de diversas variables, en el Capítulo 6, y el comportamiento verbal voluntario de niños y niñas, en el Capítulo 7. Pero antes de exponer estos resultados, derivados fundamentalmente del análisis del lenguaje, veamos en este capítulo algunos de los datos referidos a situaciones que configuran el marco concreto de la interacción verbal en las aulas observadas.

Número de niños y niñas en el aula

Un primer hecho a tener en cuenta es la composición de las aulas por sexos, para ver hasta qué

punto se trata de grupos igualitarios o no. Para ello se contabilizó en cada grabación el número de niños y niñas presentes; en la tabla 3.1. aparece esta distribución para la primera grabación realizada en cada una de las aulas.

En general, las distribuciones muestran una tendencia al equilibrio entre los dos sexos, aún cuando en algunas aulas la distribución es muy desigual (13-6, 7-18). Se trata de un dato a retener, puesto que un fuerte desequilibrio numérico en la composición de los dos grupos sexuales tiene cierta influencia en los comportamientos de niños y niñas, como veremos más adelante. En nuestro caso, y sin que se haya pretendido en ningún momento igualar el número de niñas y de niños, se llegó a una misma cifra de individuos observados para cada sexo. Esta coincidencia confirma el equilibrio numérico global que se produce en las escuelas.

Las posiciones dentro del aula

Otro aspecto tomado en cuenta en la observación fue el de las posiciones en que se encuentran los niños y las niñas dentro del aula, y concretamente los puestos que ocupan en las mesas. El orden de ocupación de espacios puede responder a criterios diversos: en algunos casos son los alumnos/as quienes eligen su lugar, en otros es un orden deci-

¹² Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1992, pp. 63-95.

**TABLA 1.
NÚMERO DE NIÑOS Y DE NIÑAS
EN CADA UNA DE LAS AULAS OBSERVADAS**

Escuela	Nivel	Niños	Niñas	Total
01	Preescolar 1°	16	11	27
	Preescolar 2°	14	13	27
02	Preescolar 1°	13	6	19
	Preescolar 2°	13	10	23
	2.° E.G.B.	11	12	23
	4.° E.G.B.	13	7	20
	6.° E.G.B.	10	15	25
	8.° E.G.B.	12	12	24
03	1.° E.G.B.	16	19	35
04	1.° E.G.B.	14	17	31
05	2.° E.G.B.	18	15	33
	4.° E.G.B.	15	17	32
	6.° E.G.B.	19	13	32
	8.° E.G.B.	19	17	36
06	2.° E.G.B.	9	13	22
	4.° E.G.B.	7	18	25
	7.° E.G.B.	10	8	18
	8.° E.G.B.	7	12	19
07	2.° E.G.B.	22	17	39
	4.° E.G.B.	21	19	40
	6.° E.G.B.	20	26	46
	8.° E.G.B.	15	20	35
08	Unitaria	8	9	17
09	Semi-unitaria	9	6	15
	Semi-unitaria	10	5	15
10	Unitaria	5	5	10
11	Semi-unitaria	7	6	13
	Semi-unitaria	5	5	10
Totales		357	354	711

dido por el maestro/a; en algunas aulas esta ordenación es fija para todo el curso, mientras que en otras puede variar a cada sesión. No hay que olvidar, sin embargo, que el criterio de ordenación depende siempre en último término del docente, y, por tanto, incluso en los casos en los que el orden parece establecido por los alumnos/as, ha habido una intervención previa del maestro/a, y una aceptación o corrección posteriores.

El análisis de los diagramas obtenidos a partir de las posiciones de los niños y niñas en el aula muestra que no existen pautas rígidas, y que en ninguna de las escuelas observadas se practica ya la separación física de niños y niñas en el aula, tan habitual en las escuelas mixtas de otro tiempo. Pero a pesar de no haber una normativa explícita en este sentido, se produce una cierta tendencia a la agrupación por sexos, hecho que los docentes atribuyen siempre a la espontaneidad de niños y niñas; y también existen determinadas estrategias de los docentes en relación a las posiciones que unos y otros acabarán ocupando,¹³ tal como lo muestra el siguiente fragmento de una entrevista:

M: —En sexto tengo a la niña en medio, y a los niños, que son dos, los tengo a los lados, porque si no esto sería un cacao...

Obs: —¿Cómo? ¿Los niños se pelearían entre ellos?

M: —No, qué va, hombre. Que no darían golpe. Y por eso la tengo en medio; pero a veces no tienen nada mejor que hacer y se meten con ella. Ella está bastante tranquila de un tiempo a esta parte, pero antes tenía ataques de epilepsia. Ahora ya no los tiene, ya se le nota. Exteriormente no lo demuestra pero, si te fijas, es nerviosilla (E. 27, M).

La pauta que aparece es la de utilización de la niña para estimular y controlar a los niños, a pesar de que, netamente, esta posición supone un coste para ella —y aún cuando en este caso la niña tiene dificultades suplementarias—. Probablemente se trata de una estrategia muy generalizada entre los docentes, cuyo problema principal, en relación al orden del grupo, es el control de los niños. Pocas veces, sin embargo, esta pauta, u otras similares, se explicitan en las entrevistas, de modo que la posible complejidad de los criterios de ordenación escapa al análisis; pero el ejemplo citado es suficiente para comprender que la ordenación ni es debida al azar ni responde a criterios elementales que puedan ser detectados a través de regularidades simples.

La utilización de los espacios

En ninguna de las escuelas observadas existen espacios de uso restringido para niños o para niñas, con la excepción de los servicios, que siguen asignados para uno u otro sexo en todos los casos menos uno. El uso exclusivo de los servicios es casi siempre respetado por los niños y por las niñas, y las transgresiones suelen dar lugar a pequeños conflictos. Por ejemplo, en un grupo de preescolar 2 (alumnos/as de cinco años), un niño trata de entrar en el

¹³ En los ejemplos citados, se ha mantenido la transcripción en su forma original, en el caso de que fueran formulados en castellano, y en una traducción lo más equivalente posible para los formulados en catalán. La puntuación intenta reproducir el ritmo del habla para conservar los matices de las respuestas, incluyendo en muchos casos frases sintácticamente incorrectas, repetitivas o incluso carentes de sentido, pero cuya forma revela precisamente las dudas o la dificultad del hablante para definir sus opiniones. Todas las citas van seguidas de un paréntesis que indica el número de código dado a la entrevista y el sexo del maestro o de la maestra que expresa esta opinión o protagoniza un diálogo.

servicio de las niñas, e inmediatamente éstas le echan, diciendo “oye, éste es el de niñas”. Se trata, por tanto, de un espacio fuertemente connotado como propio por cada uno de los grupos, y definido como exclusivo.

En los centros en que hay instalaciones deportivas, los vestuarios también son exclusivos, pero el énfasis en la no-entrada del otro grupo sexual parece menor que en los servicios.

En las aulas, no se observa la existencia de espacios institucionalmente atribuidos a niños o a niñas. Se advierte fácilmente, en cambio, un uso diferente del espacio por cada uno de los dos grupos, uso diferente que no procede, sin embargo, de una norma escolar explícita. En general, se observa una mayor ocupación del centro del aula por los niños, así como un mayor número de movimientos y desplazamientos; estas diferencias son especialmente notorias en los grupos de preescolar y 1º de E.G.B., que tienen mayor movilidad en el aula que los cursos superiores de mayor edad. Las niñas suelen desplazarse menos, y cuando lo hacen realizan trayectos más cortos y menos centrales; su uso del espacio es distinto, puesto que no lo ocupan, sino que lo cruzan para dirigirse a algún punto concreto. También las observaciones realizadas en el patio, durante los momentos de juego, reflejan estas diferencias: los niños ocupan el centro del espacio común, mientras las niñas suelen jugar en espacios laterales y más reducidos. De nuevo, esta distribución no se deriva de una norma escolar sino de un orden que se establece entre los dos grupos; un orden que supone desigualdad, y que los docentes conocen, pero en el que no intervienen porque consideran que es el producto de la espontaneidad de niños y niñas, y, por tanto, natural o muy difícil de modificar.

La diferencia entre el comportamiento de niños y niñas en la utilización del espacio ha sido puesta de

manifiesto por diversos autores (Saegert and Hart, 1976; Hart 1978) y es considerada como uno de los hechos que tienen repercusión sobre un desarrollo desigual de determinadas habilidades cognitivas que se manifiestan sobre todo a partir de la adolescencia (MacCoby and Jacklin, 1974). De aquí que la no intervención del profesorado en la distinta ocupación del espacio por parte de ambos grupos tenga probablemente consecuencias para la configuración de las características de género y sus proyecciones en la vida adulta. Piénsese, por un momento, en la ocupación física de los espacios profesionales en los que los hombres ocupan los espacios centrales, tanto físicos como simbólicos, y las mujeres los espacios marginales; o en el espacio doméstico, en el que el varón ocupa el salón mientras la mujer va cruzando los distintos espacios para resolver lavados, planchados, comidas, limpieza, etcétera.

La diferencia de actividades

En relación con las actividades escolares, no hemos hallado normas institucionales que introduzcan diferencias entre lo que deben hacer los niños y las niñas. En todos los centros se insiste en que no hay actividades diferentes.

Sin embargo, en la práctica, surgen algunas diferencias: el caso más frecuente es el de las escuelas en las que se realizan deportes de competición con equipos de otros centros. Habitualmente, estos equipos son masculinos o femeninos y ello justifica que las actividades deportivas no puedan ser mixtas, y se considere necesario que los entrenamientos en el centro tampoco lo sean. Surge así una diferencia de actividades que es atribuida a una exigencia exterior.

En general, los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de

ambos grupos sexuales; algunos maestros/as justifican esta separación como algo natural, derivado de una diversa aptitud de chicos y chicas para el deporte. Así, por ejemplo, en una de las escuelas (07), chicos y chicas hacen gimnasia por separado a partir del 3º curso de E.G.B., y un profesor opina que “el chico, en gimnasia, puede hacer cosas diferentes de la niña” (E. 20, H). Pero no es una afirmación común a todos los maestros/as entrevistados, sino más bien infrecuente.

Cuando los deportes son practicados como juegos internos del centro, la manera de tratarlos puede variar: en relación al fútbol, en las escuelas activas las niñas suelen jugar con los niños, mientras que en las que adoptan una pedagogía más tradicional los niños juegan solos. La diferencia de planteamiento parece proceder del hecho que, en el primer caso, el juego es entendido como parte de la formación, y por lo tanto el profesorado interviene en su organización invitando a las niñas a jugar con los niños; mientras que, en el segundo caso, los juegos son considerados como momentos de organización propia de alumnos/as y, por consiguiente, el profesorado no se plantea una posible intervención, de modo tal que niños y niñas suelen reproducir los esquemas de comportamiento genérico más tradicionales en estos momentos de actividad recreativa.

Más complejo es el ámbito de algunas actividades manuales, que en este momento parece encontrarse en plena transformación, tanto por razones de la previa distinción entre tareas propias de niñas y tareas propias de niños, como por la recomposición de la jerarquía entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, que tiende a situar este último cada vez más en una posición social totalmente devaluada, sólo recuperable dentro de la situación escolar en forma de juego. En las escuelas observadas, ya no existen actividades manuales

diferenciadas formalmente para niños o para niñas —como por ejemplo clases de labores, cocina o talleres. En la práctica, y cuando estas actividades se presentan como optativas, surgen aún diferencias de interés y dedicación relacionadas con los papeles sexuales tradicionales. Dada la falta de institucionalización de la atribución de estas actividades a niños o a niñas, su frecuencia es difícil de determinar: estas diferencias nunca surgieron durante las observaciones realizadas, tal vez porque la presencia de una persona que investigaba sobre la relación niños/niñas inhibía la plasmación de comportamientos que en otros momentos pueden aparecer con naturalidad; pero en las entrevistas con maestros/as, éstos hicieron referencia al poco interés de los chicos por las labores, por ejemplo, y, en conjunto, a la falta de homogeneidad en los comportamientos de ambos grupos en relación a los distintos tipos de actividades manuales que en general mantienen una fuerte connotación femenina o masculina.¹⁴

Con todo es importante señalar que en las escuelas observadas ya no existen diferencias institucionalizadas en relación con las materias y actividades consideradas de niñas o de niños, y que en algunos casos, especialmente en las escuelas activas, unas y otros asisten sistemáticamente a talleres en los que se realizan tareas tradicionalmente consi-

¹⁴ Hay que tener en cuenta que el tratamiento familiar de los géneros difiere del tratamiento escolar. En España no se han realizado estudios sobre la socialización diferencial de niños y niñas en la familia, pero probablemente esta socialización presenta, sobre todo en las clases bajas, diferencias mucho más pronunciadas que las que muestra la escuela, con énfasis en el aprendizaje de tareas manuales distintas, respondiendo a la división sexual del trabajo doméstico. El interés diferencial por la costura o por el trabajo sobre hierro o madera se inscribe así sobre la base de otra socialización previa y paralela, no sobre unas tendencias personales forzosamente vinculadas al sexo.

deradas masculinas, como por ejemplo limar hierro (escuela 05), o tradicionalmente consideradas femeninas, como la costura, independientemente del carácter y valor que tomen estas actividades en el currículum. En general, se les confiere poco valor, no tanto por su atribución genérica como por el bajo estatuto del trabajo manual al que ya nos hemos referido.

Niños y niñas vistos por los docentes

Pero ¿qué oculta la falta de diferenciación institucional? ¿Cuál es el discurso que ha sustituido a la normativa específica para cada grupo sexual?

En las entrevistas con los docentes, se formuló una serie de preguntas sobre cómo actuaban niños y niñas, y cómo creían maestras y maestros que había que educarlos. Un primer hecho a destacar en las respuestas obtenidas es incomodidad que provocan tales preguntas, que se refleja en las formulaciones, de carácter entrecortado y contradictorio. Veamos cuáles son los contenidos esenciales a considerar:

Las niñas desaparecen

Se produce, en algunos casos, una negación explícita de la diferencia niños/niñas, es decir, de la

diferencia sexual. Esta ha sido una tentación constante de la escuela mixta, en aras a conseguir un trato igualitario de ambos sexos, y probablemente también para obviar las dificultades que plantea la diferencia sexual en un sistema educativo que trata de ignorar la sexualidad; hay culturas que han propiciado la uniformidad, utilizando un término neutro que permite designar conjuntamente al niño y a la niña sin marcar su sexo, como por ejemplo en francés *l'enfant*.¹⁵ En castellano esta posibilidad no ha sido desarrollada. En catalán apareció a principios de siglo, tal vez por influencia del francés, pero actualmente el término *infant* no es utilizado en las escuelas más que en casos excepcionales y, concretamente, no aparece ni una sola vez en las entrevistas realizadas. Por tanto, es habitual y normativo hablar de “los niños” para designar al colectivo mixto, hecho que produce algunos malentendidos en el aula. Pero la negación de la presencia de las niñas a través del uso y abuso de la norma gramatical puede tener efectos profundos en el proceso de su identificación personal, sobre todo porque en algunos casos las convierte en legalmente invisibles. Veamos tres ejemplos que muestran distintos niveles de negación del género femenino:

Obs: —¿Cuántos niños y cuántas niñas hay en tu clase?

M: —Hay pues, no lo sé, sabes que no lo sé, tendría que contarlos. Yo los veo, los considero a todos niños, y ya está (E 1, M.).

¹⁵ G. Fraise ha expuesto cómo la introducción del término coeducación, a finales del siglo XIX, supone también una voluntad de atenuar la diferencia de los sexos en la escuela. En este sentido, la utilización del término *enfants*, en francés, corresponde a esta idea de neutralización del sexo, a la emergencia de los conceptos de “individuo”, “ser humano” y “persona”, probablemente para liberar

a la escuela de la dificultad de enfrentarse a la diferencia de sexo y a la educación de seres sexuados. Y también para favorecer a las niñas, en esta etapa: afirmar su condición femenina es rebajar sus posibilidades. Pero éste ya no es forzosamente el único punto de vista posible en la actualidad. G. Fraise (1976) “La petite fille, sa mère et son institutrice”, en *Les Temps Modernes*, n° 358, mayo 1976.

M: —¡Laia, Ivanna! No quiero oír hablar porque si oigo a un niño no puedo hablar yo (E 8, M.).

M: —Ahora los niños podrán bajar al patio.

Una niña: —¿Y las niñas qué?

M: (con cierta irritación): —Ya sabéis que cuando digo niños quiero decir niños y niñas. (E 6, M.).

En el lenguaje del aula, las niñas desaparecen. El femenino es utilizado cuando el maestro o maestra se dirigen exclusivamente a una niña, pero nunca en las referencias al colectivo. Ésta es una pauta habitual del lenguaje. Llama la atención, sin embargo, que el género femenino sea relegado incluso para dirigirse a un colectivo formado exclusivamente por niñas, como en el segundo ejemplo. Toda generalización, o indicador de una norma para el colectivo, comporta inmediatamente la adopción del masculino. Pero esta invisibilidad de las niñas puede llegar más lejos, como nos muestra el primer ejemplo: la maestra prescinde conscientemente de la diferenciación de género, pero no para integrar al colectivo en un neutro, sino para convertirlo en un colectivo de niños. Es decir, el uso de los femeninos y masculinos revela ya claramente la forma general de la escuela mixta: escuela de niños, en la que participan individuos-niña. Porque, por otra parte, no es cierto que se comporten indistintamente. Maestros y maestras marcan diferencias en los comportamientos de ambos grupos.

“Es que son totalmente distintos”

En efecto, preguntados sobre si hay diferencias en los comportamientos de niños y de niñas, maestros y maestras contestan inmediatamente que sí, y aseguran incluso, en algunos casos, que son completamente distintos. Para sistematizar sus opiniones y

tratar de comprender los perfiles que se derivan de ellas, hemos analizado los adjetivos utilizados para describir sus conductas y personas.

Total de adjetivos utilizados: 110

Utilizados sólo para calificar a los niños: 34

Utilizados sólo para calificar a las niñas: 56

Utilizados en algunos casos para calificar a los niños y en otros para calificar a las niñas: 20

Estas cifras muestran que es mucho mayor el número de calificativos específicos para cada grupo que el número de calificativos comunes, es decir, psicológicamente se opera una distinción importante que remite a los perfiles de género. He aquí algunos de los adjetivos utilizados que muestran visiones contrapuestas:

Niños	Niñas
Independientes	Dependientes
Seguros	Inseguras
Vergonzosos	Menos vergonzosas
Infantiles, inmaduros	Adultas
Movidos	Responsables
Violentos, traviesos	Tranquilas
Creadores	Trabajadoras, detallistas
Naturales, originales	Amaneradas
Groseros	Finas, sensibles
Bloqueados	Desbloqueadas
Cobardes	Combativas

Esta contraposición muestra que se mantienen muchos de los estereotipos clásicos –independencia y seguridad de los niños frente a dependencia e inseguridad de las niñas, inmadurez y madurez respectiva, violencia y tranquilidad–, junto con algunos matices más modernos –creatividad de los niños frente a trabajo esforzado y detallado de las

niñas— e incluso matices que podemos considerar nuevos —cobardía de los niños frente a combatividad de las niñas. Netamente, se manejan aún prejuicios tradicionales, pero dentro de un campo abierto, en mutación. Es curioso, por ejemplo, que se citen más adjetivos específicos para calificar a las niñas que a los niños: la definición de las niñas está probablemente hoy más abierta al cambio, mientras la del los niños varía menos. Sin embargo, no todas las opiniones son coincidentes: veamos, por ejemplo, la oposición entre algunos de los adjetivos aplicados sólo a niños o sólo a las niñas.

Niños	
Afeminados	Brutos
Callados	Expansivos
Activos, movidos	Parados
Tímidos	Expresivos

Niñas	
Espontáneas	Amaneradas
Inquietas	Menos inquietas
	Reposadas
Cortadas	Despejadas
Centradas	Despistadas
	Desorganizadas

Hay finalmente un ámbito, el de la actividad y pasividad, en el que el análisis de los adjetivos muestra claramente la persistencia de los estereotipos habituales:

Niños	Niñas
Activos	Agredidas
Brutos	Menos agresivas
Groseros	Hartas
Movidos	Molestadas
Traviesos	Recluidas
Violentos	Inquietas
	Intranquilas

Por tanto, los perfiles obtenidos marcan diferencias, aunque son un tanto difusos y contradictorios. Los dos estereotipos de género señalados más frecuentemente por los docentes entrevistados son la mayor agresividad de los niños y la madurez de las niñas. En general, el perfil que se desprende de sus comentarios relativos a los niños juega sobre dos registros: agresividad, movimiento, travesuras, violencia por una parte, mezcladas sin embargo con timidez e infantilismo y, por otra, creatividad, seguridad, independencia, originalidad.

El perfil que surge de las opiniones sobre las niñas es más complejo: incluye por una parte la dimensión clásica de pasividad femenina: son agredidas, molestadas, débiles, reposadas... Incluye asimismo otra dimensión referida a su aspecto físico, que falta en relación con los niños: guapas, feas, finas. Una tercera dimensión se refiere a su actitud en relación al trabajo: detallistas, cuidadosas, constantes, precisas y preparadas frente a la mayor creatividad atribuida al niño. Y una última dimensión, que enlaza con otros elementos clásicos del estereotipo femenino, que la presenta como maduras, coquetas, dominantes, vengativas, y que insiste en su interés por las relaciones amorosas desde los últimos cursos de E.G.B.

Hasta aquí hemos visto elementos de la descripción que hacen los docentes de las diferencias que observan entre niños y niñas. Sin embargo, hay algunas frases, tanto en las entrevistas como en las sesiones de clase, que sugieren que el valor que dan a determinadas conductas es diferente según se trate de niños o de niñas, y que, en realidad, existe un prejuicio anterior que influye en las expectativas de los docentes respecto a los comportamientos de alumnos y alumnas.

Pizpiretas y amaneradas

Se trata, de hecho, de juicios de valor relativamente sutiles, formulados durante las entrevistas, o de frases y actitudes observadas en las aulas, probablemente menos frecuentes durante las sesiones de grabación, puesto que los docentes sabían que nuestra investigación se centraba en la relación niños/niñas. Veamos algunos ejemplos:

“Y veo que las niñas son mucho más detallistas, en muchos aspectos, quiero decir que a veces... quizás están más centradas en lo que hacen, o sea quizá lo hacen más preciso las niñas, pero los niños lo hacen más evolucionado...” (E.6, M.).

“O sea, que los niños se desaniman más, o lo que sea, pero trabajadoras que no dan mucho de sí, las niñas (...) yo creo que los niños... tienen más empuje” (E. 8, M.).

“Las niñas están más amaneradas en algunos aspectos, por ejemplo en los juegos o en el dibujo buscarán las cosas más bonitas, no sé, que les favorecen más a ellas, que si pendientes, que si lacitos, que si aquí...” (E. 5, H.).

“Los niños dibujan barcos, aviones o coches. Hay niñas que siempre hacen la típica niña jugando en el parque, o en una casa, o sentada, y el niño esto no te lo hará nunca” (E. 26, M.).

“Los niños siempre hacen más camiones y coches, muchos cohetes y platillos volantes y naves. Las niñas, bueno, ya has visto los dibujos de sí mismas con florecitas, y en la cara las mejillas, todas así, muy, como de pajaritos en la cabeza, muy coquetón, rosa, colores azules y rosa” (E. 28, M.).

“Las niñas se ocupan de sí mismas, se ocupan de ponerse guapas, porque imitan a la madre, y el niño que –porque hay niños muy pulcros en el trabajo, pero ya es otro tipo de ser pulcros– es el niño que trabaja bien, que es ordenado, porque tiene un orden interior y lo manifiesta en su trabajo, pero no se pone tan... si pone algún detalle pondrá una pistola y no unos pendientes, por ejemplo” (E. 9, M.).

M: —Ya verá, tenemos unas nenas muy pizpiretas. (Hace un gesto cursi de la cara alzando los ojos.)

Obs: —¿A qué te refieres?

M: —¡Uy! Que son muy presumidas y muy peripuestas, ya verás, llevan una de adornos en la cabeza y son muy cuidadosas... (E. 1, M.).

En estos ejemplos puede detectarse, a través del uso de diminutivos –y también, en el proceso de observación, de tonos de voz y gestos– una minusvaloración sistemática de los estereotipos femeninos; los colores suaves, la coquetería, los adornos, son considerados como prueba de nimiedad. Cuando el niño es ordenado es por una razón “noble”, el orden interior; cuando lo es la niña, es porque imita a la madre o porque no es capaz de desorden creativo. Las pistolas, los barcos, los coches, son temas de dibujo aceptados y valorados por maestros y maestras, mientras que las flores, los lazos, los pendientes son expresión de amaneramiento, de falta de personalidad.

Este tipo de prejuicios aparece también en algunas actitudes de los docentes durante el proceso de interacción con niños y niñas; comentarios ligeramente sarcásticos sobre las actitudes maternas o de coquetería que las niñas adoptan. Por ejemplo:

males, son bastante explícitas de la incomodidad que produce la pregunta y de la falta de seguridad de los docentes acerca de la manera de plantear la respuesta.

“Yo, yo no actúo aquí, ni en los niños, ni en el colegio, ni en casa, trato de atenderlos igual, o sea, hacerlos igual, ahora indudablemente la niña necesitará un comportamiento de los padres distinto en algunos momentos, pero, no soy partidaria de marcarlos tan pequeños, o sea, esto de decir ‘no le pegues porque es una niña’, cuando se están pegando “tú eres más fuerte”; no, los trato indistintamente, si hay que ponerles en el rincón al que haya pegado sea niño o niña, o sea, que yo los trato exactamente lo mismo” (E. 1, M.).

“Sí, totalmente, o sea, que sí, sí, yo no encuentro por ejemplo aquí es que yo no, no vería nada para separar, es decir, esto para crías y esto para críos, yo aquí no encuentro diferencia alguna, a la edad ésta yo no encuentro diferencia alguna” (E. 2, H.).

“No, creo que no hay que tratarlos de forma diferente, que cada crío sea niño o niña has de tratarlo según su carácter” (E. 4, M.).

“Yo diría que en principio no, lo que pasa es que como que... yo creo que traen un rol marcado desde su casa” (E. 4, M.).

“Claro es que ya, ya vienen diferenciados, y a veces esta diferenciación es muy acusada, yo creo que la experiencia te da de que tú te planteas la posibilidad, en el caso de que la planteas, pienso que la plantea mucha gente, de igualdad absoluta, pero que ya vienen descompensados (...) o no, porque si

intentaras corregir estos aspectos, pero claro, entonces haces la diferenciación en clase y esto también es grave; o sea que los dos aspectos (...) y claro, entonces tú te planteas la posibilidad y yo aún no he sabido salir de ella porque no sé si, es muy grave el hacer clase, por ejemplo, aunque sean periódicas, para solamente niños y para solamente niñas, esto no lo hace absolutamente nadie, ahora, pero luego es que no salen, o sea, aunque tú te esfuerces en decir bueno aquí todos sois iguales, etc.” (E. 5, H.).

“Creo que sí, el trato en la clase debe ser el mismo, pero hemos de considerar que el niño es sexo masculino y la niña femenino, quiero decir que en cada una de sus células, no es que tengan genitales diferentes, sino que son completamente diferentes, y por lo tanto tienen un rol diferente en la vida y en muchos aspectos deben responder en forma diferente. Pero el trato que han de recibir es el mismo. Yo, si no los trato igual no será porque yo no quiera, sino que a veces mi inconsciente puede estar jugando, pero procuro tratarlos por igual. No hago diferencias, pero constato que la diferencia existe” (E. 6, M.).

“No sé, yo creo que, tanto si se tratara de un chico como de una chica, hay que educarlos exactamente igual, ¿no?” (E. 7, M.).

“Bueno, yo creo que se educan igual, pero que, si queremos ser realistas, tendríamos que prepararlos un poco más... que las chicas lo saben, que todavía tienen un papel diferente, que quizá alguna vez, no sé... pero que, claro, no hacemos ética ni sociales en ese sentido. Pero educarlos, sí los educamos exactamente igual” (E. 9, M.).

“Ah, yo no haría ninguna diferencia, yo los educaría igual, creo que tienen el derecho de educarse como personas, no hemos de educar niños y niñas, hemos de educar personas civilizadas, que sepan estar en la sociedad” (E. 11, M.).

“Hombre, igual... hombre, yo quizá en lo que no lo veo muy claro es en la cuestión del deporte, en la gimnasia... pienso que en los primeros cursos sí que la cosa ha de ser igual, pero que quizá en otros niveles, quizá no hay que ser tan puritanos, tan puritanos de decir que las niñas han de jugar al fútbol, aunque no les guste o incluso se dice que no les va muy bien y tal, pues podrán jugar a basket las niñas y los niños al fútbol, o incluso creo que a veces la gente es demasiado, demasiado puritana, ¿no? Y si te dijera lo contrario, aquí con veinte y pico de mujeres y sólo cuatro maestros...” (E. 12, H.).

“Hombre, esto es algo difícil, a ver, hombre, yo no creo que tenga que haber una educación específica para chicas, esto ya... ya queda claro, lo que creo es que sí hay que tener en cuenta, bueno, a los chicos y a las chicas, y entonces en las actividades que hagan pues hay que tener en cuenta estos aspectos, de no potenciar más unos aspectos que *a priori* podrían parecer más de chicos que de chicas, sino de intentar dar, pues, no sé, por ejemplo... es que quizá ahora me voy fuera de tiesto... no sé, por ejemplo, si a nivel de la plástica hay que coser no sé qué, pues bueno, tanto de que cosan los chicos como que cosan las chicas, no pasa nada, esto a veces yo en las clases en las que lo he dicho ha provocado ciertas risas, aquello de que el profe se ponga, se ponga a coser, pues claro, ¿qué pasa? la típi-

ca gracietta de alguno que todavía no ha visto claro que esto puede hacerlo cualquiera, y que sale, y entonces aprovechas para decir, ‘bueno, ¿qué pasa? ¿tú, qué? ¿cuando tengas un agujero en los pantalones quién te lo va a coser?’” (E. 13, H.).

“Evidentemente, está claro que hay que educarlos igual, para ser seres, hay que educar a la persona, ¿no?” (E. 14, M.).

“Yo creo que no, que lo que hay que hacer es tratar diferente a cada uno. La única cosa que podría decir de diferencia es que cuando dices ‘a ver, va ¿quién se queda a arreglar la clase hoy?’ pues siempre hay cuatro niñas y un niño, la proporción de niñas es muy elevada y los niños quedan bueno, también porque tienen ganas de quedarse y charlar, no porque les guste poner bien las sillas. Y ya te digo, la proporción de niñas es muy elevada, en esta clase hay un grupito de niñas que siempre están a disposición del profesor. A veces se te cae un lápiz y se levantan desde la otra punta, desde quién sabe dónde, a recogerlo, pero bueno, es algo que ha sido así, pero en fin, la verdad, no veo la diferencia entre chicos y chicas...” (E. 17, M.).

“Por mi parte intento no hacer ninguna diferencia en el trato. Todos igual. Ahora bien, hay niños a quienes he de tratar de una forma determinada para motivarlos (...) Con las niñas no tengo ningún problema. Ahora, con algunos niños sí, ¿ves? (...) Pero en su modo de ser, no por ser niños o niñas. Las niñas han coincidido aquí que necesitan menos atención” (E. 24, M.).

“Tal como está la situación actual, es decir, el sexismo de la sociedad, que hace que ya de

principio los niños y las niñas estén diferenciados en el grupo, creo que hay que salir de este planteamiento para igualar las diferencias ¿no? La diferencia en la sociedad es clarísima: ropa, juguetes, Ciencias Sociales. Creo que yo intento dar un trato igualitario, pero lo que no hago nunca es cargarme el juego que tienen ellas de los novios y novias y empezar por decirles: ‘Tú eres tonta, o eres burra, y esto es una idiotez’. No parto de esta base, sino que voy jugando con sus novios y novias y a partir de aquí explico que somos iguales, y que la única diferencia que tenemos es el sexo, pero que en todo lo demás somos iguales, incluso en la utilización de este sexo” (E. 25, H.).

“Yo no creo que hay ninguna diferencia. Tal vez si fueran mayores habría que tratar con mayor cuidado a las niñas, pero no lo creo” (E. 27, H.).

Hemos citado extensamente las opiniones sobre el trato a niños y a niñas, porque efectivamente aportan luz sobre algunas cuestiones de interés. Como rasgo más destacado aparece la universalidad del mensaje “hay que tratarlos a todos por igual”, probablemente la única idea sobre la escolarización de niños y niñas que hoy se encuentra legitimada, y que, por tanto, pueden expresar con seguridad. En algunos casos aparece la referencia a “hay que tratarlos como personas, no como niños o niñas”, posición también legitimada y que trata de ignorar la diferencia. Y también “hay que tratar a cada alumno/a según su personalidad”, mensaje que procede del pensamiento pedagógico.

Con todo, subsisten dudas, una vez expresado el mensaje considerado correcto. En algunas opiniones aparece, poco enfatizada –precisamente por su falta de legitimidad actual– la idea de que tal vez en

algunos aspectos la educación debería ser distinta. Hay una oscilación entre la afirmación de que “son diferentes” y la afirmación “los veo a todos iguales”, que probablemente expresa la voluntad de los docentes de tratarlos por igual, a pesar del reconocimiento de las diferencias.

Finalmente, casi todos los maestros y maestras entrevistados nos dicen que los tratan por igual. Sólo en algún caso se insinúa que tal vez no sea así, pero ello no se debería a una diferenciación deliberada sino inconsciente. De modo general, se puede afirmar que maestros y maestras creen tratar a niños y niñas por igual, e incluso se esfuerzan en ello: la prueba está en la falta de afirmaciones explícitas sobre lo que han de hacer niños y niñas. Consciente y aparentemente los tratan por igual. Y sin embargo...

La interrelación establecida a través del lenguaje

Para analizar la interacción establecida hemos recurrido al análisis cuantitativo del lenguaje, tratando de evitar así la interpretación inmediata a partir del sentido obvio de lo que se dice, forma de interpretación que plantea siempre la duda sobre la amplitud de la proyección ideológica invertida en ella. En la exposición de resultados nos referiremos, en primer lugar, a las interacciones establecidas por maestros y maestras y en segundo lugar, a las actuaciones verbales de los niños y las niñas, tratando de establecer el perfil general que presentaran ambos tipos de comportamientos.

La menor atención a las niñas

Maestras y maestros creen tratar a niños y niñas por igual. Y sin embargo no lo hacen. Establecen

menos interacciones verbales con las niñas y les hablan menos que a los niños.

Los resultados generales obtenidos en el análisis del lenguaje de maestros y maestras figuran en la Tabla 2. Esta tabla muestra los promedios globales obtenidos para el conjunto de observaciones realizadas en las 11 escuelas.

Al analizar estos datos, la primera constatación que surge es que, globalmente, se habla más a los niños que a las niñas, en una proporción de 100 a 74 palabras respectivamente, es decir, 26% menos a las niñas.

El análisis de las diversas variables utilizadas muestra que la interacción verbal establecida con las niñas es inferior a la establecida con los niños para todo tipo de frases o palabras: menos palabras, menos interpelaciones, menos verbos y adjetivos, etc. Es decir, en ninguna de las variables seleccionadas, el número de términos dirigidos a las niñas sobrepasa al número de términos dirigido a los niños.

Este resultado nos parece de una gran importancia, dado que la interacción verbal es un indicador de la interacción personal más general, y por tanto también de la atención dispensada a cada uno de los grupos; y, al mismo tiempo, es un indicador de valor que el docente concede al alumno/a. Es decir, la desigualdad en el número de palabras dirigidas a niños y a niñas en forma específica muestra que hay una diferencia de atención y esfuerzo de los docentes en relación con cada grupo sexual, diferencia que forzosamente habrá de tener consecuencias en su socialización y en su comportamiento, como veremos más adelante.

Veamos, sin embargo, con mayor detenimiento, los resultados obtenidos, para extraer de ellos la

máxima cantidad de información. Las preguntas que podemos formular de inmediato son: esta diferencia de atención ¿se produce en todas las aulas? y ¿se produce en las mismas proporciones, o en qué medida varía? Dicho en otros términos ¿cuál es la estabilidad y universalidad de esta pauta cultural?

Para responder a estas preguntas hemos utilizado dos tipos de información, que son los que presentan un carácter más general: el número de palabras dirigido a cada grupo sexual y el número de interpelaciones. Ateniéndonos siempre a los resultados obtenidos a partir de la muestra utilizada —es decir, con las limitaciones repetidamente indicadas— constatamos que de las 91 sesiones de clase con las que se ha trabajado, la mayor atención verbal a los niños, considerada a partir del mayor número de palabras, se ha producido en 72 casos, es decir, en 79.1% mientras en 20.9% de los casos se ha producido la situación inversa: se ha dirigido a las niñas un mayor número de palabras que a los niños. Mientras en 44% de los casos el número de palabras, dirigido a las niñas es inferior en 60% al dirigido a los niños, únicamente en 6.6% de los casos el número de palabras dirigido a las niñas es superior en más de 10% al dirigido de los niños. En cuanto a las interpelaciones los resultados obtenidos son muy similares: en 72.5% de los casos ha habido mayor número de interpelaciones a niños que a niñas; en 6.6% el número de interpelaciones ha sido igual y en 20.9% se han producido más interpelaciones a las niñas que a los niños. Es decir, los dos indicadores utilizados —que caso a caso pueden presentar diferencias notables, puesto que pueden producirse interpelaciones de muy larga o corta duración si las consideramos en número de palabras— nos están dando, tomados a partir de los promedios por individuo, magnitudes de atención diferencial similares, dato que permite pensar que la va-

TABLA 2.
DIFERENCIAS CUANTITATIVAS EN EL LENGUAJE DIRIGIDO
A NIÑOS Y A NIÑAS. PROMEDIOS INDIVIDUALES E ÍNDICES*

	Promedios individuales		Índices	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Número de palabras	48.7	36.1	100	74
Número de interpelaciones	3.4	2.6	100	77
Adjetivos	1.2	1.1	100	86
Verbos	10.4	7.7	100	74
Frases interrogativas	2.6	2.0	100	78
Frases negativas	1.5	1.0	100	70
Frases imperativas	2.1	1.5	100	73
Frases trabajo	6.8	5.6	100	82
Frases comportamiento	1.2	0.7	100	59
Frases organización	2.4	1.6	100	69
Verbos movimiento	1.3	0.8	100	67
Verbos acción	2.8	2.0	100	74
Verbos interacción personal	0.4	0.4	100	89
Verbos trabajo escolar	0.9	0.7	100	74
Verbos actividad intelectual	1.8	1.4	100	78
Verbos sentimientos	1.0	0.7	100	77
Otros verbos	2.9	2.1	100	76

*La t de Student calculada para estas variables presenta un nivel de significación alto, situado en torno a 1.0% para la mayoría de ellas y ligeramente inferior en las otras.

riabilidad debida al azar es probablemente bastante baja en la medición de este fenómeno y que el material de que hemos dispuesto ha ofrecido un buen nivel de información para establecer la dimensión de las diferencias que se producen en las aulas.

En relación con la regularidad de la diferencia observada, se producen variaciones notables, pero

hay una concentración de casos cercana a los dos tercios de la muestra (64.8%) en que el número de palabras dirigidas a niñas oscila entre 30 y 90% del número de palabras dirigidas a niños.

Así pues, vemos que la mayor atención a los niños es una pauta muy generalizada en las aulas estudiadas, aunque no podemos considerarla como una pauta universal, puesto que en determinados

casos no se produce. Se trata de una pauta de aplicación probabilística, cuyos valores muestran que no es debido al azar, sino que mantiene una regularidad debida a un orden cultural específico. Ello es corroborado por el hecho que la magnitud de la diferencia sea relativamente estable; sólo en un tercio de los casos hay una desviación importante de la pauta observada, desviación que indica que, en determinadas situaciones, la atención dedicada a los niños o las niñas es anormalmente elevada o baja en comparación con la dedicada al otro grupo. Dicho en otros términos: la norma en las aulas es que los docentes dediquen aproximadamente 40% más de atención a los niños que a las niñas; pero esta norma no es seguida en todos los casos. En un tercio de las aulas, aproximadamente, se dan otras situaciones, que pueden consistir en que apenas se hable a las niñas o en que, por el contrario, se les hable mucho más que a los niños.

¿Se dice lo mismo a los niños que a las niñas?

La diferencia cuantitativa hallada nos indica una diferencia de atención a los alumnos y alumnas en función del sexo. Es decir, una pauta sexista. Pero hay otros aspectos a considerar, respecto de los cuales los resultados obtenidos puedan darnos indicaciones útiles.

En efecto, la próxima pregunta que podemos formular es: ¿Se dice lo mismo a los niños y las niñas? Esta pregunta es relevante para algunas cuestiones planteadas en el Capítulo 1. Sabemos que tradicionalmente se consideró necesario educar en forma distinta a hombres y a mujeres, y que ello daba lugar a distintos mensajes educativos. A partir de las observaciones realizadas, hemos podido ver que no se producen ya tales mensajes específicos en forma explícita; ya no se dice a las niñas que

ellas no deben correr o no deben sentarse de tal o cual modo, y a los niños que no deben llorar o tener miedo. El mensaje explícito de género ha desaparecido de las aulas, por lo menos de las que hemos podido estudiar. Pero ¿se mantienen diferencias implícitas en el lenguaje, que permitan detectar el uso de dos códigos de género? ¿Hasta qué punto ambos tipos de discurso son idénticos, aun cuando sabemos que son cuantitativamente distintos?

La respuesta a estas preguntas han sido elaboradas a partir de la comparación entre los promedios de las frecuencias obtenidas, para cada tipo de frases, adjetivos o verbos, en el discurso dirigido a cada grupo sexual, en relación con lo que llamaremos índice característico de género. Si consideramos el número de palabras dirigido a unos y a otras como el índice más general de expresión de la desigualdad, podemos tomarlo como índice característico del género femenino, es decir, una medida que sintéticamente expresa el grado de desigualdad que se establece entre niños y niñas en la atención de los docentes. La comparación entre este índice (74) y los obtenidos para otras variables específicas mostrará si existe cierta diferencia en el relieve que se da al lenguaje dirigido a niños y a niñas, y si aun siendo el lenguaje dirigido a las niñas cuantitativamente más pobre que el dirigido a los niños, tiene, dentro de esta mayor pobreza, una configuración propia, que implique que no es totalmente paralelo al lenguaje dirigido a los niños.

La Tabla 2 muestra que tres índices son muy superiores al índice de género, 74. Se trata de los índices relativos a verbos de interacción personal (89), adjetivos (86) y frases relativas a trabajo escolar (82). Aunque aparecen más frecuentemente dirigidos a niños que a niñas, son también dirigidos a éstas en una proporción mayor que la que obtendrían si, cualitativamente, el tipo de

discurso fuera totalmente similar para ambos grupos.

Los verbos que hemos clasificado como indicadores de interacción personal expresan relación con otras personas; son verbos como “ayudar”, “acompañar”,... y es precisamente en este ámbito donde se reduce la diferencia entre el número de verbos dirigidos a niños y los dirigidos a niñas. Es decir, aun cuando estos verbos son dirigidos más frecuentemente a los niños que a las niñas, la diferencia numérica entre los dos grupos disminuye en forma notoria.

El mismo fenómeno se produce en relación con los adjetivos y a las frases relativas al trabajo escolar, aunque en forma menos acusada que en el caso anterior.

Ello nos lleva a una nueva constatación respecto del discurso dirigido a niños y a niñas. *Comparativamente, y siempre dentro de una mayor pobreza numérica, el lenguaje dirigido a las niñas es más adjetivado que el dirigido a los niños, y comporta un uso mayor de verbos de interacción personal y de frases de trabajo escolar.* Es decir, presenta ciertos perfiles propios, aun cuando bastante tenues. La relativa mayor abundancia del tipo de palabras y frases que se encuentran por encima del índice 74 nos da algunas referencias sobre el carácter de estos perfiles.

No aparecen diferencias importantes, en cambio, en otras variables consideradas. Así, por ejemplo, desde el punto de vista formal, no parece que la estructura de las frases –interrogativas, negativas e imperativas– sea sustancialmente diferente en el lenguaje destinado a niños y a niñas. Los menores índices hallados para las niñas corresponden al fenómeno general de menor interrelación establecida con ellas y menor número de palabras, pero no

se distancian del índice característico de género femenino. Tampoco en cuanto al número de verbos aparecen diferencias significativas. Es decir, *las variables relativas a la estructura formal de la frase no presentan características específicas para el discurso dirigido a cada grupo, sino que se producen siguiendo las frecuencias generales destinadas a cada uno de ellos.*

Sí existen, en cambio, diferencias numéricas importantes en cuanto al contenido de las frases. Hemos visto que el número de frases relativas al trabajo escolar es más elevado que el índice de género femenino. Por el contrario, las frases destinadas a regular el comportamiento presentan un índice muy inferior al de género femenino (59). Globalmente, las correcciones a los comportamientos de las niñas son tan sólo aproximadamente un 60% de las dirigidas a los niños,¹⁶ constituyendo un caso extremo de la diferencia en el lenguaje dirigido a unos y a otras.

Veamos ahora los tipos de verbos y su frecuencia de aparición en el contexto del lenguaje dirigido a unos y a otras; los tipos de verbos que presentan índices más alejados del índice de género son los de movimiento y los de interacción personal, en dos sentidos opuestos: los verbos de movimiento son menos frecuentes en el lenguaje dirigido a las niñas que otras palabras, en comparación con el lenguaje dirigido a los niños, mientras que los verbos de interacción personal son algo más frecuentes, como hemos visto más arriba; en el discurso dirigido a las niñas aparecen sólo dos tercios de los verbos de movimiento que aparecen en el discurso dirigido a los niños. Ello está indudable-

¹⁶ Esta diferencia, es con todo, menor que la hallada por L.A. Serbin (1978) en su estudio sobre 15 aulas pertenecientes a cuatro escuelas, en las que comprueba que la frecuencia de las regañinas a los niños y a las niñas es aproximadamente de 4 a 1.

“Mercedes ya te está viendo, no es necesario que hagas tonterías, te está viendo igualmente.”

“Oye, media hora peinándote cada día.”

“Esto sobre todo no podía faltar.” (A una niña que se peina.)

“Parece que hagas un desfile de modelos.”

Y un mensaje que se repite muy a menudo, bajo diversas formas verbales:

“Tú a lo tuyo.”

El tono de este tipo de frases, frecuentes sobre todo en las aulas de preescolar y primero de E.G.B., es permisivo condescendiente. Supone la corrección de un comportamiento que el docente, maestro o maestra, considera inadecuado en la escuela, porque remite a unas actitudes de dependencia del sujeto, contrarias a la constitución del “yo” autónomo que preside –idealmente– el proceso de escolarización. Sin embargo, en la niña se presupone la inexistencia de un yo autónomo, y de un mayor interés por la relación con el otro; es decir, se presupone de continuo la asunción de un carácter de “objeto”, contradictorio con el proceso educativo mismo. Ha de haber corrección, pero se desconfía de su eficacia. En cualquier caso, peinarse, mostrarse, adornarse, nunca son percibidas como actitudes positivas, creativas, afirmativas; son actitudes que rebajan siempre el estatuto del sujeto, pero que en las niñas son tenidas por inevitables, y por lo tanto débilmente corregidas, aunque mal consideradas. Como también es percibida negativamente, y por tanto sancionada, la actitud de prestar mucha atención a otras personas, ocuparse de lo que hacen, de qué les ocurre, o de llamar su atención. “Tú a lo tuyo”, expresa, en efecto, un mensaje moral que

corresponde al perfil del éxito personal en nuestra sociedad. La escuela mixta ha supuesto extender también este mensaje a las niñas, en sustitución del antiguo mensaje que les prescribía ser en función del otro. Pero la transgresión de esta nueva norma es tolerada, porque subyace la convicción de que en la niña acabarán predominando otro tipo de necesidades y actitudes.

Si las actitudes de mimo, coquetería, atención al otro, etc., se dan en un niño, la reacción de maestras y maestros es menos permisiva. A menudo, tal reacción no comporta ningún comentario, y se expresa únicamente con un gesto, una mirada de reprobación o de preocupación entre los adultos, un ademán de separar a dos niños que se besan: el comentario sería probablemente una sanción excesivamente fuerte, que podría atraer la atención de los compañeros. Porque a pesar de los cambios que puedan haberse producido en la sociedad, son muy frecuentes las situaciones como las que expone uno de los maestros:

“El que llega a relacionarse con algunas chicas, normalmente se ríen de él, de pequeños, pues a medida que van pasando, luego ya llegan a llamarle, pues, afeminado, que si marica, que si estas cosas, o sea, ya cuando son mayores, más” (E. 2, H.).

Atenderlos igual

Un último aspecto a destacar, en relación con las opiniones de los docentes, es el que se refiere a su punto de vista acerca de cómo hay que tratar, y cómo tratan realmente a los niños y a las niñas. En este tema nos ha parecido útil dar bastantes ejemplos, aun cuando las respuestas obtenidas son muy similares. Pero la forma que toman estas respuestas, las vacilaciones e incluso las incorrecciones for-

mente relacionado con la mayor atención al comportamiento corporal de los niños (siéntate, no te muevas, no corras...); pero sea cual sea su justificación, supone de nuevo una mayor atención a los niños y a su manera de moverse; los movimientos de los niños *constituyen un hecho importante en el acontecer del aula, un hecho del que se habla con mayor frecuencia; mientras los movimientos de las niñas merecen aun menos atención que ellas en general o que su trabajo escolar en particular*. Si bien el profesorado no establece una mayor limitación en los movimientos de las niñas, se adapta fácilmente a esta menor movilidad porque le resulta más cómodo, dado que el movimiento de los niños exige un constante esfuerzo de control. Así, no sólo las niñas tienen, en general, un protagonismo menor en todas las relaciones que se establecen en

el aula, sino que, por lo que se refiere a sus movimientos y desplazamientos, su cuota de protagonismo queda aún considerablemente rebajada respecto a la que ostentan en otros ámbitos, como por ejemplo el de la interacción personal.

Para completar el análisis de las diferencias cualitativas en el lenguaje dirigido a las niñas y a los niños, hemos recurrido a la confección de un listado de los adjetivos dichos por los docentes a unos y a otras. Entre los adjetivos más usados no hay ninguno que sea exclusivo para uno de los dos grupos sexuales, pero las frecuencias de aparición muestran una ligera diferencia: el adjetivo que aparece más frecuentemente en las intervenciones dirigidas a las niñas es “guapo/a”, que, en cambio, es mucho menos frecuente en las intervenciones

TABLA 3.
FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LOS ADJETIVOS MÁS USADOS DIRIGIDOS A NIÑOS Y A NIÑAS*

Dirigidos a	Niños	Niñas
	Pequeño/a 32	Guapo/a 63
	Grande 31	Pequeño/a 55
	Bueno/a 26	Grande 39
	Majo/a 25	Majo/a 33
	Quieto/a 24	Bonito/a 32
	Mayor 21	Alto/a 31
	Bonito/a 19	Bueno/a 20
	Alto/a 18	Sencillo/a 20
	Malo/a 17	Nuevo/a 17
	Guapo/a 16	Roto/a 16

* Estos adjetivos aparecen en el discurso en las distintas formas masculino/femenino y singular/plural. El uso del singular en la tabla corresponde a una voluntad de simplificar la lectura.

dirigidas a los niños. Para los niños, y para las niñas después de “guapo/a”, los adjetivos más frecuentemente usados son “pequeño” y “grande”. “Grande” aparece con la misma frecuencia para ambos, mientras “pequeño” aparece con mayor frecuencia en las intervenciones destinadas a niñas que en las destinadas a niños. Que “grande” y “pequeño” sean los adjetivos comunes más usados muestra que la escuela opera constantemente a partir de la diferencia de edad y de tamaños; hay un hecho común a niños y niñas, y es que son pequeños, en una

sociedad que tiene como paradigma el mundo adulto. Pero lo curioso es que en las niñas se insista más en la pequeñez que en los niños.

Después de los adjetivos “grande” y “pequeño”, los más usados difieren ya en función del grupo sexual. El calificativo más frecuentemente dirigido a niños es “bueno/a” mientras que para las niñas este término aparece únicamente en séptimo lugar. Para las niñas, los adjetivos que ocupan el cuarto y quinto lugar, entre los más usados, son “majo/a” y “boni-



X: frecuencia del adjetivo dicho a los niños.

0: frecuencia del adjetivo dicho a las niñas.

---: mayor frecuencia para niñas.

...: mayor frecuencia para niños.

to/a”, términos que para los niños aparecen en cuarto y séptimo lugar. La Tabla 3 y el Gráfico 1 resumen las frecuencias de los adjetivos más usados en las intervenciones dirigidas a niños y a niñas, y las diferencias que se establecen entre ellos. No se trata de calificativos que indiquen exclusivamente características personales; se han incluido también los que han sido usados para designar características de los objetos o de otras personas, dado que lo que nos interesa observar es qué dimensiones son subrayadas al dirigirse a cada grupo sexual.

El lector puede comprobar que no se produce una diferencia notable en el uso de los adjetivos: nos encontramos en un perfil léxico muy similar en ambos casos. Y sin embargo, subsiste “la pequeña diferencia”. El lenguaje dirigido a las niñas subraya la importancia dada por el adulto al aspecto de éstas, por encima incluso del eje “pequeño/grande” que aparece como el par de calificativos de mayor relevancia en el conjunto. Para el niño, su entidad queda definida por su “ser niño”, frente al “ser adulto”. La niña es ya, antes que niña frente a adulta, es decir, antes que “pequeña”, guapa, es decir, cuerpo que debe ser contemplado, ser que ha de tener en cuenta ante todo la dimensión estética en sí misma y en los otros seres; y sólo en segundo término es situada en el eje “grande/pequeño”, con mayor énfasis en la pequeñez. La posición del adjetivo “bueno” es también interesante: al niño se le hace notar la calidad moral o técnica, mientras la calidad estética (majo, bonito, guapo) tiene una menor importancia. Frente a las niñas estos valores quedan invertidos: se le hace notar con mayor frecuencia la calidad estética que la calidad moral: “bueno” es el único adjetivo, entre los más usados, dirigido más veces a los niños que a las niñas. Como puede comprobarse, no se trata de grandes diferencias: fundamentalmente los mensajes son los mismos, al igual que hemos podido ver en las frecuencias de tipos de verbos o de frases. Y sin

embargo, hay aún matices diferenciadores, rastros de un tratamiento diferenciado de los géneros, no sólo en términos cuantitativos, sino también cualitativos.

Hay aún otro dato léxico, que puede ser considerado anecdótico o tópico, pero que nos confirma la dimensión de las coincidencias y diferencias en el discurso referido a niños y a niñas: se trata de los nombres de los colores que aparecen en las interrelaciones de las clases de preescolar y primer curso, tema muy frecuente en estas edades. Pues bien, la Tabla 4 presenta las frecuencias de aparición del nombre de cada color en el discurso dirigido específicamente a niños y a niñas.

El tópico sigue siendo cierto: el color azul es el más frecuentemente indicado a los niños, con una frecuencia que excede la de todos los demás colores sumados, y aunque es también uno de los más citados al hablar con las niñas, su frecuencia de aparición es ya mucho menor. El color rosa no ha sido ni una sola vez indicado a los niños, en nuestra muestra. Por supuesto, puede serlo en otros casos: ya hemos advertido que no se trata de una muestra representativa, pero los datos indican que, en cualquier caso, su frecuencia de aparición en el discurso dirigido a niños será mucho menor. Los niños reciben más indicaciones de colores: en los parvularios, los dibujos y el pintar con lápices de colores tiene el mismo valor simbólico que en cursos más elevados el contar o el escribir; es el aprendizaje de una disciplina, y, por consiguiente, la atención e indicaciones a los niños son aquí más frecuentes; y, finalmente, los colores que no han sido en ningún caso indicados a las niñas y sí a los niños presentan un cierto rebuscamiento léxico, una mayor precisión o especialización: “colorado” y “rojizo” –aunque no en el caso del naranja, color usado muy frecuentemente en los dibujos infantiles–. De nuevo, observamos que los colores son usados casi en forma

**TABLA 4.
FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LOS NOMBRES
DE LOS COLORES EN EL LENGUAJE DE LOS DOCENTES
DIRIGIDO A NIÑOS O A NIÑAS**

Dirigidos a		Niños	Niñas
	Azul	120	13
	Amarillo	33	13
	Verde	21	7
	Rojo	18	9
	Blanco	8	4
	Negro	8	3
	Naranja	6	-
	Lila	3	1
	Marrón	2	1
	Rojizo	2	-
	Colorado	2	-
	Rosa	-	6

igualitaria en el discurso dirigido a niños y a niñas. Subsisten pequeñas diferencias que en ningún caso parecen derivarse del azar, cuando justamente coinciden con los estereotipos más arraigados, y que permiten descubrir el rastro de una especialización genérica antigua, todavía parcialmente visible, también en lo que se refiere a los colores.

Otro matiz que merece ser comentado, a partir del análisis de los adjetivos, es el de una mayor afectación en el lenguaje dirigido a las niñas. La contabilización de los adjetivos que toman forma superlativa o diminutiva muestra que sobre 73 adjetivos, 54 han sido dirigidos a niñas y 19 a niños. La Tabla 5 muestra las frecuencias de aparición de los superlativos y diminutivos dirigidos a niños y a niñas.

Los diversos indicadores comentados nos permiten configurar una respuesta a las preguntas más arriba formuladas. ¿Se dice lo mismo a las niñas y a los niños, o existen aún mensajes diferenciados para cada uno de los colectivos? Pues bien, hemos visto que hay, en efecto, una cierta diferencia en los mensajes que se les transmiten: queda una cierta tendencia a hablar a las niñas en términos de apariencia y a los niños en términos de valor, a adjectivar algo más el lenguaje dirigido a las niñas, a hablarles algo más de interacciones personales, a hablarles menos de su comportamiento y de sus movimientos y a utilizar con las niñas un lenguaje ligeramente más enfatizado. Aunque no poseemos estudios similares hechos en el pasado, es presumible que los mensajes genéricos fueran mucho más

**TABLA 5.
FRECUENCIA DE APARICIÓN DE DIMINUTIVOS
Y SUPERLATIVOS DIRIGIDOS A NIÑOS
Y A NIÑAS**

Dirigidos a	Niños	Niñas
	Cansadísimo/a 4	Señorito/a 9
	Pequeñito/a 4	Calladito/a 8
	Quietecito/a 4	Novísimo/a 8
	Solito/a ³ Solito/a 6	
	Calladito/a 1	Bellísimo/a 3
	Monísimo/a 1	Chiquitito/a 3
	Señorito/a 1	Altísimo/a 2
	Vacíto/a 1	Hermosísimo/a 2
	-	Guapísimo/a 2
	-	Gordito/a 2
	-	Ligerito 2
	-	Pobrecito/a 2
	-	Monísimo/a 2
	-	Cansadísimo/a 1
	-	Pequeñito/a 1
	-	Quietecito/a 1

diferenciados, y que exista ahora una tendencia a la homogeneización, que, de todos modos, no está totalmente alcanzada. Es decir, *quedan rastros de un mensaje específico a las niñas, pero este mensaje específico parece hallarse en un proceso evanescente, de modo que el perfil tradicional del género femenino parece borrarse en la interacción, y presentarse actualmente tan sólo como un resto de lo que fue en una época anterior.* Si bien es cierto que todavía el lenguaje dirigido a las niñas presenta cierta especificidad, ésta es probablemente muy reducida en comparación con su situación anterior, rasgo que puede ponerse en relación con el desprestigio de las

pautas tradicionales de género femenino dentro del ámbito escolar, desprestigio al que nos hemos referido repetidamente.

El otro polo de la interacción: las respuestas de niños y niñas

Vistos los perfiles de la interacción verbal establecida por los docentes, veamos ahora cómo repercuten sobre el lenguaje de niños y niñas en lo que se refiere a sus interacciones verbales.

Para analizar la manera en que niños y niñas se expresan en el aula, hemos tomado el número de interpelaciones, el número de palabras y el número de adjetivos dichos por unos y otras tanto en respuesta a las preguntas y observaciones que les dirigen los docentes como en las interrelaciones que establecen entre sí. En relación con el número de interpelaciones, variable que se ha mostrado más estable sobre toda la muestra, los datos son los mostrados en la Tabla 6:

En promedio, las niñas se relacionan menos que sus compañeros, interactuando ligeramente por debajo de lo que lo hace el docente con ellas. Observando los índices de interpelaciones en forma más desagregada, para el promedio de las diversas sesiones en cada una de las aulas, obtenemos:

- En cinco aulas, las niñas han interpelado más que los niños, superando siempre los índices de interpelación del docente.

- En seis aulas, las niñas han interpelado en torno del índice medio de 75, alcanzando una participación equivalente a la de los niños en dos casos, y manteniendo índices muy cercanos a los de los docentes.
- En diez aulas, las niñas se han relacionado mucho menos que sus compañeros, con índices que oscilan entre 35 y 65, manteniéndose siempre en índices inferiores a los de los docentes.

Es decir, las niñas participan con índices altos cuando aparece una mayor atención del docente hacia ellas, y van disminuyendo su actividad verbal a medida que el docente las estimula menos, respondiendo con una pasividad creciente.

Pero veamos ahora las otras variables: los datos sobre el número de palabras dirigidas por niños y por niñas a los maestros/as nos ofrecen algunas informaciones suplementarias. En efecto, el pro-

TABLA 6.
NÚMERO DE INTERPELACIONES DIRIGIDAS POR LOS DOCENTES A NIÑOS Y NIÑAS Y NÚMERO DE INTERPELACIONES DE NIÑOS Y DE NIÑAS, EN PROMEDIOS INDIVIDUALES E ÍNDICES, SOBRE 63 CASOS

	Niños		Niñas	
	Prom. Ind	Ind.	Prom. Ind.	Ind.
Número de interpelaciones del docente a:	3,82	100	2,92	77
Número de interpelaciones emitidas por:	3,16	100	2,37	75

medio de palabras dichas por las niñas es prácticamente equivalente al promedio de las palabras dichas por los niños (95 y 100, respectivamente); pero el análisis caso por caso mostró la existencia de dos aulas atípicas, en las que las niñas habían participado, en número de palabras, mucho más que los niños, hasta tal punto que su particularidad incidía decisivamente sobre el alto índice promedio. Aislando estas aulas, a las que nos referiremos enseguida, el índice de palabras emitidas por las niñas baja sensiblemente, y los resultados obtenidos sobre los 59 casos restantes son los mostrados en la Tabla 7.

Obtenemos así un resultado que muestra que, en efecto, la tendencia mayoritaria es que las niñas hablan mucho menos que los niños, incluso en una proporción inferior a la comunicación que establece con ellas el docente.

Al ser menos interpeladas y ser destinatarias de menor interacción verbal, las niñas tienden a retraer su participación: hablan menos y hacen menos interpelaciones. De aquí que se confirme el estereotipo de pasividad que aparecía en el análisis de las interpelaciones. Ahora bien ¿son siempre las

niñas más pasivas e intervienen siempre menos en el aula?

Como hemos dicho, hay en la muestra dos casos excepcionales, de una muy elevada participación verbal de las niñas. Se trata de las aulas de las escuelas 09 y 10, pertenecientes a dos escuelas rurales, unitaria una de ellas y semigraduada la otra; en ellas la actuación verbal de las niñas alcanza unos índices de palabras de 185 y 285; es decir, las niñas han intervenido el doble que los niños, constituyendo por tanto casos atípicos. Ahora bien, se trata de dos clases en las que los alumnos y alumnas leían textos escritos por ellos/ellas mismos, es decir, utilizaban en gran parte un lenguaje previamente escrito, lo que también se tuvo en cuenta en la observación. En estas dos clases, los docentes establecieron una interrelación verbal con las niñas muy parecida, en términos cuantitativos, a la que establecían con los niños, con índices de 96 y 97 palabras e índices de 87 y 120 interpelaciones dirigidas a las niñas por cada 100 dirigidas a los niños, es decir, prestando a ambos grupos una atención casi equivalente. Y es precisamente en estos dos casos en los que hallamos una elevada participación de las niñas. Es decir, *todo parece*

TABLA 7.
NÚMERO DE PALABRAS DIRIGIDAS POR LOS DOCENTES A NIÑOS Y A NIÑAS Y NÚMERO DE PALABRAS EMITIDAS POR NIÑOS Y POR NIÑAS, EN ÍNDICES REFERIDOS A PROMEDIOS INDIVIDUALES

	Niños	Niñas
Número de palabras del docente a:	100	67
Número de palabras emitidas por:	100	59

indicar que en los casos en los que el maestro o maestra muestra, de manera habitual, una atención a las niñas semejante a la que concede a los niños, las niñas abandonan la posición de pasividad y se muestran extraordinariamente activas verbalmente, adquiriendo un protagonismo muy elevado en el aula, superior a la atención que se les ha concedido; de modo que la retracción de las niñas que hallamos en otros casos es probablemente una consecuencia de la menor interacción verbal que se les ha concedido, y no una posición que se de a priori y al margen del tipo de relación establecida por el docente.

El análisis del número de adjetivos utilizados por niños y niñas confirma los datos anteriores. En general, las niñas utilizan la mitad de adjetivos que utilizan los niños, mostrando por tanto una mayor pobreza en su lenguaje oral y público. Sin embargo, en las aulas mencionadas, que consideramos atípicas por la elevada intervención de niñas, no sólo hablan más sino que su lenguaje es mucho más adjetivado que el de los niños. La riqueza del lenguaje en estos casos se halla directamente relacionada con dos factores: en primer lugar, las interrelaciones del docente han sido equivalentes para niños y para niñas; y, en segundo lugar, las niñas han podido leer en público unos textos elaborados previamente, y que por tanto facilitaban que su intervención no estuviera presionada por la imposición de los ritmos habituales en el aula.

Así, vistos los datos para las tres variables –palabras, interpelaciones y adjetivos– contempladas en el análisis de la interacción en el aula, podemos concluir que *hay una correspondencia entre el discurso del adulto y el discurso infantil, y que en la mayoría de los casos hay una menor dedicación verbal del docente a las niñas y una menor participación de éstas, que suelen hacer uso, además, de un léxico más empobrecido que los niños. Sin embargo, en los casos en que sistemáticamente la atención del docente*

a niños y niñas es similar, éstas abandonan su pasividad y establecen una participación elevada, a la vez que su lenguaje se enriquece.

A nuestro entender, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la competencia lingüística de las niñas y su deseo de intervención son muy superiores a los expresados habitualmente en las aulas, en las que generalmente se manifiestan unos ritmos de intervenciones públicas –es decir, ante el colectivo– más intensos por parte de los niños; y parece también probable que cuando el docente trata de imponer unos ritmos más igualitarios de participación, esta nueva situación activa la competencia lingüística de las niñas. En una palabra, el docente puede potenciar una mayor participación si se lo propone.

Preguntas Lectura 3

1. Discutan sobre las consecuencias que tiene la forma en que niñas y niños utilizan los espacios escolares. ¿Ocurre algo parecido en sus respectivas escuelas? ¿Por qué?
2. A partir de lo señalado en este artículo respecto a las actividades de deportes y juegos que realizan niñas y niños en la escuela, analicen coincidencias y diferencias en relación con lo que ocurre en los planteles donde ustedes laboran, o donde ustedes brindan apoyo.
3. Analicen los diálogos que aparecen en el texto y discutan por qué se afirma que en el lenguaje utilizado por el personal docente, las niñas desaparecen (no están presentes) y esto puede tener efectos a nivel de su identidad personal.

4. ¿Por qué se argumenta que a través del uso de diminutivos, tono de voz y gestos se valoran los estereotipos masculinos y se minusvaloran los estereotipos femeninos? ¿Han observado esto en las escuelas donde ustedes trabajan?
5. Elaboren su propia definición de currículum oculto.
6. Polemicen: ¿El trato en la escuela a niñas y niños debe ser igual o diferente?
7. Comúnmente qué dicen o cómo les hablan las y los docentes a niñas y niños.
Discutan qué han observado ustedes en su escuela y qué tantas semejanzas o no hay con esto.

Lectura 4

La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar¹⁷

M. Subirats

Cuando se plantea la existencia de discriminaciones sexistas en el sistema educativo y las consecuencias negativas que tales discriminaciones conllevan, la opinión más generalizada entre los enseñantes es la de que se trata de una cuestión superada, de un problema que fue cierto en el pasado, pero que ha desaparecido en el sistema educativo actual. Niños y niñas acuden a los mismos centros educativos, cursan las mismas asignaturas y acceden en proporciones similares a los estudios de enseñanza media y a las facultades universitarias. En las generaciones más jóvenes, el número de mujeres con estudios superiores está ya superando al número de hombres. Más aún, hay otros datos que parecen avalar la inexistencia de sexismo en el sistema educativo: las medias sobre rendimiento escolar, indicador clásico de la discriminación educativa a través del éxito o el fracaso en los estudios, muestran promedios de notas mejores en las mujeres que en los hombres. En consecuencia, y siempre que sigamos utilizando

este indicador, parece poder deducirse que efectivamente el sexismo ha sido ya eliminado.

Sin embargo quedan algunos hechos sorprendentes y que no son explicables desde esta hipótesis. El primero de ellos es la elección de estudios: tanto al nivel de la formación profesional como al de los estudios superiores, las estudiantes tienden a elegir especialidades con perfiles bajos en el mercado de trabajo. En la formación profesional las muchachas se concentran en las especialidades administrativas, sanitarias y de peluquería y cosmética. En las carreras universitarias, se acogen sobre todo a estudios de Magisterio, de Letras o de Ciencias Sociales; en las Escuelas Técnicas Superiores las mujeres siguen teniendo una escasísima presencia. Es evidente que renuncian, en su mayoría, a los estudios que conducen a mejores posiciones económicas y de poder. He aquí el primer elemento sorprendente para una población estudiantil que se revela capaz de obtener, en promedio, un mayor éxito escolar que la población masculina.

Hay un segundo hecho a tener en cuenta: el menor éxito de las mujeres en el mercado de trabajo. Todos los estudios empíricos realizados muestran la marginación de las mujeres en el sistema productivo: trabajos precarios, trabajos a tiempo

¹⁷ Subirats, M., "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar" en *Infancia y Sociedad*, No. 10, julio-agosto, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991, pp. 43-52.

parcial, mayor tasa de paro, menores ingresos, son rasgos característicos de la situación de las mujeres en el ámbito laboral.

¿Cómo explicar, entonces, esta contradicción? ¿Cómo es posible que una población que globalmente muestra una elevada tasa de éxito en el sistema educativo se vea posteriormente relegada, en el momento de utilizar su capital cultural como elemento de posicionamiento en el mercado de trabajo?

Las explicaciones habituales respecto de estos hechos tienden a señalar el menor interés de las mujeres por el ámbito laboral, su menor competitividad y su mayor atención a la esfera de la vida privada. Pero a menos que creamos que la *biología es destino* –y entonces cabe preguntarse por qué razón las mujeres consiguen mayor éxito educativo que los varones– queda por resolver el problema de por qué razón las mujeres tienen preferencia por el ámbito de lo privado y se muestran poco competitivas en el ámbito profesional, que es aquel que, de forma creciente, les asegura unos ingresos y una posición social autónoma.

Las razones de esta marginación de las mujeres en el ámbito laboral y, en general, en el ámbito de la vida pública, de su escasísima presencia en la esfera política, en la esfera empresarial, financiera, etc., se hallan en los efectos de una educación no sólo diferente, sino discriminadora. Discriminadora porque tiende a inculcar en las niñas un sistema de valores y comportamientos que las llevan a aceptar un papel secundario en la vida colectiva, a situarse como un segundo sexo, dispuesto en todo momento a ceder la preeminencia al hombre, primer y principal protagonista de la historia.

Esta actitud es inculcada ya inicialmente por la familia, lugar primero, habitualmente, de la socia-

lización infantil, y lugar por excelencia de la transmisión de los estereotipos de género, entre los cuales figura en forma destacada el de la mayor dedicación de las niñas al trabajo doméstico y a la atención a las necesidades de los demás, por encima de sus propias necesidades formativas. Pero no es la familia la única institución socializadora que sigue transmitiendo los estereotipos de género. También la educación formal, a través del sistema educativo, participa en esta transmisión, aunque a través de formas diferentes, menos directas y visibles de lo que suele hacer la familia.

Hemos expuesto en otro lugar¹⁸ los resultados de una investigación sobre la transmisión de los géneros en el sistema educativo. Comentaré aquí únicamente algunos de los resultados obtenidos, que me parecen sumamente explícitos sobre los efectos de esta socialización diferencial en las niñas.

Porque, en efecto, el sistema educativo no es sólo dispensador de notas, diplomas y títulos. Es también una de las principales agencias socializadoras, y, por tanto, una de las principales instituciones en las que niños y niñas adquieren una personalidad, una imagen de sí mismos, de su impacto sobre los demás, de lo que las otras personas esperan de ellos y de ellas. Los resultados obtenidos mostraron cómo, al margen de la obtención de calificaciones, el comportamiento de niños y niñas difiere, y difiere porque se organiza como respuesta al tratamiento recibido.

Así, la hipótesis que voy a desarrollar aquí es la de que sigue existiendo discriminación en el sistema educativo, pero que esta discriminación no incide en los niveles de éxito escolar sino en el nivel de for-

¹⁸ Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

mación del género, devaluando la personalidad femenina de manera tal que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes. Por esta razón su comportamiento posterior, a la hora de elegir estudios profesionales o de enfrentarse al mercado de trabajo, responde a una infravaloración personal, a una inseguridad que hace que valoren menos sus logros educativos de lo que lo hacen los muchachos y, por tanto, tiendan a no competir y a no reclamar las posiciones laborales que teóricamente deberían corresponderles si sólo se tuviera en cuenta el nivel escolar alcanzado. Es decir, si nos halláramos en una sociedad que realmente valorara por igual el mérito escolar, sin tener en cuenta las características de las personas que lo alcanzan.

Así, pues, el nivel académico obtenido no puede ser el único indicador de no discriminación del sistema educativo: hay otras secuelas del sexismo, visibles en el comportamiento posterior de los individuos adultos, pero que se originan en la infancia, en el trato recibido. A diferencia de lo que ocurría en la escuela separada, en la que las niñas cursaban asignaturas distintas a las de los niños, en la escuela mixta no es el nivel de conocimientos lo que queda alterado por un currículum marcado por el sexismo; antes al contrario, por razones que en seguida veremos, las niñas se muestran, en su conjunto, más dispuestas a seguir la norma escolar, y, por tanto, más capaces de obtener mejores calificaciones, sin que ello suponga que han superado una socialización que sigue marcándoles un lugar secundario en la sociedad. El efecto de la discriminación sexista hay que buscarlo en la configuración de la imagen de sí mismas y de sus posibilidades futuras. Hay que buscarlo, en definitiva, en la construcción de personalidades dependientes e inseguras, características fundamentales de los estereotipos del comportamiento femenino.

¿Cuáles son los datos que permiten emitir tal hipótesis? Veamos algunos de los resultados obtenidos en la investigación realizada en Cataluña, que indican la formación de comportamientos dependientes y la aparición de la inseguridad.

Los comportamientos dependientes

Las niñas manifiestan comportamientos que podríamos calificar de más dependientes que los niños respecto del profesorado. Si medimos la cantidad de intervenciones verbales realizadas por niños y por niñas según la naturaleza de las mismas,¹⁹ se hace patente que en todos los tipos de intervención que fueron tenidos en cuenta en el estudio los niños obtuvieron mayores índices que las niñas excepto en uno: la demanda de intervención del docente. Por cada 100 intervenciones de los niños se contabilizaron 140 de las niñas; es decir, las niñas solicitan mucho más frecuentemente que los niños la autoridad del docente como recurso para solucionar conflictos y negociar sus propios espacios.

Este resultado podría ser interpretado como una confirmación de una tendencia a la dependencia; sin embargo, otros resultados muestran que, de hecho, esta autoridad es absolutamente fundamental para asegurar a las niñas su espacio vital. En efecto, las niñas obtienen menor atención que los niños, tienen menos oportunidades de intervenir y de hablar en el espacio colectivo del aula y los maestros y maestras les hablan menos; pero estas desventajas se agravan en las situaciones en que los docentes no organizan

¹⁹ Para la metodología, muestra utilizada en el estudio, definición de tipos de intervención, etc., consultar Subirats y Brullet (1988), *op. cit.*

la interacción, sino que ésta es controlada por el alumnado. En momentos en que la actividad que realiza el grupo es la asamblea, el recuento del número de intervenciones voluntarias de niños y niñas arroja índices tan dispares como 100 y 43, respectivamente, mientras los índices de las intervenciones dirigidas al docente son de 100 y 73. Dicho de otro modo, dejados a su espontaneidad, los niños monopolizan el ámbito sonoro del aula de forma mucho más contundente que cuando los comportamientos están mediatizados y regulados por la presencia del docente.²⁰ Si bien éste discrimina a las niñas, éstas tienen mayores posibilidades de ser oídas que cuando el docente no interviene.

Siendo ello así, ¿qué representan las demandas dirigidas al docente para que intervenga? Representan la invocación de una autoridad que haga respetar la norma frente a un comportamiento que tiende a ser arrollador. En el conjunto de la sociedad, tal actuación no se considera dependiente: que alguien invoque la presencia de la autoridad

para mantener el orden es un comportamiento que consideramos mucho más legítimo que el tomarse la justicia por su mano. No se trata, por tanto, de la existencia de una dependencia innata, propia de una personalidad débil, sino de una respuesta a la agresión a la marginación. En cualquier caso, la aparición de tales comportamientos pone de manifiesto la tendencia del grupo masculino a conculcar el orden, a imponer su presencia más allá de lo que supondría una distribución de los tiempos y las oportunidades. La aplicación de un principio democrático en el que se entienda que todos los individuos deben tener garantizados su espacio y su posibilidad de participación, y ello no porque lo impongan por la fuerza, sino porque es la propia organización social la que lo estipula, lleva a concluir que el comportamiento aparentemente dependiente de las niñas es sumamente correcto, porque supone no aceptar imposiciones ni marginaciones de hecho ni recurrir a la confrontación para solucionarlas, sino apelar a la aplicación de la norma establecida y aceptada que, al menos teóricamente, regula los intercambios y los turnos de palabra en el aula. ¿O sería de desear que las niñas respondieran con el mismo tipo de imposición, para mostrarse independientes? Y, sin embargo, una cultura de rasgos profundamente patriarcales conduce habitualmente a una minusvaloración, por parte del profesorado, de estas actitudes de las niñas, que a menudo son consideradas quejicas, pesaditas, etc. Prevalece aún ideológicamente, la admiración por los fuertes, que se imponen porque pueden, aunque sea pisoteando los derechos de sus iguales.

Los comportamientos inseguros

Veamos ahora otro tipo de comportamientos que aparecen en la observación de los intercambios verbales dentro del aula: los comportamientos que denotan inseguridad. Varios son los indicadores

²⁰ Se generaliza aquí el resultado a todo el grupo de cada sexo, niños y niñas, dado que ésta es la variable fundamental observada en nuestra investigación. Sin embargo, hay otros órdenes sociales que generan distintas formas de marginación dentro de cada grupo sexual, y, por tanto, no todos los niños tienen el mismo comportamiento. Pero sólo un estudio específico de los efectos de las diferencias de clase, raza, cultura, etc., mostraría cuál es el comportamiento de los niños que en cada caso se sitúan en posición culturalmente dependiente. Willis ha mostrado ampliamente cómo para los adolescentes de clase trabajadora la marginación puede resolverse en un comportamiento más agresivo y de mayor oposición al orden educativo que el habitual en chicos de la misma edad (Willis, P. 1977): *Learning to Labour*, Saxon House). Es decir, no toda forma de discriminación educativa genera las mismas reacciones en los individuos a los que afecta ni produce los mismos resultados escolares, aunque acabe redundando en alguna forma de marginación social.

que muestran la mayor inseguridad por parte de las niñas:

- 1) Las niñas responden voluntariamente con menor frecuencia a preguntas abiertas: por cada 100 respuestas voluntarias de los niños se contabilizaron 53 de las niñas.
- 2) Las niñas intervienen con menor frecuencia en la exposición del docente con ampliaciones o confirmaciones que aporten nuevos conocimientos o se deriven de la experiencia personal. Los índices correspondientes a niños y niñas, para este tipo de intervenciones, son 100 y 63, respectivamente.
- 3) Lo mismo ocurre en relación con las propuestas, es decir, en relación con las intervenciones en las que un alumno o alumna prolonga la sugerencia del docente y conduce el tema hacia un centro de interés personal. Los índices, obtenidos para niños y niñas para este tipo de intervenciones son de 100 y 62, respectivamente.
- 4) Y encontramos todavía la misma pauta en lo que se refiere a otros tipos de intervención: expresiones de protesta por ataques de algún compañero o compañera, demandas de aprobación del docente, etc., en las que las intervenciones de las niñas siempre son menos frecuentes que las de los niños. El índice comparativamente más bajo obtenido por las niñas es el referido a expresiones varias –bromas, absurdos, monólogos– modalidad en la que las niñas intervienen sólo 37% de lo que lo hacen los niños.

¿Cómo interpretar estas pautas de comportamiento? En promedio de intervenciones, las niñas intervienen globalmente menos que los niños. Pero

esta tendencia se acentúa en los tipos de intervención más distantes, por su contenido, de las tareas estrictamente escolares. Frente a la opinión común de que las mujeres hablan más de cuestiones personales o vinculadas a la vida privada, el análisis de las intervenciones en las aulas muestra justamente lo contrario: las niñas tienen más reservas que los niños en introducir en los intercambios comunes, públicos, por así decir, temas o expresiones que no pertenecen estrictamente al ámbito de lo que se está tratando, de lo que está legitimado como tema de conversación en el aula. Otra cosa son, por supuesto, los intercambios privados, marginales, audibles sólo para las personales que participan en ellos; es posible que en este tipo de comunicaciones las niñas hablen de sí mismas y de sus experiencias u ocurrencias; compensan, probablemente, sus silencios anteriores.

Hay, por tanto, un elemento evidente de inseguridad en el modo de expresarse de las niñas: se sienten menos libres para intervenir, para hablar de cualquier cosa.

Por decirlo en forma sintética: miden sus palabras, actitud característica de las situaciones en las que el individuo no se halla a sus anchas y, por tanto, calcula el efecto de sus intervenciones, gestiona cuidadosamente sus relaciones con los demás, sin aventurarse en exceso, puesto que no se siente en terreno propio.

Esta inseguridad, esta menor intervención, es generalmente atribuida por los maestros y maestras a la pasividad femenina. El concepto que los docentes suelen tener de las niñas es lamentable, y absolutamente opuesto a la evidencia que muestran las estadísticas de éxito escolar. En efecto, ¿cómo puede entenderse que un grupo social de cuyos miembros se dice que son pasivos, dóciles, remilgados, poco creativos, etc., acabe siendo el

que en promedio consigue el mayor éxito escolar? Los prejuicios dominan obviamente la percepción del profesorado. Ahora bien, estos prejuicios se apoyan, entre otras cosas, en una constatación empírica, en una impresión, que la investigación sistemática confirma: la menor participación de las niñas en los intercambios que se establecen en el aula.

Quiero mencionar un último dato obtenido en nuestra investigación que a mi modo de ver da la clave de las diferencias de comportamiento verbal entre niños y niñas: en el total de la muestra analizada las niñas obtuvieron un menor índice de participación verbal voluntaria que los niños, y también obtuvieron un menor índice en las palabras que los docentes específicamente dirigen a personas de uno u otro sexo. A las niñas se les habla menos, y ellas hablan también menos. Sin embargo, en la muestra analizada había algunos casos que diferían de este rasgo general: algunas aulas, o algunas sesiones, en las que el docente se había dirigido por igual a ambos sexos o en mayor medida a las niñas que a los niños. En estos casos, el promedio de intervenciones de las niñas es, sorprendentemente, mayor que el promedio de intervenciones de los niños, de modo que se invierte la norma general que parece regular los intercambios.

La conclusión que obtenemos de este dato es clara: no se trata de que las niñas sean más pasivas, y sea la pasividad la que produce comportamientos de retraimiento; lo que ocurre es que las niñas tienden más que los niños a ajustar y regular su comportamiento como respuesta: cuando se les habla menos que a los niños, ellas intervienen en proporción aún mucho menor que éstos; cuando se les habla por igual o algo más que a los niños, ellas responden aumentando su participación muy por encima de lo que lo hacen los niños. La diferencia no está en la pasividad, sino en la forma de regular

los comportamientos: los niños se muestran, efectivamente, más autónomos, y las niñas más dependientes del entorno y de la acción de las personas con las que interactúan.

Como preconizaba Rousseau, se educa a las niñas de manera tal que nunca llegan a estar seguras de sus criterios, del valor de sus opiniones, del interés de sus intervenciones. Su comportamiento es reglamentado desde fuera de ellas mismas, no desde un *yo* decisorio, autónomo, que tiende a ser identificado con el *yo* masculino y que aún hoy es juzgado poco conveniente para las niñas. El abanico de comportamientos verbales de las niñas es más amplio que el de los niños, precisamente porque debe ajustarse en mayor medida al estímulo externo, mientras que el comportamiento de los niños, al ser más autorregulado, presenta variaciones menores, hecho que acabará siendo interpretado como fruto de una mayor estabilidad y de una mayor fuerza de carácter.

Ahora bien, las características psíquicas apuntadas hasta aquí, las diferencias en los comportamientos, no son propias de las niñas o de los niños: son producidas por la socialización en el entorno familiar y la educación formal en el sistema educativo. En efecto, si se prestara igual atención a la educación de niñas y de niños, si se les hablara en proporciones similares, por utilizar el indicador al que me he referido a lo largo de este artículo, la inseguridad y la dependencia no tendrían por qué desarrollarse: las niñas se sentirían legitimadas para intervenir en el ámbito público de la clase con la misma frecuencia y decisión con la que lo hacen los niños; buena prueba de ello la tenemos justamente en el aumento de sus intervenciones cuando se las trata en forma similar a los niños. No siendo así, las niñas se constituyen como seres dependientes, y, por tanto, destinados a ser discriminados dentro del sistema educativo; pero

esta misma dependencia las lleva a adoptar una mayor conformidad con la norma escolar, produciendo entonces el efecto peculiar de un mayor éxito académico formal –mejores notas, menos suspensos, menos tiempo en promedio para terminar una carrera universitaria– y una devaluación personal: como los *empollones*, los *nuevos ricos* y todos los grupos que adquieren unos saberes o unas riquezas que no les estaban destinados, las niñas y las muchachas consiguen notas excelentes, títulos superiores, doctorados. Pero no pueden rentabilizar tales logros como lo hacen los hombres: no pueden evitar la mirada condescendiente que cae sobre todo intento de acercamiento a los grupos privilegiados por nacimiento, a los que no se puede llegar por el simple esfuerzo, la inteligencia o la voluntad. Seguirán siendo intrusas en el mundo público, y por ello sospechosas, aun en el caso, verdaderamente poco frecuente, de llegar a ser primeras ministras.

La transmisión de un género devaluado, por otra parte, implica para el individuo una carga de profundidad, una marca, que difícilmente puede resolverse con posteriores intervenciones correctoras. Y es por ello que las acciones que tienden a modificar las elecciones de estudios profesionales de las muchachas surten poco efecto cuando se produce a los 12 y 13 años. En la sociedad inglesa, en la que en los últimos 10 años se ha trabajado enormemente sobre esta cuestión y se han hecho repetidos intentos de modificación de las elecciones profesionales, se está llevando a cabo una revisión y balance de estos intentos, y el balance es más bien pobre. Así, por ejemplo, Skelton señala que “el trabajo de personas como Stanworht (1981), Whyld (1983) y Griffin (1985) hizo evidente que simplemente ofreciendo las mismas asignaturas a chicas y chicos no se podía alterar el desequilibrio de la *elección de opciones*. Era la exposición de las niñas a la discriminación de

género en el *currículum oculto* la que influía sus decisiones, y este proceso comenzaba mucho antes que la escuela secundaria”.²¹ Aun cuando es necesario hoy en España iniciar los programas destinados a modificar las opciones profesionales de chicos y sobre todo de chicas, el trabajo para eliminar la discriminación sexista del sistema educativo tiene que ser mucho más global, iniciarse en los primeros años de escolaridad y tener en cuenta la importancia del currículum oculto. De otro modo no parece posible modificar la marginación de las niñas y de las mujeres, aun cuando lleguen a conseguir expedientes académicos absolutamente modélicos y mucho más brillantes que los de sus compañeros.

Preguntas Lectura 4

1. Discutan sobre los dos elementos o razones para argumentar que sigue habiendo discriminación y sexismo en la escuela (elección de estudios o carreras, así como marginación de las mujeres en el mercado de trabajo).
2. Analicen y elaboren reflexiones sobre la hipótesis planteada por la autora en el sentido de que la discriminación sexista en el sistema educativo no incide en los niveles de éxito escolar, sino en la formación del género.
3. Discutan acerca de los resultados de una investigación que se reporta en esta lectura,

²¹ Skelton, C., *Whatever happens to little Women? Gender and primary Schooling*, Open University Press, Milton Keynes, 1989. La autora se refiere a los siguientes trabajos: Tandworht, M., *Gender and Schooling*, Hutchinson, London, 1981; Whyld, J., *Sexism in the Secondary Curriculum*, Harper and Row, London, 1983, y Griffin, C. *Typical Girls?*, Routledge and Kegan Paul, London, 1935.

apoyando la hipótesis de que el efecto de la discriminación sexista hay que buscarlo en la constitución de personalidades dependientes e inseguras en las mujeres, como características fundamentales de los estereotipos femeninos.

4. ¿Cuáles son los indicadores que en los intercambios verbales en el aula denotan mayor inseguridad por parte de las niñas?
5. Discutan acerca del cuestionamiento de cómo entender que se considere a las niñas pasivas dóciles y poco creativas, y que sean ellas también las que tengan en promedio mayor éxito escolar.
6. Discutan de qué manera podrían evitarse la inseguridad y la dependencia en las niñas.

Reflexiones y conclusiones finales de la Unidad III (individuales)

unidad IV. Hacia la coeducación y la eliminación de estereotipos de género

Lectura 5

¿Qué es coeducar?²²

Sabemos que...

Educar

Es ayudar a que se desarrollen todas las posibilidades y aptitudes de una persona.

Coeducar

Es educar sin diferenciar los mensajes en función del sexo.

¿Fomentamos realmente todas sus capacidades: valor, ternura, aventura, intrepidez, laboriosidad... sin tener en cuenta su sexo?

Históricamente... durante los siglos XVIII y XIX los niños y las niñas recibían una educación diferenciada, pues su futuro social se definía de una manera distinta: La función, casi exclusiva, de la mujer, era ser esposa y madre, y la del hombre llevar dinero a casa. En los últimos tiempos, las cosas han cambiado: desde 1970, niñas y niños tienen derecho a recibir la misma educación comenzando, desde entonces, a implantarse la escuela mixta.

Ahora... casi todo el mundo opina que niños y niñas, mujeres y hombres, pueden realizar las mismas actividades profesionales y domésticas.



²² Ministerio de Asuntos Sociales, *¿Qué es coeducar?*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991.

Sin embargo...

Los padres y madres, educadoras y educadores, seguimos transmitiendo a niñas y niños, aun sin darnos cuenta, modelos que pertenecen a otra época.



¿Nos preocupa ver jugar a los niños a las casitas o con muñecas, o que sean demasiado tranquilos?



¿Tememos que nuestras niñas vayan a perder su ternura o a hacerse insensibles y rudas si juegan con balones, coches, etc...?



A sus cinco años, Susana es una de las mejores goleadoras del equipo de futbol de la Escuela Infantil.

Hoy está entrenándose con su equipo para participar en la competición que se ha organizado con otros preescolares de la zona. Son las cinco de la tarde y llega la madre de Susana. Cuando la ve, otra vez jugando al futbol, frunce el seño y se va directa a buscar a José, el educador. ¡De hoy no pasa! No le parece bien este juego para una niña.

El educador explica a la mamá de Susana que cuando juega al futbol, su hija está aprendiendo:

A resolver problemas colectivos acordando y respetando reglas comunes.

A relacionarse con otros niños y niñas cooperando y trabajando en equipo.

A conocer las posibilidades del propio cuerpo.

A dominar el espacio exterior, lo que le proporciona seguridad y le facilita la resolución de problemas.

A Pablo, el día que cumplió dos años...



...su abuelo le regaló un camión, su tía un juego mecánico, su primo un disfraz de vaquero. Su mamá y su papá le compraron una cocinita y un triciclo.

El papá y la mamá de Pablo saben que jugando a las cocinitas, su hijo está aprendiendo:

- A resolver problemas** de la vida cotidiana.
- A adquirir** autonomía personal.
- A desarrollar** la creatividad y la imaginación.
- A clasificar, ordenar y organizar** con sentido práctico y estético.
- A respetar y cuidar** los espacios y los objetos que contienen.
- A sentirse más cómodo** en el espacio familiar.
- A desarrollar** la afectividad, la expresividad y la comunicación.

Según dicen sus amigos, los papás de Ana y Jorge son un tanto especiales



Un día, camino de aquel cumpleaños al que la mamá les llevaba en coche, arregló ella sola el pinchazo de la rueda tan deprisa como cualquier papá. Cuando alguno se queda a dormir en casa de Jorge y Ana, siempre cuenta que es el papá quien les baña. A veces, ni siquiera la mamá está en casa. Algunos dicen que el papá hace mejor los espaguetis, sin embargo, a todos les chiflan las hamburguesas de mamá.



Ana, Jorge y sus amigos aprenden día a día...

A **valorar** las tareas de la casa.

Que los hombres y las mujeres **participan en las tareas domésticas por igual**.

Que tanto mujeres como hombres son capaces de **organizar su vida cotidiana y su propia casa**.

Que todas las personas son capaces de **cuidarse y atender a otras**.

Que los niños y niñas **pueden elegir** cualquier profesión cuando sean mayores.

Que hay **muchas y diferentes tareas a realizar** a lo largo de la vida.

Es importante tener claro que:

Pertenecer a uno u otro sexo no tiene por qué limitar ninguna elección.

Un niño no dejará de ser niño porque también juegue con muñecas, y una niña no dejará de ser niña porque elija jugar con coches, con balones, a los vaqueros... Ambos tendrán más oportunidades de desarrollar el mayor número posible de capacidades.

Los modelos que ofrecemos como madres y padres, educadores y educadoras, influyen decisivamente en las elecciones de niñas y niños, a pesar de que les lleguen también muchos mensajes por la televisión, canciones, cuentos, etcétera.

¿Cómo empezamos a coeducar?

Como padre o madre, educador o educadora:

Ofréceles todo tipo de juegos y juguetes, tanto coches como construcciones, muñecas, aviones...

Invítales a que investiguen nuevos papeles y nuevas situaciones, animándoles a que jueguen tanto a las casitas como al balón, a disfrazarse, a pintarse, a bailar...

Pon a su alcance distintos tipos de cuentos; actualmente hay muchos que presentan a niñas y niños en situaciones parecidas.

Ayúdales a que expresen toda su gama de sentimientos: llorar, reír, ser dulces y rebelarse.

Evita frases como: “¡Los niños no lloran!” o “¡eso no es cosa de niñas!”.



Intenta dirigirte a niñas y niños con el mismo tono de voz, utilizando expresiones parecidas, porque ambos necesitan “mimos”, atención, cariño, ternura y protección.



Evita el uso de diminutivos, infantilismos y ñoñerías al dirigirte a las niñas: “¡Qué mona eres!”, así como expresiones prepotentes al hablar a los niños: “¡Estás hecho un machote!”

Anima a las niñas a que ocupen más espacios, corran, se muevan, jueguen al aire libre con otros niños y niñas.

Propón a los niños juegos reposados, tranquilos y “caseros”.

Haz participar a niños y niñas en pequeñas tareas domésticas: poner o recoger la mesa, ayudar a hacer las camas, ayudar a papá y mamá en la cocina, ordenar la sala de juegos...



Entre madres, padres, educadores, educadoras, personal auxiliar... es posible descubrir otras formas de coeducar. Búscalas.

Preguntas Lectura 5

1. Discutan los tres ejemplos de coeducación que aparecen en esta lectura y elaboren uno adicional.
2. ¿Puede decirse que se rompen o se tiende a la eliminación de los estereotipos de género y el sexismo?
3. Discutan las ventajas que representa lo anterior en términos de aprendizajes.
4. ¿Cómo pueden maestras, maestros, mamás y papás empezar a coeducar? Recuperen lo descrito en la lectura y además proporcionen nuevos ejemplos que ustedes podrían poner en práctica en el salón de clases.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

Lectura 6

¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista²³

Las Dignas

Para una educación no sexista

La persona y los valores

*¿Qué son los valores?*²⁴

Los valores son construcciones mentales que crean concepciones genéricas organizadas y que infieren en los comportamientos y conductas humanas; se diferencian de unas sociedades a otras y de unas épocas a otras.

La sociedad crea pautas de conducta que impone a las personas a través de complejos sistemas de valoración, señalando lo deseable y lo indeseable, creando códigos de comportamiento *standard*. Para el cumplimiento de estos patrones de comportamiento social elabora normas que aplica a los seres humanos, limitando, de este

modo, su desarrollo personal e individualizado. Los valores determinan nuestro modo de ser, de vivir, de sentir; guían nuestra conducta, las decisiones que tomamos y, en definitiva, son nuestra “autodefinición” como personas.

¿Cómo se transmiten los valores?

La sociedad define los valores dominantes en cada momento histórico y en función de la superestructura económica, política, social, ideológica, religiosa, etcétera.

Estos valores son recogidos por el Estado, quien organiza la estructura de sistemas económico, político, educativo y de subsistemas, creando los modelos necesarios para la transmisión de esos valores y patrones de comportamiento, de tal manera que toda la humanidad se adscriba a esos valores colectivos y los interiorice, llegándose a creer, incluso, que se eligen libremente.

La educación que transmite los valores socialmente reconocidos y aceptados desde la jerarquización explícita de género, ha desarrollado fielmente los modelos masculino y femenino, educando y preparando a los niños para ocupar los espacios del ámbito público y a las niñas para el ámbito doméstico.

²³ Las Dignas, *¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista*. Las Dignas/Comunicación Publicitaria (2ª. edición, reelaboración y ampliación; Llum Pellicer), San Salvador, 1999, pp. 188-199 y 202-208.

²⁴ Extraído de diversos artículos escritos bajo el tema: “Hacia una escuela coeducadora” en la Revista *Emakunde*, núm. 16, Instituto de la Mujer del País Vasco, 1994.

En la actualidad se ha masculinizado la enseñanza y el modelo educativo que se desarrolla está exclusivamente dirigido a la preparación del alumnado para su inserción en el ámbito público, olvidándose del desarrollo personal y de la adquisición de habilidades básicas que les permitan desenvolverse con autonomía e independencia en el ámbito doméstico.

En relación a esto M. Elena Simón propone que desde una posición de género con vocación democrática, lo correcto hubiera sido “que hagan todos –los alumnos y las alumnas–, lo necesario para una vida autónoma, lo que necesitan para cuidarse y cuidar, para resolver los asuntos de la vida cotidiana”. Hoy en día, además de saber cocinar o coser un botón, hay que saber comprar y consumir, conocer técnicas de búsqueda de empleo o información, resolver trámites burocráticos, conducirse en un mundo urbanizado lleno de tráfico, interpretar documentos mercantiles y jurídicos, efectuar solicitudes y reclamaciones, realizar cuidados corporales y adquirir instrumentos de mejora de las relaciones humanas que cada vez son más complejas y hay que dominar para poder transformarlas.

Y todo esto ¿cuándo y dónde se enseña?

Estos valores se transmiten de manera colectiva, es decir, se imponen al alumnado mediante normas y pautas de conducta, limitando su libertad en la elección de valores personales que faciliten su desarrollo integral, responsabilizándoles de su propia existencia y de la construcción de una humanidad más justa e igualitaria.

De esta manera, los valores son aceptados por las personas o impuestos en función del colectivo al que se pertenezca, pero no son adquiridos personalmente; esto supone que la mayoría de los

seres humanos manifiesten conductas incoherentes y respondan de manera diferente según el ámbito social en el que se muevan o las personas con las que se relacionen, respondiendo fundamentalmente a expectativas de otras gentes y colectivos.

Cuando los valores son adquiridos a través del desarrollo coherente y permanente de actitudes, éstos se reestructuran con la personalidad y se pueden transformar en capacidades, *la persona está capacitada para ser: solidaria, responsable, autónoma, independiente, sensible, etc., por ello, es necesario que se definan modelos educativos partiendo de aquellos valores que potencien el desarrollo integral de las personas.*

La construcción de un modelo integral de persona en términos de capacidades y valores, requiere una revisión crítica de los valores y su influencia en el desarrollo de capacidades, con el fin de poder definir un modelo educativo consensuado por toda la comunidad educativa y que considere la educación de manera global. Este modelo educativo debería ser el marco para trabajar las actitudes desde las áreas curriculares, en una intervención conjunta y programada de todo el profesorado.

Modelos educativos desde el punto de vista del nivel de integración masculina y femenina

Para poder llegar a un modelo de educación no sexista, es preciso hacer un breve repaso a los modelos existentes desde el inicio de la educación como medio de instrucción de las grandes masas. En ese sentido, con la influencia de las diferentes corrientes sociológicas, la mayoría de sociedades han ido experimentando una evolución educativa,

- partiendo del modelo segregado de la educación de los sexos, que hoy en día se encuentra prácticamente obsoleto;
- pasando después al modelo de educación mixta, que es el más extendido actualmente;
- para llegar al modelo coeducativo, promovido inicialmente por los grupos feministas y los sectores más progresistas de la sociedad civil, y adoptado, en algunos casos, desde administraciones públicas educativas.

Aunque en relación con esto último, hay que diferenciar entre educación mixta con elementos básicos de igualdad entre los sexos y educación coeducativa o no sexista, que comporta una reestructuración importante tanto del currículum explícito como del oculto.

a) Modelo segregado²⁵

Se puede afirmar que, a excepción de algunos breves periodos y de experiencias progresistas puntuales, la escuela segregada construye el modelo exclusivo de instrucción para ambos sexos, desde la aparición de la escuela como institución educativa de masas en el siglo XVIII, hasta mediados del siglo XX.

La convicción social de que las características del grupo femenino y masculino se encuentran determinadas por las diferencias biológicas existentes entre sexos, ha fundamentado tradicionalmente la necesidad de que cada grupo reciba una educación formal claramente diferenciada; así como la conveniencia de que dicha educación se

desarrolle con base con la separación física de ambos sexos por razones de orden moral.

Mientras la educación del grupo femenino se basa en la instrucción de contenidos curriculares como artesanía o industria doméstica, y está dirigida hacia la preparación de su rol de hija, esposa y madre, la educación masculina requiere de un plan de estudios más completo, en el que se desarrollan aprendizajes instrumentales formativos y complementarios de formación profesional, y está dirigida a la capacitación de las habilidades necesarias para el desempeño de su rol social como persona responsable del mundo sociolaboral (Subirats, 1983).

Existe una estricta diferenciación del profesorado, que ha de ser del mismo sexo que el alumnado, por razones morales y didácticas, ya que el profesorado está generalmente formado para la instrucción de contenidos tipificados sexualmente, y puede servir de modelo significativo de identificación e imitación para su alumnado.

Se puede afirmar que en este modelo educativo, la escuela más que realizar una adaptación educativa a la diferenciación de los roles sexuales existentes en la sociedad, lo que hace es convertirse en un agente de desarrollo y jerarquización de los mismos. La falta de profundización y exigencia formal de esfuerzo en la educación del grupo femenino, tanto de alumna como de profesora, contrastan con la exigencia y expectativa observadas en el grupo masculino, y favorece la subordinación social del grupo femenino al masculino.

Sin embargo, y pese al sexismo inherente de este modelo, es necesario señalar que el acceso de la mujer a los niveles superiores de la educación, reivindicado por los primeros movimientos femi-

²⁵ “El Género como categoría de análisis didáctico-organizativa”.
Martínez, B.

nistas y progresistas de la sociedad, tuvo lugar en este modelo escolar, al entender que era la única vía para su emancipación; dando lugar a la paradoja de que su mayor emancipación social, coincidiera con el establecimiento de la deficiente formación recibida en este modelo reducido y degradado de educación, lo que ha producido que la subordinación femenina que inicialmente era un prejuicio, se haya convertido en una realidad social (Cortada, 1988).

A modo de síntesis, Bonal (1997)²⁶ define los cuatro componentes primordiales de este sistema cultural:

- **Valores:** Educación de cada individuo para el desarrollo de su rol sexual. Asignación del género que corresponde a cada individuo y, por lo tanto, de los papeles que deben desarrollar los niños en el ámbito público y las niñas, en el privado. La función de la escuela es fundamentalmente de socialización, más que de transmisión de conocimientos.
- **Normas:** Separación física del proceso de enseñanza entre niñas y niños. Currículum y pedagogía diferentes. Formas de mantenimiento de la disciplina diferentes. Reacciones del profesorado explícitas frente a la transgresión de los géneros. Principio de organización del proceso de enseñanza: adquisición de roles sexuales.
- **Legitimaciones:** Creencia en la superioridad masculina. Necesidad social de la existencia de roles sexuales diferenciados.

- **Conocimiento empírico:** No relevante. Fundamentos de tipo moral, no racional. Eficacia demostrada de la escuela separada. Desconocimiento de los efectos posibles de la escuela mixta.

b) Modelo mixto (Martínez)

La introducción de una concepción interaccionista de las diferencias entre sexos, unida al paso de una sociedad de “tipo adscriptivo” a una de “tipo adquisitivo”, permitieron la introducción del modelo mixto de enseñanza, basado en la igualdad formal de la escolarización femenina y masculina, como reflejo de la igualdad de derechos de ambos sexos (Subirats, 1987).

A medida que el sistema escolar adquiere importancia como elemento definitorio de la posición laboral de las personas, y la mujer accede al trabajo, tiene lugar una lenta reconversión de los modelos escolares segregados al modelo mixto. Si bien es cierto que la reivindicación de la igualdad entre sexos es posterior a la de igualdad de clases, tanto a nivel legislativo como social, y que inicialmente las demandas de la educación mixta no surgen como un derecho específico de la mujer, sino por los beneficios que la mayor formación femenina comportan a la sociedad masculina (Subirats, 1985).

El modelo mixto basado en la igualdad formal de la educación de ambos sexos, se limita a dirigir la misma instrucción al grupo femenino y masculino, en un mismo centro en el que reciben la misma atención, y tienen “igualdad de oportunidades”, sin cuestionar la desigualdad social vigente entre ambos grupos.

Sin embargo, bajo la denominación de modelo mixto, se ocultan distintos modelos que varían en

²⁶ “Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención”, Bonal, X.

la concepción que tienen de género, y que van desde aquellas instituciones y/o profesorado que mantienen una actitud discriminatoria, a otros que se enmarcan en un modelo homogeneizador, en el que se presentan los valores masculinos como universales, y esto de forma consciente o inconsciente (Brotons, 1989).

A la configuración anterior del modelo femenino segregado, como un modelo devaluado del masculino, se puede atribuir el hecho de que al plantear la unión del modelo educativo femenino y el masculino en el modelo mixto, no se dé un proceso de fusión de los dos segregados anteriormente, sino de *generalización del currículum masculino y de absorción de parte del currículum femenino, eliminando los aspectos más “femeninos” que carecen del prestigio social*. Además, como señala Stanworth (1984), en su análisis marxista de la reproducción de los estereotipos sexuales en la escuela, la desigualdad y la discriminación de la sociedad, no sólo no puede ser cambiada por la escuela mixta, sino que incluso ésta puede actuar como un mecanismo de reproducción del sistema social.

Por todo ello, el modelo mixto al establecer sólo la igualdad formal de la instrucción de ambos sexos, se convierte en “cómplice” de la discriminación sexista que existe en la sociedad en la que está inserta. La desaparición de los mecanismos estructurales en este modelo, no supone la desaparición de los mecanismos de tipificación sexista que permanecen ocultos, y en cambio puede dificultar su análisis y eliminación.

Los componentes de este sistema cultural y su articulación son los siguientes (Bonal):

- **Valores:** Educación igual para niños y niñas. Provisión de las mismas oportunidades educativas. Promoción del desarrollo libre del

individuo y de sus capacidades potenciales. Preparación de los individuos como ciudadanos en una sociedad *hipotéticamente*²⁷ democrática. Escuela como institución de preparación para el mundo público.

- **Normas:** Proceso educativo individualizado (no en función de la pertenencia del individuo a un grupo). Espacios educativos comunes para niñas y niños. Igualdad de asignación y de distribuciones de recursos. No reconocimiento de los géneros como relevantes para la organización de las tareas escolares. Transgresión de los géneros considerada “anormal”, aunque no existe una respuesta regulada. Principio organizador del proceso de enseñanza: ámbitos del conocimiento. Clara jerarquización de los tipos de conocimiento.
- **Legitimaciones:** Visión de una sociedad en la cual cada individuo obtiene sus premios según su rendimiento. Escuela como institución neutral, también en lo referente a la educación de cada grupo sexual. Percepción de niños y niñas como iguales. Creencia en

²⁷ La palabra “hipotéticamente” es nuestra. Consideramos que durante la relativamente corta vida de la escuela mixta, su disposición a preparar ciudadanos y ciudadanas en la democracia ha sido fluctuante dependiendo de los países, sus gobiernos y sus docentes. En muchas ocasiones, la educación mixta solamente ha consistido en ubicar a alumnas y alumnos en una misma aula, pero las relaciones establecidas en el interaccionar diario han sido autoritarias, es decir, con claras manifestaciones de abuso de poder; además han promovido escasamente las asambleas, consensos y manifestaciones libres de sus educandos, entre otros aspectos. Por tanto, creemos que en la teoría, la escuela mixta sí tiene como finalidad –entre otras muchas– el preparar a su alumnado para una práctica democrática, pero en la realidad esto no siempre sucede.

la mayor importancia de la escuela para preparar el mundo del trabajo que para la vida cotidiana.

- **Conocimiento empírico:** Eficacia de la escuela mixta para la educación de los individuos y para la convivencia social. Conocimiento de los efectos de diferentes estrategias pedagógicas sobre los diferentes individuos (estilos de aprendizaje), a través de la constatación de las teorías psicológicas y pedagógicas. Efectos negativos de la escuela separada en la socialización y en la desigualdad entre niños y niñas.

c) Modelo coeducativo

Aunque el modelo mixto y el coeducativo han sido en ocasiones identificados o confundidos, debemos destacar la diferencia e incluso, en ocasiones, la oposición que existe entre ambos (Santos, 1984). En síntesis podemos señalar que, mientras el modelo mixto hace referencia casi exclusiva a la escolarización conjunta de ambos sexos en una misma aula, al modelo de coeducación, si bien necesita de la educación mixta como requisito imprescindible, no le basta solamente con eso.

El modelo coeducativo se basa en la distinción de las diferencias de sexo y género y reclama la eliminación de la jerarquía de los roles que los estereotipos culturales atribuyen a cada personal por el hecho de pertenecer a determinado sexo. Ello implica no sólo la eliminación de toda diferencia curricular explícita u oculta con base en el género, sino la adopción de un nuevo modelo cultural que comprenda los valores más positivos del rol femenino y masculino sin calificaciones peyorativas.

La importancia que en este modelo se le otorga

a la escuela es fundamental, ya que aunque ésta puede ser un mecanismo generador de las desigualdades entre los géneros, también puede ser generadora del cambio social.

Si consideramos que los roles sexuales son desarrollados en el sujeto a lo largo de su socialización, y que paralelamente se observa una creciente extensión (horizontal y vertical) del período de escolarización de ambos sexos, la posibilidad de cambio en la tipificación sexual de los comportamientos masculinos y femeninos en el sistema escolar, es cada vez mayor (Alberdi, 1985).

Como se puede deducir de todo lo anteriormente señalado, este modelo de coeducación, aunque surge como superación de las críticas recibidas por el modelo mixto, su desarrollo supera el marco escolar, e implica una importante renovación de los modelos educativos familiar y social, de ahí su difícil concreción y generalización.

Según Bonal, los componentes del modelo de escuela coeducativa son los siguientes:

- **Valores:** Escuela como institución dirigida a la eliminación de los estereotipos de género –eliminación de las situaciones de desigualdad social entre niños y niñas–, y eliminación de la jerarquía cultural entre los géneros.
- **Normas:** Atención a las necesidades específicas de cada grupo. Currículum “intergenérico”. Atención a las condiciones de aprendizaje del grupo dominado. Existencia de “controles” de género en diferentes ámbitos de la vida escolar.
- **Legitimaciones:** Escuela vista como reproductora de las desigualdades sociales y cul-

turales. Escuela vista como una institución de uniformización cultural. Reconocimiento de desigualdades sociales y culturales.

- **Conocimiento empírico:** Fundamentalmente sociológico. Conocimiento de las diferentes formas de expresión de la discriminación sexista. Conocimiento de las especificidades culturales de ambos grupos sexuales.

En conclusión, y tal como argumenta Bonal, los tres sistemas culturales definidos pueden ser entendidos como posibles modelos de educación de los géneros. No son, de todas formas, sistemas que se generen espontáneamente en la conciencia del profesorado, sino que son producto de procesos que combinan la influencia de elementos externos y de elementos internos a la escuela... *Disponemos, pues, de modelos que definen, a nivel teórico, la educación de los géneros. Pero:*

- ¿Cómo entender el paso de un modelo de escuela mixta a un modelo de escuela coeducativa?
- ¿A través de qué indicadores identificamos una escuela coeducativa?
- ¿Qué cambios deben producirse en las actitudes y en las prácticas del profesorado?
- Y, quizás, lo más importante, ¿qué condiciones son las que pueden hacer posible que el profesorado pase de orientar su acción según un modelo de escuela mixta a orientarla a partir de un modelo de escuela coeducativa?

Responder adecuadamente a cada una de estas preguntas es difícil. A pesar de disponer de modelos teóricos, no es fácil clasificar las acciones educativas en la categoría de “dominantes” o en la categoría de

“alternativas”. Sin embargo, a partir de lo estudiado aquí, podemos identificar las posibles condiciones del cambio e intentar desarrollar metodologías de intervención educativa.

Principales elementos que identifican una educación no sexista

En este apartado queremos hacer mención especial de los aportes y propuestas recogidas en los diferentes talleres y procesos de formación en Educación No sexista que Las Dignas venimos desarrollando desde 1996 con diferentes agentes educativos.

Uno de los diversos ejercicios realizados durante dichas jornadas hace referencia a cuáles son las manifestaciones sexistas más comunes detectadas y también qué propuestas de cambio o alternativas consideran ell@s que serían necesarias para lograr una educación no sexista o con perspectiva de género.

Manifestaciones sexistas detectadas:

Dada la diversidad de respuestas, vamos a señalar las más significativas.

- Lenguaje sexista y machista (bombas, chistes, dichos, bromas...).
- Escuelas segregadas de niñas solamente.
- Tendencia a delegar el mando a los hombres en los grupos de interacción.
- Diferente asignación de los niveles educativos y materias de aprendizaje:

- + Las mujeres en los grados más bajos y los hombres en los más altos.
 - + Las mujeres en lenguaje y estudios sociales, los hombres en Matemáticas, Ciencias, Educación Física.
 - + Los vigilantes, motoristas y conserjes para los hombres y las secretarias, tareas de servicio y limpieza para las mujeres.
- Discursos y reconocimiento público para los hombres; la preparación logística de las actividades para las mujeres.
 - Posiciones y reacciones negativas del resto de compañer@s para quienes cambian sus pautas sexistas.
 - Participación en las reuniones: la toma de decisiones y de la palabra suelen coparla los hombres, incluso a veces interrumpiendo a las mujeres y no prestando atención cuando ellas hablan.
 - Tendencia inconsciente en dar la palabra a los hombres en la mayoría de las ocasiones.
 - Más atención inconsciente hacia los alumnos que hacia las alumnas.
 - Pensar, hablar, escribir, dibujar... en masculino (tanto mujeres como hombres).
 - Participación masiva de niños/hombres en deportes.
 - Listados segregados por sexo, primero los niños y detrás las niñas. Igual para la formación de filas.

- Uniformes estereotipados.
- Actividades recreativas, juegos y canciones masculinizadas.
- Representación de las niñas/mujeres como objeto de adorno o belleza: la elección de la reina de la fiesta o las “cachiporristas”.

Alternativas de cambio propuestas:

A nivel del personal docente:

- Capacitar a los educadores y educadoras a través de seminarios, charlas, películas alusivas al tema.
- Practicar en lo posible las experiencias adquiridas para tratar que la costumbre de dejar a la mujer invisible sea superada.
- Inculcar en niños y niñas la importancia de hacer “visible” a la mujer y tomarla en cuenta en toda situación.
- Multiplicar a los compañeros y a las compañeras lo aprendido en las jornadas.
- Practicar lo aprendido, no quedarnos sólo con la teoría.
- Facilitar el video “Para una educación no sexista”.²⁸
- Utilizar la terminología adecuada en láminas o murales (imágenes y textos).

²⁸ Video: “Para una Educación No Sexista”. Las Dignas, 1999, (duración 20 minutos).

- Que en la parvularia y primeros grados de primaria pueda dictar clases un maestro.
- Sensibilizar a las madres y los padres. Tratar el enfoque de género en las escuelas para padres y madres.
- Reorientar los juegos, juguetes, canciones... del alumnado para que no reproduzcan los roles estereotipados.

A nivel de quienes dirigen los centros educativos:

- Que las escuelas sean celosas en la puesta en práctica de dinámicas como rótulos en pasillos, conversaciones en donde se tome en cuenta el género por igual.
- Capacitar con seminarios, talleres para que sean capaces de dar la orientación y asesoría necesaria cuando su personal lo necesite.
- Gestionar el apoyo de especialistas en Educación no Sexista para ofrecer charlas al personal docente, estudiantes y padres/madres de familia.

A nivel del sistema educativo:

- Promover el enfoque de género en los currículums nacionales educativos y en los de cada centro.
- Incluir en los textos escolares tanto a hombres como a mujeres con todos sus ejemplos y gráficas.
- Seleccionar los libros que muestren una propuesta menos sexista.

- Elaborar nuevas láminas, carteles, documentos, materiales no sexistas.
- Organizar eventos involucrando todo el sistema educativo, alumnos, alumnas, padres, madres, maestras y maestros, directores y directoras, y ministerios de educación, dándole charlas, videos, programas, seminarios.
- Proponer ley en la Asamblea Legislativa para la eliminación del sexismo y darle a la mujer el lugar que le corresponde.
- Hacer campañas con los medios de comunicación para que en sus programas, propagandas, etc., se haga énfasis en cuanto al género.
- No segregar los sexos ni en los listados, ni en las filas ni en la formación de equipos y grupos de trabajo.
- Cambiar el lenguaje oral y escrito en todos los ámbitos educativos.

Así pues, a la vista de todas estas alternativas, podemos asegurar que los agentes educativos son un buen acicate para la consecución de una educación con perspectiva de género.

Nuestra propuesta para una educación no sexista intenta generar la visibilización del sexismo en la práctica educativa cotidiana por medio de la reflexión y el análisis exhaustivo de los diferentes elementos sexistas y discriminatorios para el sector educativo femenino, con la finalidad de iniciar procesos de cambio actitudinales y de concepciones por parte de toda la comunidad educativa (gentes y sujetos educativos), fomentando modos más integrales de educar sin desigualdades de trato a ningún género.

Por lo tanto, y a grandes rasgos, un enfoque no sexista en la educación conllevaría:

- Por una parte, modificar la concepción de la currícula nacional que reproduce una visión androcéntrica del mundo.
- Por otra parte, impulsar acciones positivas que balanceen las oportunidades y capacidades de las niñas, las jóvenes y las adultas ante la población masculina, con el propósito de lograr una efectiva igualdad de oportunidades.
- Y por último, impactar en la interacción educativa cotidiana, a través de la revisión del currículum oculto que todas las personas llevamos incorporado (profesorado, alumnado, familias, etc.), en relación con las normas, comportamientos y expectativas diferenciadas para unos y otras.

¿Qué es una educación no sexista?

- Es un proceso intencionado y explícito de la comunidad educativa, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de alumnas y alumnos, en igualdad de derechos y oportunidades.
- Es eliminar todo rol estereotipado cultural que se educa desde el nacimiento, sólo por el hecho de pertenecer a determinado sexo.
- Significa eliminar las desigualdades explícitas e implícitas en el currículum, en las actitudes, en los comportamientos, en las actividades, etc., de los sujetos y agentes educativos.
- Todo ello implica adoptar un nuevo modelo

cultural que comprenda los valores más positivos del rol femenino y del masculino sin calificaciones despreciativas.

¿Qué quiere decir educar de manera no sexista?

- **En primer lugar:** se tiene que asegurar la escolarización total de niños, niñas y jóvenes tanto en el medio urbano como en el rural. También es imprescindible conseguir la erradicación del analfabetismo, mayor en las mujeres, tanto en El Salvador como en el mundo entero.
- **En segundo lugar:** todas las escuelas públicas deben ser mixtas, ya que la sociedad lo es. La socialización de niños y niñas por separado, en escuelas segregadas, no hace más que reforzar la construcción de identidades de género tradicionales y estereotipadas.
- **En tercer lugar:** se tiene que incorporar a la educación, la formación afectivo-sexual, de manera que se puedan evitar los embarazos prematuros de las adolescentes. A la vez no hay que discriminar a las jóvenes, que por el hecho de vivir un embarazo y una maternidad temprana, ven sus estudios interrumpidos por la presión social que sufren, cosa que no ocurre con los chicos que son padres a temprana edad. Se debe facilitar la continuidad en los estudios y en la formación de todo tipo de estas muchachas.
- **En cuarto lugar:** dentro del marco de la actual reforma en el sistema educativo, se deberían incorporar en los nuevos diseños curriculares y programas, la presencia de las mujeres en el mundo, sus aportaciones al conocimiento y al saber. Igualmente es nece-

sario que el profesorado reciba formación en este sentido para incorporar también unas orientaciones didácticas y pedagógicas que les permita desarrollar una atención adecuada a niños y niñas, muchachos y muchachas teniendo en cuenta sus diferencias de sexo y género.

- **En quinto lugar:** desde el Ministerio de Educación debería fomentarse la educación no sexista, de manera profunda y con actuaciones concretas encaminadas a valorar la formación y la actuación del colectivo docente.

También se deberían revisar todos los materiales escolares de forma que no sigan reproduciendo el sexismo y las mujeres no seamos la excepción ni el apéndice de los protagonistas, los hombres. Asimismo habrá que incorporar la consideración de que cualquier proyecto educativo que se desarrolle en cualquier institución escolar no podrá ser democrático si no incluye orientaciones no sexistas.

Promovamos una educación no sexista...

- Porque las profesiones no son “masculinas” o “femeninas”, una educación no sexista debe promover la orientación vocacional profesional sin estereotipos de sexo, para que las y los jóvenes elijan libremente según sus potencialidades.
- Porque *el trabajo doméstico es de vital importancia* para el funcionamiento de la sociedad, una educación no sexista debe reconocer la necesidad y el valor del mismo, potenciando en los y las estudiantes la corresponsabilidad familiar desde la infancia.
- Porque *en la sociedad hay mujeres y hombres*, una educación no sexista debe revisar el uso del lenguaje que omite sistemáticamente a la mitad de la población (la femenina) y que la incluye en el masculino genérico, fomentando un lenguaje que nombre por igual a mujeres y hombres.
- Porque *la maternidad no es una función “natural”* de las mujeres, una educación no sexista debe fomentar la responsabilidad de la paternidad y de la maternidad paralelamente, favoreciendo en el alumnado la libre opción de ser madre o padre.
- Porque a lo largo de *la historia se ha ignorado constantemente la existencia de las mujeres*, una educación no sexista debe rescatar en el currículum, las aportaciones que éstas han producido en el desarrollo humano en cada ámbito: la Ciencia, la Historia, la Filosofía, el Arte, la Economía, etcétera.
- Porque *los juguetes y los juegos no tienen “sexo”*, una educación no sexista debe facilitar un proceso de socialización no estereotipado en sus estudiantes, a través de la experimentación con tipo de juegos y juguetes desde el kinder.
- Porque *no es “natural” ni justo que los alumnos ocupen el mayor espacio* en el patio de juegos de manera dominante (prepotentemente) y las alumnas deban quedarse con los espacios pequeños y periféricos, una educación no sexista debe potenciar el uso igualitario y racional de todos los espacios.
- Porque la mayoría de *los materiales educativos reproducen de diversas formas los estereotipos “masculino y “femenino”* limitando las capaci-

dades de cada sexo, una educación no sexista debe promover materiales con un enfoque no sesgado de las personas, que no impidan el pleno desarrollo de alumnas y alumnos.

A modo de conclusión

- Es mucho lo que se puede hacer tanto individualmente como por consenso con el resto de profesionales de la educación en cualquier ámbito educativo, con sólo ser conscientes y creer en el desarrollo de una educación humana integral.

Dice un viejo principio sociológico que “sólo quien toma conciencia de un problema está en condiciones de resolverlo”.

Esto quiere decir que para combatir los estereotipos y las discriminaciones sexistas lo primero que hemos de hacer es una profunda indagación que nos lleve al convencimiento de que probablemente todos y todas somos sexistas.

- Sin embargo es fundamental insistir en el análisis de nuestro quehacer cotidiano dentro y fuera de la escuela para conseguir una práctica realmente no sexista. En efecto, difícilmente cambiará la sociedad si no cambiamos primero las personas.

Al mismo tiempo nuestro propósito consistirá en ir más allá y aprender a cambiar “en el fondo” y no sólo “en la forma”. Es decir, no contentarnos con realizar algunas acciones puntuales de cambios actitudinales (aunque, evidentemente, es mejor que nada), sino plantearse un proceso de análisis y cambio continuo.

- A menudo podemos decepcionarnos cuando empezamos a ser conscientes de nuestras pautas sexistas y, en consecuencia, iniciamos un proceso de cambios, advirtiendo que la mayoría de personas que nos rodean no tienen las mismas inquietudes y/o intereses que nosotras/os; es ese el momento más confuso pues nuestra reacción más inmediata puede ser desistir y pensar que no podemos cambiar las cosas individualmente –juicio que es cierto, pero que no deberá servirnos de simple justificación para abandonar el esfuerzo—. Pero la experiencia nos ha probado que los pequeños cambios, aunque lentos, son como “la gota de agua que va haciendo el hoyito en la roca” y poco a poco se aprecian avances a nuestro alrededor si hemos sido perseverantes y no hemos desistido en nuestro desafío. Y la experiencia, conjuntamente, nos ha demostrado que actuar de manera “no sexista” es una actitud, una manera de ser y hacer, una manera de ver el mundo y –que una vez conseguido el cambio interno–, resulta imposible volver atrás, puesto que no concebimos incurrir de nuevo en las actitudes sexistas que manifestábamos anteriormente de manera inconsciente.

“Si soslayamos el tema nos estamos olvidando de los principios y fines de la educación; estamos educando personas no integrales, que no pueden llegar a una identidad personal plena ni al desarrollo máximo de sus posibilidades; no estaremos consiguiendo esas personas libres, justas, tolerantes y solidarias que propugnamos desde nuestra intención educadora.”²⁹

²⁹ “Coeducación”, citado anteriormente.

Una educación no sexista implica:

Respetar las diferencias

No limitar las capacidades

*Promover acciones positivas
que mejoren la situación
de las mujeres*

***Algunos cuentos no sexistas
para trabajar en el aula***

**Cuento 1. “Rosa caramelo”³⁰
para parvularia y primer ciclo**

Había una vez en el país de los elefantes... una manada en que las elefantas eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo.

Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, las elefantas sólo comían anémonas y peonias. Y no era que les gustaran estas flores: las anémonas –y todavía peor las peonias– tienen un sabor malísimo. Pero, eso sí, dan una piel suave y rosada y unos ojos grandes y brillantes.

Las anémonas y las peonias crecían en un jardincillo vallado. Las elefantitas vivían allí y se pasaban el día jugando entre ellas y comiendo flores.

“Pequeñas”, decían sus papás, “tenéis que comer todas las peonias y no dejar ni una sola anémona, o no os haréis tan suaves y tan rosas como vuestras mamás, ni tendréis los ojos tan grandes y brillantes, y, cuando seáis mayores, ningún guapo elefante querrá casarse con vosotras”.

Para volverse más rosas, las elefantitas llevaban zapatitos color de rosa y grandes lazos color de rosa en la punta del rabo.

Desde su jardincito vallado, las elefantitas veían a sus hermanos y a sus primos, todos de un hermoso color gris elefante, que jugaban por la sabana, comían hierba verde, se duchaban en el río, se revolcaban en el lodo y hacían la siesta debajo de los árboles.

Sólo Margarita, entre todas las pequeñas elefantitas, no se volvía ni un poquito rosa, por más anémonas y peonias que comiera. Esto ponía muy triste a mamá elefanta y hacía enfadar a papá elefante.

“Veamos, Margarita”, le decían, “¿por qué sigues con ese horrible color gris, que sienta tan mal a una elefantita? ¿Es que no te esfuerzas? ¿Es que eres una pequeña rebelde? ¡Mucho cuidado, Margarita, porque si sigues así no llegarás a ser nunca una hermosa elefanta!”

Y Margarita, cada vez más gris, mordisqueaba unas cuantas anémonas y unas pocas peonias para que sus papás estuvieran contentos.

Pero pasó el tiempo, y Margarita no se volvió de color de rosa. Su papá y su mamá perdieron poco a poco la esperanza de verla convertida en una elefanta guapa y suave, de ojos grandes y brillantes. Y decidieron dejarla en paz.

³⁰ Adaptación del cuento “Rosa Caramelo” de A. Turín y N. Bosnia.

Guía para la reflexión:

Entablar con las niñas y niños un diálogo posterior a la lectura del cuento que haga resaltar los siguientes aspectos:

- El contraste entre el tipo de vida de las elefantitas y de los elefantitos: sacrificadas y supeditadas las unas y libres y despreocupados los otros.
- Actitud del papá y la mamá de Margarita.
- Actitud de Margarita.
- Comentario final del cuento (una posible opción es no leer el párrafo final y hacer que cada niño/a invente uno).

Cuento 2. “No se permiten niñas”³¹ para 1º y 2º ciclo

Había una vez una osita, llamada Tita, que era hermana del osito Tito. Desde muy pequeña, a Tita le gustaba jugar con Tito y sus amigos. A ellos les daba un poco de pereza jugar con ella porque como era más pequeña, corría más despacio, no se podía trepar a los árboles tan arriba como ellos o armaba un enredo cuando jugaban bolinchas.



NANI: En el Salvador a las bolinchas se les dice “chibolas”.



CHINA: Y en Guatemala les decimos jugar “cincos”.

³⁰ Adaptación del cuento “No se permiten niñas” de Stan y Jan Berenstain.



Pero cuando Tita empezó a crecer las cosas cambiaron, porque ella corría tan rápido que dejaba atrás a Tito y sus amigos; trepaba a los árboles más alto que los demás y hasta llegó a ganarles todas las bolinchas.

A Tito y sus amigos no les gustaba perder y lo que les enojaba todavía más era que Tita, cada vez que ganaba, celebraba la victoria en forma exagerada: bailaba, hacía piruetas y repetía una y otra vez: “¡Gané, gané!”

Un día, Tita salió de su casa a buscar a Tito y sus amigos pero no los encontró.



“¡No importa!”, pensó, y se puso a hacer algunas cosas que le gustaba hacer sola: recogió flores, saltó con la cuerda, jugó con sus muñecas y leyó algunos libros.

Al día siguiente, Tita tampoco los encontró. Entonces le pareció que algo raro estaba pasando.

De repente, mientras los estaba buscando, oyó unas voces y al seguirlas descubrió lo que los ositos estaban haciendo.



¡Estaban construyendo una casita secreta en medio de la laguna! “¡Hola!”, dijo Tita, “¡qué linda sorpresa!” Al verla, Tito y sus amigos se escondieron en la casita y pusieron un rótulo que decía: Casita de niños del país de los osos. NO SE PERMITEN NIÑAS.



Tita no podía creer que los ositos no querían compartir con ella la casita y se fue triste y llorando para su casa mientras repetía: “No es justo, no es justo”.

Cuando el Papá Oso se enteró, se puso furioso y dijo: “Tiene razón Tita. Esto no es justo. Yo voy a hacer que la acepten en esa casita y si no lo hacen ¡la voy a despedazar!”

Entonces la Mamá Osa dijo: “Yo también creo que los ositos están siendo injustos pero no pienso que ésa sea la mejor solución. ¿No sería mejor que construyas una casita secreta con tus amigas?”



“¡Qué buena idea!”, dijo Tita. “Cuando la acabe, lo primero que voy a hacer es ponerle un gran letrero que diga NO SE PERMITEN NIÑOS”.

Con la ayuda de Papá Oso, Tita y sus amigas construyeron una linda casita en un viejo árbol. Kenisha hizo una escalera de rescate que podían levantar cuando no querían visitas; Yeni trajo un telescopio que servía para vigilar y Cindy construyó un teléfono con latas vacías.



Para celebrar la inauguración de la casita las ositas, junto con el Papá Oso y la Mamá Osa, se pusieron a asar elotes y tortillas con queso.

El olor que despedía esta rica comida llegó hasta la casita de los ositos, quienes rápidamente se vinieron siguiendo el olor y llegaron hasta la casita de las ositas.

Al verlos, las ositas subieron la escalera y decidieron que sólo les hablarían con su teléfono hecho de latas. Los ositos querían subir a conocer la casita de las niñas y compartir los elotes y las tortillas.

Las niñas hicieron una votación y los invitaron a subir. Después, los ositos invitaron a las ositas a visitar su casita, donde podrían compartir moras y miel.



Mientras los ositos y las ositas se dirigían en fila hacia la casita de los niños, Tito se adelantó y cambió el rótulo, por uno que decía: ¡LAS NIÑAS SON BIENVENIDAS!

*Me meto por un huequito
y me salgo por otro
para que tú
nos cuentes otro.*

Guía para la reflexión

Pida a sus estudiantes que respondan lo siguiente:

Nos gustaría saber qué piensas tú sobre este cuento.

Debajo de cada pregunta hay líneas para que escribas lo que piensas.

A ti, ¿cuál parte del cuento te gustó más?

¿Cuál parte del cuento no te gustó?

¿Alguna vez te han dicho que no puedes participar en una actividad porque eres mujer? Escribe lo que te pasó.

Cuento 3. “Cenicienta la feminista”³² para tercer ciclo

Había una vez una hermosa joven de nombre Cenicienta. Vivía, desde la muerte de sus padres, con su cruel madrastra y sus dos feas hermanastras, quienes la celaban y la trataban muy mal.



Cenicienta debía hacer la mayoría de los trabajos desagradables de la casa y recibía muy poco de los bienes materiales y del afecto de su familia. Esto porque la madrastra de Cenicienta resentía su belleza y el

afecto especial que el difunto marido sintió por su hija.

Un día se anunció un evento fenomenal en el reino. El rey ofrecía un baile al que estaban invitadas todas las solteras disponibles. Ahí conocerían al príncipe, quien elegirá entre todas a su afortunada esposa.

En la casa de Cenicienta se empezaron a realizar los preparativos para el baile. La madrastra decidió que una de sus hijas debería ser la nueva princesa. Ella sabía que su fortuna estaba reducida y no contaba con los atributos para un nuevo matrimonio. Su esperanza de un futuro confortable radicaba en las perspectivas matrimoniales de sus dos hijas. A Cenicienta se le obligó a trabajar sin descanso, en el arreglo de sus hermanas. Ella, desesperada, le suplicó a la madrastra que la dejara asistir también. Pero ésta, más celosa que nunca

³² Adaptación de la obra de Linda Taylor por Jacobo Schifter.

por la belleza de Cenicienta, le negó el permiso y se encargó de que no contara con la ropa adecuada para el evento.

Tarde en la noche, dos semanas antes del baile, cuando el nerviosismo cundía en la casa, Cenicienta se sentó, triste y desconsolada, frente a la ventana de su frío y vacío cuarto a soñar con una mejor vida.

De repente se le apareció su hada madrina. Tenía el cabello gris, la mirada inteligente y le dijo: “Buenas noches querida, yo soy tu hada madrina”.

Después de oír la versión de Cenicienta, el hada madrina decidió convocar a las cuatro mujeres de la casa. Una vez reunidas, dirigió una sesión de terapia para analizar los problemas. Las mujeres empezaron a compartir sus sentimientos y temores. Cenicienta se enteró de que la envidia de sus hermanas se debía a las propias inseguridades con respecto a su capacidad de gustarles a los hombres. Las hermanastras oyeron las quejas de la heroína acerca de su soledad y de la falta de cariño que sentía. La madrastra pudo expresar que sus decisiones eran producto no de un genuino odio contra Cenicienta, sino de sus temores de envejecer y quedarse sin dinero.

Como resultado de esta sesión, Cenicienta y sus hermanas decidieron hacer ciertos cambios en vista de que no tenían resentimientos verdaderos. Todas aprobaron los siguientes acuerdos:

- Dejarían de depender de otros económicamente y trabajarían por la autosuficiencia del grupo.
- En vez de competir como fieras por los hombres, empezarían a vivir con más solidaridad.

- Desistirían de valorarse sólo por sus atributos físicos y éxitos con el sexo opuesto y se dedicarían a desarrollar su vida intelectual.
- No permitirían que su poder y posición social se determinara por su relación con el hombre aunque la sociedad así lo hiciera.



evento.

Para llevar a cabo esta política, las cuatro mujeres decidieron solicitar un préstamo al banco e iniciar una pequeña industria de escobas. Las ventas fueron tan buenas que para el día del baile, las cuatro habían adquirido las prendas para el

Cuando ingresaron en el castillo, el príncipe se trastornó por la belleza de Cenicienta y corrió a sacarla a bailar. Se dio cuenta de que ésta era la mujer de sus sueños y la mejor candidata para esposa. Sin embargo, al príncipe no le hizo mucha gracia enterarse de que Cenicienta pensaba matricularse en la Escuela de Derecho y unirse al Movimiento Republicano del Reino (M.R.R.) que pretendía una reforma constitucional y terminar con la monarquía y ausencia de democracia. Menos le entusiasmaría al príncipe oír de labios de Cenicienta que de casarse con él esperaba que le ayudara a cocinar.

Cenicienta se sintió la más aburrida con este hombre tan narcisista, que sólo hablaba de caballos y carros y optó por escabullirse y buscar a alguien más interesante en la fiesta.

El príncipe se encontró con Bárbara, la madrastra de Cenicienta y ésta ante el asombro general, lo invitó a bailar. El monarca, sin salir aún de su con-

moción, empezó a sentir una gran atracción por la atrevida dama. Se dio cuenta de que esta mujer, segura de sí misma, madura y de mucha experiencia, resultaba más interesante que todas las otras adolescentes juntas. “Huyamos Bárbara”, dijo él, “antes de que el rey se entere”. Bárbara, que se sentía que no podía abandonar su trabajo y su industria de escobas, decidió, entonces realizar un



viaje con el príncipe a Nueva York en el que combinaría el placer con los negocios. En esa ciudad tuvo su romance y pudo, al mismo tiempo, estudiar los nuevos modelos de escobas.

Cenicienta, por su parte, se matriculó en la Universidad y se fue a vivir con su hermanastra emperatriz. Nuestra heroína decidió postergar sus planes matrimoniales hasta obtener su doctorado en leyes. Su hermana estudiaría karate y abriría una academia popular.

Su hada madrina fundó el albergue para hadas agredidas (A.M.H.A.). La hermana menor se casó con un bailarín de ballet que se había escapado de otro cuento de hadas en busca de mayor libertad artística.

Ambos recogerían fondos para apoyar a los vampiros que habían enfermado de sida por su trabajo en otros cuentos.

Todos vivieron felices y comieron perdices.

Guía para la reflexión:

- Este cuento está pensado para estudiantes a partir de 12 años.

- La propuesta de trabajo gira en torno a la discusión de los roles, papeles y funciones atribuidas por la sociedad a las mujeres y los hombres; es decir “lo femenino” y lo “masculino”. Para una mayor comprensión, es importante ubicar una serie de pasos que facilitarían la labor docente en la motivación para que sus estudiantes inventen creaciones literarias diferentes; es decir, que comprendan qué es una creación literaria NO SEXISTA.

Propuestas de pasos a realizar para motivar al alumnado:

Partiendo de un cuento tradicional, “La Cenicienta” lo analizaremos desde dos ópticas diferentes:

- El cuento tradicional.
- El cuento “La Cenicienta Feminista”.

a) Cuento tradicional: La Cenicienta

- Entre todo el alumnado se narrará el cuento de la Cenicienta, teniendo cuidado de no olvidar ningún personaje, ni ningún hecho importante del mismo. (La/el docente se podrá auxiliar del cuento para ir llevando el hilo de la narración por si no se acuerdan del mismo.)
- Por parejas (a ser posible mixtas), el alumnado hará un listado de cualidades y características de los principales personajes: la princesa, la madrastra, las hermanastras, el hada madrina y el príncipe.

Se socializarán las cualidades en un gran listado en el pizarrón (o en un pintarrón) y se discutirá

sobre si están de acuerdo o no con esas características atribuidas a los dos géneros, comparándolas con las características de hombres y mujeres en la actualidad.

b) Cuento “Cenicienta la feminista”

- Antes de leer el cuento al alumnado, es imprescindible que la/el docente lo haya leído y lo conozca bien, observando las ideas o expresiones que puedan no entenderse demasiado, para poder aclararlas.
- Leer despacio y claro el cuento, enseñando a todo el alumnado el dibujo de cada página simultáneamente.
- Una vez leído, preguntarles si lo han entendido y entre tod@s hacer un listado de los aspectos y las situaciones diferentes que se narran en este cuento, en relación con el cuento tradicional; reflexionando sobre el título, el cambio de roles de los personajes femeninos y las situaciones de asombro y perplejidad de los personajes masculinos, en algunos momentos.
- Hacer un dibujo del cuento, del apartado que más les haya gustado y exponerlo en el periódico mural (opcional).

Sugerencia:

Después de estos pasos, ya se puede proponer al alumnado que inventen historias no sexistas, haciéndoles comprender que este cuento es sólo un ejemplo, pero cuidando que no todos los cuentos que realicen sean copias o versiones muy parecidas a éste, pues perderían su validez.

Preguntas Lectura 6

1. ¿Qué son los valores y cómo se transmiten?
2. Discutan las diferencias entre los modelos educativos: segregado, ecuación mixta y coeducativo, en términos de los cuatro componentes principales del sistema cultural: valores, normas, legitimaciones y conocimiento empírico.
3. Analicen las manifestaciones sexistas más comunes detectadas y qué opciones o propuestas de cambios resultan necesarias para lograr una educación no sexista o con perspectiva de género (sugerencias a nivel de personal docente, de quienes dirigen los centros educativos y a nivel del sistema educativo).
4. ¿Qué es una educación no sexista y por qué hay que promoverla?
5. Analicen los tres cuentos no sexistas que aparecen en esta lectura y láncense a la aventura de inventar (o adaptar) uno propio.

Reflexiones y conclusiones finales de la Unidad IV (individuales)

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.