

El fútbol y las casitas.

Porqué los niños y las niñas son como son

María José Lera

Editado en Alcalá de Guadaíra, Ed. Guadalmena en el año 2002

ISBN: 84-86448-79-4

Capítulo 3. Niñas y niños en la escuela

El currículum escolar:

La educación infantil

La educación primaria

El profesorado:

Interacciones con el alumnado

Maestras y maestros

El alumnado:

El rendimiento escolar

Las relaciones personales

La escuela es un espacio diseñado para educar a niños y niñas en un conjunto de contenidos que la sociedad ha determinado como mínimos, por tanto, los miembros de la misma deben conocer y compartir. A este conjunto de contenidos se le conoce como el currículum escolar, compuesto por una serie de temas que el profesorado, -personal docente con la responsabilidad de instruir y formar al alumnado - debe impartir. Además de los conocimientos, la escuela tiene una finalidad aún mayor o más general que es fomentar el desarrollo personal del alumnado, que cada uno de ellos y ellas consigan una mejor formación como personas. Esta finalidad ha motivado que desde 1992 se hayan insertado lo que se denomina el *currículum transversal* en la escuela; este incluye la coeducación, educación para la paz, para el consumo, entre otros, y que pretende la formación en un conjunto de valores que se consideran deseables entre los ciudadanos. En definitiva para que niños y niñas sean educados en estos conocimientos y valores, la ley contempla que deben de asistir a un centro educativo durante diez años, período conocido como la enseñanza obligatoria.

1. El currículum escolar

Entendemos por currículum escolar un conjunto de contenidos, acordado por las autoridades educativas, y publicado a través de la LOGSE y los correspondientes decretos que concretan esta ley. Aunque estos contenidos pretenden ser neutrales y favorecer el desarrollo personal de todo el alumnado, algunos de estos contenidos así como las estrategias que se utilizan para enseñarlos no son siempre neutrales (queremos decir no-sexistas). Así, los libros de texto han recibido muchas denuncias sobre el papel que tienen en la enseñanza de los roles de género, en el aprender a ser niño (Askew & Ross, 1991) o a ser niña (Moreno, 1986). Baste recordar la no-presencia femenina en los libros de ciencias y de historia, la omisión del femenino en la lengua escrita y hablada, la orientación masculina en la explicación de nuestro pasado,

presente y futuro, para entender que desde la escuela se enseña un modelo androcéntrico, escrito y estructurado por hombres y donde quedan reflejados sus valores.

a. La educación infantil

Podemos empezar analizando la educación infantil. En esta etapa, como en todas, la finalidad de la educación queda definida de la siguiente manera:

“Uno de los objetivos básicos de la educación es proporcionar a todos los ciudadanos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad así como para intervenir autónomamente en el proceso de desarrollo de nuestra sociedad” (Pág. 10 *Decreto 107/1992, 9 de Junio de educación infantil, Junta de Andalucía*)¹.

Esta finalidad se concreta en una serie de objetivos educativos: el desarrollo de la autonomía, de la imagen positiva de sí mismo, de las relaciones afectivas y sociales, de la capacidad de representación, del lenguaje, así como conocer, valorar y respetar nuestra cultura. Para conseguir estos objetivos el currículum se divide en tres ámbitos de trabajo: identidad y autonomía personal, el medio físico y social, y comunicación y representación. El profesorado, en función de estos objetivos, diseña una serie de actividades supuestamente basadas en las características del alumnado, su ritmo de aprendizaje y peculiaridades socioculturales. Sin embargo, no ocurre siempre así. Muy frecuentemente, por no decir casi siempre, el profesorado recurre a los libros producidos por editoriales y que en este nivel educativo corresponde a los libros de fichas.

Estos libros, como casi todos, aunque intentan ser no-sexistas y parecen neutrales, siguen apareciendo imágenes de mujeres dedicándose a las labores domésticas, hombres arreglando coches, niñas jugando a las muñecas y niños jugando con coches. Estos contenidos que aparentemente no tienen mucha importancia, sí la tienen pues están enseñando de manera implícita cuáles son los roles sociales esperados por la sociedad para niños y niñas.

Además de los libros de fichas, el profesorado cuenta con otros materiales como son los cuentos y los juguetes. Respecto a los cuentos, que no han sido diseñados específicamente para transmitir una sociedad no-sexista, las críticas que se les puede hacer son muy numerosas (Association europeenne du cote des filles, 1998; Turín, 1995). Desde mi experiencia como madre, cuando observo algún cuento que regalan a mis hijos, los estereotipos están claramente representados; por ejemplo, las niñas juegan a la casita o a las compras, dan de comer a los bebés, los niños a las construcciones, a los coches, y a la pelota, y ... siempre son mujeres las maestras y cuidadoras (Piette, 1999). Mi experiencia como investigadora no puede ser más desoladora, después de haber visitado centenares de aulas de educación infantil en Andalucía, aún no he encontrado en ninguna de ellas cuentos e imágenes de hombres que cuidan a bebés, cambian pañales y van a la compra, o mujeres mecánicas,

¹ Este objetivo aparece igualmente redactado en el Decreto de Primaria y de Secundaria.

aventureras o camioneras. En otro lugar ya he apuntado la necesidad de incluir material no-sexista a estas edades (Lera, 1994).

En cuanto a los juguetes, quizá se puedan analizar dos dimensiones de ellos: (1) el propio sexismo del juguete en sí mismo y (2) el uso de ellos. Como juguetes que en sí mismos ya tienen connotaciones sexistas, afortunadamente, no encontramos muchos; pero hay que mencionar a la Barbie y a los Action-man (y todo tipo de imitaciones o juguetes similares). Estos juguetes transmiten directamente unos roles masculinos y femeninos que niños y niñas van percibiendo; a ellas les corresponde ser delgadas, coquetas, pasivas y guapas (como la Barbie) y a ellos que debe ser fuertes, valientes, poderosos (como los Action-man). Hay que recordar que la Barbie ha batido todos los récords de producción, llevando en sus 40 años de existencia millones de muñecas vendidas, lo que nos puede hacer una idea de la influencia a nivel de sociedad occidental que este juguete está teniendo.

La segunda dimensión es el uso que se hace de los mismos, así los accesorios de la casita, o de la tienda son una imitación de la realidad, y por lo tanto no son de naturaleza sexista; distinto es que solamente los utilicen las niñas; lo mismo se puede decir de los coches, los bloques o las pelotas. Luego el uso que se hace de los mismos sí lo es y determinados tipos de juguetes pasan a ser exclusivos de un sexo, hecho que debería ser evitado dada la limitación que supone en el desarrollo de niños y niñas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, determinados juguetes facilitan determinados juegos, y estos a su vez diferentes maneras de interactuar y de relacionarse con los demás; estas interacciones, en último lugar, influirán en el desarrollo social y personal de los individuos implicados. Si el objetivo final de la educación es el desarrollo integral de la persona, todas las áreas de desarrollo de una persona deberían ser estimuladas; es decir, todos los niños y niñas deberían de jugar a todo, y evitar los juguetes sexistas por sí mismos.

Las observaciones realizadas en contextos infantiles señalan que aunque en muchas aulas hay diversos juguetes disponibles, los niños seleccionan los asociados con el género masculino para jugar (coches, bloques...), y las niñas hacen lo propio (casita, tienda, peluquería) (Arenas, 1996; Fagot, 1978; Field, 1980; Lera, Durán, Ríos, & Sosa, 1998b; Thomas, 1988). Las intervenciones del profesorado son escasas y no sistemáticas. Quizá haya dos razones que expliquen esta no-implicación; (1) piensan que el alumnado debe elegir a que jugar, y (2) no ofrecen modelos que instiguen a usar los juguetes de otra manera; por ejemplo, los niños no encuentran modelos de hombres jugando a la casita (pues el 90% del profesorado de Educación Infantil son maestras), ni cuidando bebés..., y probablemente en sus hogares tampoco encuentren estos modelos. Lo mismo cabe decir para las niñas, no se les ocurre jugar a mecánicas, carpinteras o indias, pues frecuentemente estos roles son desempeñados por hombres, y consecuentemente por niños. Quizá las maestras deban implicarse más en juegos masculinos, y los maestros en juegos femeninos o que inviten a los padres a participar en el aula desarrollando explícitamente roles no-estereotipados; esta sería una manera indirecta de intervenir en la selección de juegos y juguetes por parte de niños y niñas.

Al igual que en educación infantil, la educación primaria también cuenta con unos objetivos dirigidos al desarrollo personal del alumnado: conocer y apreciar el propio cuerpo, el desarrollo de la autonomía, de las relaciones en grupo y sociales, conocer y establecer relaciones entre hechos y fenómenos, lenguaje y lengua extranjera, plantear y resolver problemas cotidianos conocer los elementos culturales, respeto y mejora de ellos, importancia de la convivencia humana, comunicación y creatividad. Como podemos observar en esta etapa se amplían los objetivos de la educación infantil, y en la misma dirección, están dirigidos a conseguir un desarrollo personal y completo del alumnado, que le permita el desarrollo máximo de sus habilidades cognoscitivas y sociales. Esos objetivos se concretan en las áreas curriculares propias de esta etapa: Área de conocimiento del medio, de educación artística, física, lengua castellana y literatura, lenguas extranjeras y matemáticas.

Al igual que en la etapa anterior para el desarrollo de estas áreas el profesorado cuenta con los libros de textos, producidos y distribuidos por diversas editoriales. Una vez más la educación no es sexista en sus planteamientos, lo es en cómo se lleva a cabo. Encontramos pues un sexismo en los libros de iniciación a la lectura, por ejemplo el conocido método Micho (Martínez, Sahuquillo, & García, 1994), en el que se narran las aventuras del papá Micho, la mamá y sus tres hijos, Michín, Canelo y Morito. Las historietas están cargadas de mensajes sexistas, de entrada la mamá tiene un nombre genérico (la mamá Gata), y además los tres hijos son varones. He seleccionado algunos de los textos, dispuestos para facilitar la lectura comprensiva de los niños y niñas de 6 y 7 años,

“Michín fue con su papá a jugar al fútbol”

“La moto de papá no frena”

“Mamá Gata trabaja (acompañada de la ilustración de la mamá planchando) y papá trae el trigo (el papá en su moto trayendo la comida para la familia),

“ la mamá gata es muy amable y muy noble, habla con cariño a sus hijos y dobla la blusa de papá Micho”

De estas frases se deduce el mensaje de la mamá en casa, desempeñando sus labores domésticas, mientras papá realiza su trabajo fuera del hogar y es el encargado de proporcionar los enseres y comida a la familia. Es una repetición de estereotipos sexistas y tradicionales. Estos textos se acompañan de ilustraciones, en las que el papá aparece siempre fuera de la casa (regando un olmo, en un partido de fútbol, o en el campo con la moto), y la mamá dentro y siempre con el delantal (en el salón, la cocina, dormitorio, sala de juegos), con la excepción de una vez que aparece en el jardín -y que en la edición anterior (1988) se representaba en la puerta de la casa-. Los roles que representa son de cuidar al niño enfermo, planchar, cocinar, doblar la camisa de su marido, leer un cuento a sus hijos y poner la mesa. En relación a los niños gatitos aparecen pescando, yendo de excursión a la montaña, tocando el tambor, en el fútbol, cogiendo fresas, remando, toreando, tirando piedras a los perros, cogiendo un tren y saltando a la piscina.

Son estas las primeras lecturas en las que se inician muchos niños y niñas a los seis años. No es sorprendente pues que las niñas quieran jugar a la casita y realizar las labores propias de la única protagonista femenina del cuento, y los niños prefieran juegos más activos como los tantos mencionados anteriormente.

Comentarios similares puede hacerse de los libros de historia, donde se narran una serie de batallas y guerras, en las cuales se asocia la fuerza y la violencia con la masculinidad y el heroísmo. Este es el mensaje que se transmite, y adicionalmente la mujer simplemente no

está, no aparece. Esta exclusión fomenta y mantiene la ignorancia en cuanto a la posición y la función de la mujer en nuestra historia; no se menciona cuando fueron consideradas ciudadanas con igualdad de derechos que el hombre, ni como la sociedad avanzaba gracias a su quehacer cotidiano, sus labores en la agricultura y cuidado de la familia. En relación con las matemáticas y la ciencia, aparece un claro sexismo en el enunciado de los problemas (siempre son niños u hombres los que van a comprar, y cuando aparecen las mujeres lo hacen en los roles más tipificados como la tendera).

En un reciente trabajo sobre el sexismo en los materiales educativos de la ESO se vuelve a poner de manifiesto que aunque hay un incremento de la representación femenina en comparación a textos anteriores, esta no supera el 10% y los roles a los que se asocia continua siendo estereotipado y limitado. Los textos analizados fueron editados en los años 1996 y 1997 y fueron elaborados bajo los presupuestos no discriminatorios que dictamina la LOGSE (Blanco, 2000).

En relación a la lengua en nuestro idioma NO se reconoce explícitamente la presencia de las féminas cuando están en un grupo mixto, simplemente porque el plural del masculino y el plural mixto coinciden. Así cuando hay un grupo de niños, se dice así, pero cuando hay un grupo de niños y niñas, también se dice “niños”, es decir, ignoramos si han llegado niñas al grupo o no, o si siempre han estado ahí. Para que ellas sean designadas como tal deben ser todas féminas, y ni siquiera en estos casos, pues a veces hemos estado en una reunión y hemos dicho nosotros, para después darnos cuenta que todas las presentes somos mujeres, con lo cual la “condescendencia” con la presencia de tan siquiera un hombre no hay que respetarla, y hemos corregido para decir “nosotras”. Pero porque así son las reglas de la lengua, así lo hacemos cuando hablamos, y desgraciadamente también cuando escribimos.

Esta no-nominación de las mujeres tiene importancia especialmente cuando somos explícitamente omitidas, es decir, cuando estamos o somos y no somos reconocidas. Esto es relevante para aquellas cuestiones en las que el género de la persona que desarrolla una tarea o profesión es importante (que corresponde a todos los casos); por ejemplo, no es igual pensar un psicólogo que en una psicóloga, un abogado o una abogada. Sólo han pasado cinco años desde que en el BOE del 28 de marzo de 1995, el Ministerio de Educación y Ciencia publica una orden por la que se regula la denominación de los títulos académicos oficiales a la condición masculina o femenina de quienes los obtenga. Es decir, se reconocen los títulos profesionales en ambos géneros, y ya si una mujer es doctora en medicina, se le llama médica, y al igual con abogada, psicóloga o ministra. Este es un gran paso conseguido. Las mujeres aparecen cuando están y cuando son, ya no son ignoradas. Este avance permite que se vayan construyendo modelos de roles sociales no estereotipados. No es de extrañar que las niñas sean sexistas en la elección de sus profesiones y solo pretendan ser aquello que conocen y que es frecuentemente nombrado, como la peluquera, la azafata, y afortunadamente la doctora (médica)². Ahora que ya las ingenieras, abogadas y juezas pueden ser nombradas, esperamos contar con más modelos sociales en los que apoyarnos y que ofrecer a las niñas.

2 El profesorado

²Puede que finalmente este simple error en la designación del Licenciado en Medicina, llamados popularmente “doctor” o “doctora”, sea la explicación a la mayor proporción de mujeres cursando estos estudios (en comparación con otros estudios de Ciencia)

Pero las actividades que se utilizan para el desarrollo del currículum no es la única dimensión del sexismo en el aula; el profesorado constituye otro importante factor. El profesorado, profesores y profesoras, no interactúan exactamente igual con niños y con niñas, aunque así lo afirmen y reafirmen (Arenas, 1996; Browne & France, 1988; Lera, Conejero, & Cumbreña, 1998a; Thomas, 1988).

a. Interacciones con el alumnado

En los años 70 se realizaron estudios analizando las interacciones del profesorado con niños y niñas, especialmente provocado por los problemas de bajo rendimiento escolar de los niños. De estos estudios, y de otros realizados posteriormente, se puede confirmar que hay diferencias en las interacciones del profesorado con niñas y niños; principalmente todos señalan que el profesorado dirige más comunicaciones a ellos que a ellas (Brophy, 1985; Brophy & Good, 1974). Sin embargo, no sólo es importante la cantidad, también hay que plantearse si el contenido de estas interacciones es diferente cuando se trata de un niño o de una niña. Cuando esto se ha analizado aparece que a los niños se dirigen más los maestros y maestras con objeto de llamarles la atención (Cochran, 1985; Fagot, 1978; Field, 1980; Subirats & Brullet, 1992) y les dan más instrucciones de cómo realizar las tareas; por su parte, las niñas reciben más interacciones sobre aspectos académicos (Eccle & Blumenfeld, 1985).

Estos datos se confirman en la mayoría de las investigaciones. Así, el estudio de Eccle and Blumenfeld (Eccle & Blumenfeld, 1985) señalaba que los niños recibían un 39% de las intervenciones del profesorado, las niñas sólo un 29% y el resto era para grupos mixtos. Cuando se analizaron los contenidos de estas interacciones, las diferencias entre niños y niñas aumentaban; siendo ellos quienes recibían más información sobre procedimientos y ellas sobre aspectos académicos.

De los estudios realizados en nuestro entorno merece la pena destacar dos de ellos. Uno fue realizada en 1988 por Marina Subirats en Barcelona. En esta investigación se estudiaron las interacciones profesorado-alumnado en 11 centros educativos, interacciones que fueron observadas y grabadas en varias ocasiones. De entre todos los resultados es importante destacar la menor participación general de las niñas, excepto cuando hacían peticiones al profesorado, pero a su vez la menor demanda por parte del profesorado para que participaran, especialmente en situaciones poco estructuradas como es la asamblea (43 niñas frente a 100 niños); a las niñas se les hacían menos propuestas (63 frente a 100), y obviamente estas participaban poco voluntariamente (53 frente a 100). Esta actitud y respuestas de las niñas era percibida por el profesorado como dependencia e inseguridad; sin embargo, cuando se observaron situaciones en las que las niñas eran invitadas a participar en la misma proporción que los niños el número de intervenciones de estas incrementó de tal manera que llegó a superar a los niños (Subirats, 1991; Subirats & Brullet, 1992).

La segunda investigación es un estudio cualitativo etnográfico realizado en un centro infantil de Málaga (Arenas, 1996). Este trabajo está basado en observaciones, generales y focalizadas (diario, grabaciones en vídeo, observaciones sistemáticas individuales y grupales, fotografías, etc.) realizadas en aulas de niños y niñas de tres y cuatro años. Las observaciones fueron tomadas durante un período de dos años con el objetivo de comprender el proceso de socialización a estas edades y cómo aprenden a representar y exteriorizar los estereotipos de género. La sistematización de toda la información recogida es uno de los problemas inherente

a este tipo de investigaciones, pero en relación a las interacciones entre el profesorado y el alumnado, se pueden destacar tres conclusiones: (1) la incoherencia entre la teoría y la práctica educativa; es decir, a pesar de que las maestras aseguraban tratar exactamente igual a niños y niñas, no se correspondía con la realidad. Un ejemplo que ilustra muy bien esta incoherencia fue la reacción ante un niño que lloraba frecuentemente a quien se le decía que no debía llorar, que eso eran cosas de niñas. (2) Se detectó una actitud de rechazo ante aquellas actuaciones de niñas y niños que no eran las que por razón de sexo cabía esperar; por ejemplo cuando atribuyen a niños y niñas actitudes y comportamientos propios de los diferentes géneros, que a su vez se correspondía con el desarrollo de actividades típicamente masculinas en niños (demostración de fuerza, audacia, y agresividad), y femeninas en niñas (asistencia, cuidados, pasividad, tranquilidad, dulzura). (3) Había una actitud de desconfianza ante elementos de cambio; este hecho constituye una gran obstáculo para empezar a hacer las cosas de otra manera, y consecuentemente perpetúan la dinámica escolar (aunque en teoría afirmen ser no-sexistas y estar introduciendo cambios constantemente).

Estos datos vuelven a confirmar los encontrados en otros estudios (en su mayoría norteamericanos). Todos señalan que los niños reciben más atención, que refuerzan más cuando niños y niñas se implican en juegos típicos de su género (Fagot, 1978), que cuando se critica a las niñas se hacen referencias a atributos personales, mientras que a los niños se les criticaba más por la calidad del trabajo en sí mismo (Eccle & Blumenfeld, 1985).

Sin embargo, también puede interpretarse que estas diferencias en las interacciones del profesorado con niños y niñas puede ser simplemente una respuesta a los diferentes comportamientos del alumnado. De hecho, parece que todo apunta a que las niñas responden mejor que los niños a las demandas que se les hace, son más dependientes del profesorado, piden más su intervención y solicitan también más su ayuda para solucionar problemas y conflictos (Arenas, 1996; Cochran, 1985; David, 1990; Subirats, 1991; Thomas, 1988).

Puede que estas diferencias en los comportamientos de niñas y niños hacia el profesorado expliquen las diferencias en sus reacciones con ellos y ellas; y de hecho esta es la explicación que da Brophy, quien entiende que el profesorado es neutral, simplemente se comporta de distinta manera con unas y otros porque ellas y ellos actúan de manera diferente (Brophy, 1985). Es decir, el hecho de que los niños reciban más intervenciones dirigidas a controlar su conducta, es justamente porque ellos son más inquietos e interrumpen más. Sin embargo, no todas las autoras piensan igual. Eccle (Eccle & Blumenfeld, 1985) analizó los comportamientos de niñas y niños y no observó ninguna diferencia entre los incumplimientos de las normas; niños y niñas incumplían las normas en los mismos porcentajes. Sin embargo, a ellos se les llamaba más la atención por hacerlo y a ellas se les ignoraba.

Sin embargo es un tema importante, y que habría que considerarlo más cuidadosamente. Aunque las intenciones del profesorado sean claramente no-sexistas, y expresen abiertamente que los tratan a todos y todas por igual, las observaciones sistemáticas llevadas a cabo en las aulas señalan que no es así. Se refuerza en las niñas aquello que espera de ellas, en los niños lo mismo. De esta manera, sin saberlo, se está contribuyendo a mantener las diferencias de género (que desde luego ya existen). Tampoco hay que olvidar que maestras y maestros son personas que han vivido entre 20 o 30 años en una sociedad claramente estereotipada, y estas experiencias seguramente han influido en sus ideas, influencia que sencillamente no puede negarse.

B Actitudes y expectativas

El apartado anterior nos lleva al papel que las percepciones y expectativas que el profesorado tiene hacia niños y niñas también pueda influir en su comportamiento. En relación a este aspecto contamos con algunos resultados nuestros; le preguntamos a profesores y profesoras de educación infantil qué diferencias apreciaba entre niños y niñas.

Las respuestas indicaban que sólo 3 maestras y 3 maestros dijeron que no había diferencias, el resto (36) mencionó que sí. Analizando las respuestas se observa una repetición de los conocidos estereotipos asociados al género, las niñas se nombran como más aplicadas, formales, hábiles, obedientes, ordenadas, tranquilas..., y los niños como más brutos, activos, espontáneos.... Estos resultados confirman los encontrados por otras investigadoras (Lera et al., 1998a; Subirats & Brullet, 1992).

Las respuestas dadas por el profesorado fueron categorizadas; en estas categorías se agruparon aquellas que mencionaban aspectos relacionados con los tipos de juegos, y otras que señalaban con rasgos de la personalidad. Aquí también aparece un resultado interesante, las niñas son más frecuentemente descritas por sus rasgos personales (obedientes, buenas, sensibles), mientras que los niños son descritos por sus juegos (juegan más a construcciones, al fútbol y en general a juegos más activos). Nuevamente se repite otro estereotipo; los hombres se definen más por las actividades que hacen y las mujeres por sus características personales. No es extraño que las interacciones del profesorado con niñas y niños sean diferentes.

C Maestros y maestras

Si bien no han sido muchos los estudios realizados para observar si el profesorado interactúa de diferente manera con niños y niñas, menor es aún el número de los realizados para estudiar las posibles diferencias entre maestros y maestras en su práctica educativa. Brophy en la revisión que hizo de esos estudios en 1974 (Brophy & Good, 1974) encontró que maestras y maestros se comportaban de la misma manera con niños y niñas, es decir, ellos recibían más interacciones, reforzaban los comportamientos típicos de cada género, etc.

Sin embargo, un análisis más detallado muestra que sí existen algunas diferencias entre maestros y maestras en su práctica educativa en general. No obstante, estas diferencias son muy pequeñas. Por ejemplo, en el estudio de Subirats (Subirats & Brullet, 1992) se encontró que las maestras hacían más discriminación lingüística que los maestros, y que prestaban más atención al comportamiento de los niños. En nuestra investigación se encontraron puntuaciones ligeramente superiores en las maestras en todos los aspectos relacionados con el lenguaje (materiales, actividades, interacciones...). No obstante, estos datos deben interpretarse como que las prácticas educativas de maestros y maestras son mucho más parecidas que diferentes (de hecho este punto se verá en el siguiente capítulo, y se menciona que las diferencias entre hombres y mujeres dependen del contexto en que se estudien). Sí hay que mencionar alguna tendencia es que las maestras se preocupan más por el desarrollo lingüístico que los maestros (Lera, 1999).

Estos datos nos llevan a decir que ser maestro o maestra no es un aspecto relevante en el estilo docente. Probablemente otras variables, como las razones de la elección de esta profesión, los años de experiencia, o la formación inicial puedan explicar mucho mejor las

diferencias en las prácticas educativas. Sin embargo, existe otro nivel de análisis en el cual sí se pueden percibir diferencias entre géneros; por ejemplo en la manera de actuar en general del profesorado; por ejemplo la afectividad que muestra, la cercanía, el tono de voz, el uso de diminutivos, etc...

Para observar algunos de estos aspectos ofrecimos al profesorado un cuento no-sexista llamado “la familia de los cerdos”, en el cual se trata la posición de la mujer en la familia como ama de casa y trabajadora y además no reconocida ni por su marido ni por sus hijos, ante lo cual un día abandona el hogar. Dimos estos cuentos al profesorado, quienes fueron grabados en vídeo durante la narración del mismo. Se analizaron aspectos formales y cuantitativos relacionados con las interacciones como la petición de intervención, el reforzamiento, calidad de las aportaciones de niños y niñas, pero también se analizaron aspectos más personales como su implicación personal en la historia, la manera de contar el cuento, etc. Los resultados señalan lo esperado; en las categorías formales ellas y ellos refuerzan las mismas conductas en niños y en niñas, es decir, todos y todas se dirigen más frecuentemente a los niños, les llaman más la atención y son más invitados a participar etc; pero no hay diferencias entre maestros y maestras. Sin embargo, los resultados del grupo de variables más personales fueron bien distintos; en este caso ellas “contaban” el cuento, lo interpretaban, lo acompañaban de gesticulación y cambios de voz, y reflexionaban sobre la lectura, más frecuentemente que los maestros (Lera & Sánchez, 2000; Lera & Sánchez, 2001). Es decir, las maestras contaban el cuento como mujeres y los maestros como hombres.

Estos resultados eran lógicamente los esperados pues, como estamos viendo, el proceso de socialización empieza muy tempranamente, y nos impregna. Es lógico pensar que mujeres y hombres tengan características de comportamiento distintas; ahora bien, la cuestión ahora sería, ¿influyen estas diferencias entre maestros y maestras en los comportamientos de niños y de niñas?. En este aspecto hemos encontrado que las niñas de las maestras son ligeramente más estereotipadas que las niñas de los maestros; en cuanto a los niños no hemos encontrado diferencias. Este resultado, aunque no suponga una evidencia rotunda, al menos pueden servir para reflexionar pues la percepción de las mujeres como cuidadoras principales durante la etapa infantil puede ser una manera de continuar con los comportamientos estereotipados. De hecho, en algunos países como Dinamarca o Suecia se está potenciando la incorporación de hombres en la educación infantil.

3 El alumnado

El tercer gran elemento que constituye la dinámica escolar es el alumnado, los niños y las niñas. Sólo dos aspectos escolares vamos a analizar: su rendimiento académico y sus relaciones personales

a. Resultados académicos

Los resultados académicos de niños y niñas son diferentes, y estas diferencias ya se observan en edades preescolares (por ejemplo, la calidad de los trabajos, la atención, etc.). Carpenter comparando las tareas del alumnado encontró que las niñas hacen más tareas estructuradas y que son dirigidas por el profesorado (Carpenter & Huston-Stein, 1988) que los niños. Las actividades estructuradas necesitan más atención por parte del adulto, dirección y ayuda, y favorecen el desarrollo de conductas de obediencia y sumisión. Por el contrario la imaginación y creatividad era más observada en la realización de actividades con poca estructura, lo que permitía el uso más novedoso de los materiales de juego. Como ya hemos mencionado, diferentes actividades potencian el desarrollo de distintas habilidades, así las niñas parece que se orientan más en “hacer lo que los otros esperan”, mientras que los niños se prestan más “crear estructuras”.

Estas diferencias son especialmente notables en el período de recreo, donde se aprecia la segregación por géneros; es decir, los niños juegan con niños y las niñas con niñas - especialmente en niños (Lera et al., 1998b)-. En las actividades que realizan ellas juegan más a hablar, pasear o la casita, mientras que ellos juegan más con coches y construcción. Como venimos repitiendo, distintos juguetes facilitan distintos tipos de juegos, las experiencias sociales vividas en el transcurso de estos juegos favorecerán el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los niños y niñas implicados.

Un área escolar en la que se observan estas consecuencias, y por tanto, las distintas habilidades adquiridas y desarrolladas por niñas y niños es el rendimiento escolar. La creencia y percepción popularmente establecida de que las niñas van mejor en la escuela, sacan mejores notas y realizan mejor sus tareas se ve confirmada con un estudio internacional realizado con niños y niñas en EE.UU, Taiwan y Japon (Lummis & Stevenson, 1990). Se encontró, y como era de esperar, que no había grandes diferencias entre niños y niñas en sus resultados en matemáticas y lectura. Sin embargo, sí se observó que las niñas leían mejor y lo hacían más precozmente que los niños, tanto en lectura comprensiva como en vocabulario. Probablemente el precoz desarrollo lingüístico de las niñas explique estos resultados, con la añadidura de las expectativas de madres, niños y niñas. En este estudio también se observó que todos y todas pensaban que los niños ejecutan mejor las tareas de matemáticas y las niñas las de lectura. Estos resultados se ven confirmados por distintas investigaciones quienes informan del peor rendimiento escolar de los niños, especialmente en temas relacionados con la lectura (McGonable, 1998).

Se han realizado meta-análisis utilizando una gran número de investigaciones comparando las diferencias entre niños y niñas en lectura y matemáticas. Estos estudios señalan que las diferencias son mínimas, y se reducen a nada en la medida que niños y niñas se van acercando a la pubertad. No queremos poner en duda la validez de estos meta-análisis, sin embargo resulta sorprendente que aunque las medias se igualen durante todo el período previo (desde los 3 hasta los 11-12 años) la superioridad de las niñas han mostrado en las tareas escolares, su interés por el aprendizaje, su obediencia al profesorado, su adecuación a la sociedad en otras palabras. Recientemente, en Inglaterra han encontrado que a los 7 años, el 83% de niñas consiguen un nivel medio de lectura frente a un 73% de niños; a la edad de 11 años el 73% de chicas consiguen los objetivos académicos frente a un 57% de chicos (Cassidy, 1999). Las diferencias son notables, y en el ámbito académico las chicas rinden más, son más aplicadas y en general consiguen mejores resultados que los chicos.

Sin embargo, esta notoriedad de las niñas en edades escolares no se mantiene y algo parece que ocurre entre los 12 y los 15 años. Durante el período de la adolescencia muchas niñas

brillantes escolarmente pasan a resultados mediocres, pierden su interés por los estudios y por el ámbito escolar; en cambio parece que este interés académico se acentúa en los chicos, quienes cuando han superado su pubertad comienzan a destacar en los cursos de enseñanza secundaria. Son todavía muchas las adolescentes que viven una situación de incompatibilidad entre las exigencias tradicionales asociadas al rol de mujer y las más modernas relacionadas con la independencia y la autonomía personal. Desgraciadamente esta doble demanda social con ciertas incompatibilidades no siempre es fácil de resolver; si bien algunas deciden vivir con esas contradicciones para superarlas posteriormente otras no lo hacen así, y abandonan su cierta superioridad intelectual para pasar a un periodo de pasividad. De estos temas nos ocupamos en el siguiente capítulo

b Las relaciones personales

En el centro escolar, además de rendir académicamente se tiene una oportunidad única de establecer relaciones con personas de la misma edad, y que comparten el contexto escolar. Un tema especialmente relevante en nuestros días son los problemas de relaciones entre iguales, y más concretamente la violencia escolar. Es decir, cuando entre el alumnado se establecen relaciones de poder y agresividad, dando lugar a la existencia de agresores y víctimas. Estas conductas se observan normalmente en los patios de recreo y en los pasillos, -cuando el profesorado no está presente-. Estos comportamientos agresivos son más frecuentes entre niños que entre niñas (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994), datos que se han sido confirmados con investigaciones realizadas en nuestro país (Ortega & Lera, 2000; Ortega & Mora-Merchán, 1997). Estos problemas se dan sobre todo entre los 9 y los 14 años y, señalan que hay el mismo número de víctimas chicos que chicas, pero en cambio los agresores suelen ser chicos.

Probablemente la perpetuación de estereotipos de género subyazca a este fenómeno, pues se ha permitido hasta estas edades que los niños intervengan más en clase, tengan unos juegos más agresivos, una mejor autoestima, y unos modelos asociados con una jerarquía de género. Todo influye. Desde esta perspectiva es necesaria una intervención preventiva, la cual precisa trabajar con los estereotipos de género, especialmente en los chicos quienes deben ser educados en la expresión de sentimientos y emociones, en comportamientos de cuidado de los otros y otras, y en la empatía (sentir lo que sienten los otros) (Askew & Ross, 1991; Miedzian, 1995).

No queremos decir con lo anterior esto que entre las chicas no exista rivalidad y agresividad, pero es mucho más encubierta y su estudio más difícil. Cuando se ha hecho se ha descubierto que existe otro tipo de agresividad, la llamada agresividad indirecta, que básicamente consiste en la exclusión social del grupo y hacer público una serie de rumores y mentiras (Lagerpetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Añadir que rara vez se ha encontrado que la chica sea la agresora y el chico la víctima. En cualquier caso las consecuencias de la agresividad en el desarrollo personal del alumnado es especialmente negativa, pues afecta a la seguridad y autoestima de las víctimas, las cuales frecuentemente son chicas.

No queda pues lejos entender el fenómeno de la violencia doméstica; el proceso de socialización es largo y complejo, pero cuando se recibe el mismo mensaje desde los distintos contextos sociales, su influencia sin lugar a dudas es directa.

A modo de resumen, en este capítulo se ha expuesto como niñas y niños son tratados de distinta manera en el contexto escolar; desde la influencia del currículum como la del profesorado. El alumnado por su parte también emite comportamientos que evocan determinadas acciones en los demás. Esta cadena no se interrumpe, a menos que se preste especial interés en hacerlo. Es decir, si desde la escuela se quiere intervenir para equiparar el desarrollo de niños y niñas, se debe de hacer un esfuerzo explícito para conseguirlo; la actitud de no hacer nada implica el mantener una situación cuyas consecuencias no benefician ni a niñas (porque no son estimuladas en la independencia, la seguridad) ni a niños (que no son educados en el cuidado y los sentimientos).

Veamos seguidamente como todas estas experiencias influyen en el desarrollo personal de los niños y niñas cuando empiezan sus primeras experiencias como hombres y como mujeres.

- Arenas, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Askew, S., & Ross, C. (1991). *Los niños no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Association europeenne du cote des filles. (1998). *¿qué ven los niños en los libros de cuentos?* Paris: Du cote des filles.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Browne, N., & France, P. (1988). Mentas despejadas contemplaron visiones despejadas: imágenes visuales en la escuela infantil. In N. Browne & P. France (Eds.), *Hacia una educación no sexista* (pp. 181pp.). Madrid: MEC-Morata.
- Carpenter, C., & Huston-Stein, A. (1988). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, 51, 862-872.
- Cassidy, S. (1999, 6 de Agosto). Girls now beat boys at A-level. *TES*, pp. 7.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family*, 297-310.
- David, T. (1990). *Under five, under educated?* London: Open University Press.
- Eccle, J., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter? In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Fagot, B. (1978). Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of experience with children. *Child Development*, 49, 30-36.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Lagerpetz, K., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? *Aggressive behavior*, 14, 403-414.
- Lera, M.-J. (1994). *Las ideas de los profesores y práctica educativa: un estudio en preescolar*. Tesis Doctoral. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

- Lera, M.-J. (1999). Maestras y maestros, ¿iguales o diferentes? *INFANCIA*, 57, 26-28.
- Lera, M.-J., Conejero, T., & Cumbreza, A. (1998a). *Women and men working with young children: are they different?* Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Lera, M.-J., Durán, M.-O., Rios, A., & Sosa, C. (1998b). *Differences between girls and boys at preschool centers.* Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2000). ... *and they "all" lived happily ever after?*. *Gender interactions at story-time.* Paper presented at the XIIth Biennial International Conference on Infant Studies., Brighton, U.K.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2001). Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Género e interacciones contando un cuento. *INFANCIA*, 69, 27-31.
- Lummis, M., & Stevenson, H. (1990). Gender differences in beliefs and achievement: a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 26, 254-263.
- Martínez, P., Sahuquillo, I., & García, F. (1994). *Micho 2. Método de lectura castellana.* Madrid: Editorial Bruño.
- McGonable, R. (1998). *Gender issues in children's early reading development.* Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son hombres serán.* Madrid: Horas y horas.
- Moreno, M. (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., & Lera, M.-J. (2000). The Seville anti bullying in school project. *Aggressive behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Piette, N. (1999). *En el cole verás....* (Rosa Pichel, Trans.). Chevron: Hemma.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying.* London: Routledge.
- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Thomas, G. (1988). "Hola señorita Cabeza de Chorlito. Hola señor Fuerte": una valoración de las actitudes y de la conducta en la escuela infantil. In N. Browne & P. France (Eds.), *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: MEC-Morata Ed.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando.* Madrid: horas y horas.