

**ESCUELA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. UN ANÁLISIS DESDE UNA ETNOGRAFÍA
ESCOLAR EN MADRID**

BELÉN VÁZQUEZ

ÍNDICE

1. Introducción.....	2
1.1 Objetivos	3
1.2 Ámbito de la investigación.....	4
2. Metodología	4
2.1. La investigación en la escuela primaria	5
3. Antecedentes y marco teórico	6
3.1 Antecedentes	6
3.2 Marco teórico	8
4. ¿Batallas ganadas, guerra perdida?.....	11
4.1 La ideología en la escuela: discurso oficial y estereotipos de género	11
4.2 El papel de la Administración y las leyes en las políticas de género en la escuela. La nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa	15
4.3 Los estereotipos de género y el profesorado.....	17
4.4 Los niños y las niñas también tienen su opinión.....	25
4.5 La escuela contra todos: mecanismos de reproducción de los estereotipos de género.	29
4.5.1 La familia y su influjo en los modelos infantiles.....	29
4.5.2 La influencia del grupo en la creación de estereotipos de género.....	31
4.5.3 Inlujo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.....	32
5. Conclusiones.....	34
6. Bibliografía	36

1. Introducción

En este trabajo propongo una reflexión antropológica sobre los mecanismos que legitiman o, por el contrario, contribuyen a eliminar los estereotipos de género en la escuela, haciendo hincapié en las dificultades que se presentan tanto a dirección como a los docentes para poner en marcha y/o llevar a cabo con éxito políticas de igualdad de género y de prevención de estereotipos entre los alumnos, profesores y otros agentes que puedan encontrarse en la escuela o influir en ella. A través de una aproximación teórica-metodológica, en primer lugar, y partiendo de un examen de la legislación educativa actual y el papel de la administración pública en la planificación escolar, se analiza brevemente cómo las políticas contenidas en la última Ley Educativa, la llamada LOMCE, que entró en vigor en 2014, afectan, según la percepción de la dirección y los docentes, a sus esfuerzos por erradicar los estereotipos de género. En segundo lugar, se intenta poner de manifiesto el papel jugado por la administración escolar, la familia, los medios y el entorno social en la creación y mantenimiento de estereotipos de género, y las tensiones que provocan las discontinuidades escuela-familia/medio social. Para ello he realizado mi investigación en un colegio público del norte de Madrid, a través de la observación participante, charlas informales con distintos agentes en dicha escuela y entrevistas semi-estructuradas con algunos docentes y miembros de la dirección, asimismo docentes.

Aunque la educación, y en concreto la escuela como espacio educativo formal, sea un puntal básico en la transmisión de la cultura (Spindler, 2003), se la considera asimismo como agente de transformación de patrones culturales, incluso de aquellos que estén tan firmemente enquistados en la sociedad como los patrones de género. Esta visión de la escuela como agente de reforma y cambio es muy querida tanto por los profesionales de la educación como por la opinión pública, aunque diversos estudios etnográficos cuestionan este enfoque o al menos le aplican una considerable rebaja (Wilcox, 2003).

Las escuelas, como instituciones burocráticas, tienen, siguiendo a Díaz de Rada (2008), una cara “amable” de igualdad democrática, que, al menos teóricamente, suponen espacios favorables para los cambios dirigidos a la promoción de la equidad y la eliminación de los estereotipos de género. Pero ese mismo régimen presenta una cara mucho menos amable de igualdad burocrática que puede llegar a anular los esfuerzos de los docentes más implicados en potenciar la equidad de género en las aulas, al darse por sentado que el marco igualatorio marcado por la administración educativa es suficiente para eliminar del contexto escolar la desigualdad de género, y con esta, los estereotipos de género a ella asociados.

La inclusión de una perspectiva de género en el currículo escolar se ve entorpecida por una serie de dificultades que provienen, tanto de la idea utilitaria y racional de la

representación escolar promovida por la administración educativa, que invisibiliza la discriminación de género en los contenidos y la enseñanza escolar, como por una escasez de propuestas pedagógicas de co-educación que represente el esfuerzo conjunto de instituciones, docentes, familia, medios de comunicación, etc.

En lo que respecta a las leyes educativas españolas, estas han pasado de buscar un cambio de valores efectivo en la escuela (LOE) a una ley de Educación, la actual LOMCE, menos interesada en la perspectiva de género, que queda totalmente fuera de su redacción, que en la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos escasos y centrada en el aspecto exclusivo de los contenidos académicos, lo que elimina de la agenda escolar las políticas de género, fundamentalmente porque, como señalan los docentes con los que hablé en la escuela estudiada por mí, el tiempo que antes se dedicaba a la formación y seguimiento de dichas políticas, ahora ha de dedicarse a alcanzar los objetivos de excelencia que persigue la administración, centrados en el currículo, y a procurar no quedarse atrás en el ranking escolar, con la consiguiente pérdida de prestigio que ello conllevaría según la opinión de la dirección y los maestros del colegio estudiado.

El éxito de la inclusión de la perspectiva de género en la pedagogía escolar supondría un cambio profundo en los patrones culturales de las instituciones educativas (Colás y Jiménez, 2006), pero su éxito, si es que es posible, dependerá del grado de compromiso que tengan docentes, comunidades educativas y administración escolar y en la interrelación de éstos con los contextos familiares y sociales.

1.1 Objetivos

La antropología de la educación ha sido muy fructífera en los últimos años, debido, en gran parte, a la progresiva utilización de la metodología etnográfica en la investigación educativa (García Castaño y Pulido, 2008). Aunque en los últimos años el género ha desempeñado un papel clave en las políticas educativas, los cambios en la legislación al respecto (véase LOMCE) han supuesto una marcha atrás en el discurso de la planificación escolar, dado que el tema se soslaya casi completamente en su redacción. Así las cosas, el marco de referencia que guía este trabajo viene dado por los siguientes objetivos:

1. Proponer una reflexión sobre los mecanismos que legitiman o contribuyen a eliminar los estereotipos de género en la escuela primaria.
2. Conocer las actitudes del profesorado y su implicación en fomentar actitudes no sexistas y luchar contra los estereotipos de género.
3. Conocer las dificultades externas a las que se enfrenta la escuela primaria a la hora de crear y transformar los valores y creencias en cuanto al género que asume la sociedad en la que está inserta.

1.2 *Ámbito de la investigación*

Desarrollé mi trabajo de investigación en una escuela del norte de Madrid, concretamente en un centro de Educación Infantil y Primaria ubicado en un municipio de menos de 10.000 habitantes de distinta procedencia, tanto residentes “de toda la vida”, como familias procedentes de Madrid y otros lugares. El centro escolar objeto de la presente investigación reúne en sus aulas alumnos de distintos sectores socio-culturales y algunos, aunque no demasiados, de origen extranjero. La dirección me ofreció la posibilidad de estar presente en tres aulas correspondientes a los cursos primero, cuarto y sexto, aunque la observación participante no ha estado circunscrita solo a estos espacios, sino que se ha llevado a cabo asimismo en áreas comunes del centro educativo.

2. Metodología

Este trabajo, fue posible gracias a que conocía a algunos de los padres cuyos hijos asistían a dicha escuela y merced a las buenas relaciones que estos habían construido con la dirección del colegio, lo que me facilitó bastante las cosas para tener acceso a aulas y zonas comunes del colegio. Diseñé la investigación optando por charlas informales con niños y niñas, profesores y personal no docente, observación participante en aulas, zonas de recreo, pasillos y comedor escolar y, por último, por medio de entrevistas semi-estructuradas con varios profesores del centro y miembros del equipo directivo.

Al dar comienzo a este trabajo, me dediqué en primer lugar a elaborar un estado de la cuestión que examinara, por un lado, la literatura en referencia al tema, y por otro, la legislación educativa española de los últimos años, desde la LOGSE, pasando por la LOE¹ a la última ley de educación, que se ha comenzado a implantar por tramos en el curso 2014-2015 y conocida como LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Una vez terminada esta primera etapa, comencé el trabajo de campo en la escuela arriba mencionada, aplicando una metodología cualitativa basada tanto en el análisis del discurso de los distintos agentes escolares, como en el de lo observado durante mi estancia en el colegio estudiado.

Muy interesante resultó la observación de los alumnos de ambos sexos fuera de las aulas y el trato con ellos, debido a que los comportamientos lejos de los docentes eran mucho más espontáneos que cuando estos estaban presentes. De hecho, la observación de los comportamientos de alumnos y alumnas cuando se encontraban en las zonas de recreo o a las horas de la comida y las charlas con ellos en estos lugares, han resultado una fuente de información básica para comprobar cómo niños y niñas se identificaban e

¹ LOGSE, Ley orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

identificaban a los otros mediante estereotipos sexistas.

Por otro lado, también las entrevistas con el profesorado ofrecieron claves útiles para la realización de este trabajo, sobre todo, gracias al análisis de las contradicciones de sus prácticas y discursos. Puesto que la naturaleza social de la escuela explica la responsabilidad de ésta en materia de conformación de estereotipos sexistas (López y Encabo, 2002), considero que es examinando el discurso del profesorado como se puede identificar el tipo de conciencia de género de los docentes, si bien es preciso señalar que ni los resultados de una escuela concreta se pueden extender al conjunto de las escuelas de la comunidad, ni la selección hecha de docentes y alumnos puede ser representativa, pues la intención del estudio es la identificación de posibles mecanismos que expliquen el mantenimiento o la eliminación de estereotipos de género en los centros escolares.

2.1. La investigación en la escuela primaria

Investigar en la escuela no es fácil. En primer lugar, como bien señala Díaz de Rada (2008), la escuela es una institución burocrática, y como tal, con una complejidad de acceso añadida, ya que no basta tener contactos entre los docentes, sino que es necesario contar con la aprobación de gran número de personas: el equipo directivo, el claustro de profesores, en ocasiones la junta de padres... A esta primera dificultad se le suma la incompreensión del alcance del trabajo etnográfico: en algunas circunstancias se espera de la investigación ayuda para solucionar conflictos y en otras se percibe la labor del “fisgón” como una amenaza latente, interpretándose como un juicio- y encima por parte de un lego- de la práctica profesional de los docentes.

Así las cosas, después de unos primeros intentos que no fructificaron, en el centro finalmente elegido, la amistad con padres de antiguos alumnos me facilitó la buena acogida por parte de la dirección del centro. Debo decir que a pesar del desconocimiento de la misión de la antropología por parte de los actores adultos del sistema escolar (y no digamos de los niños y niñas), aunque intenté dejarla lo más claro posible, en todo momento obtuve toda clase de facilidades y en ninguna ocasión se me denegó el acceso a los espacios solicitados. Por mi parte, les aseguré que preservaría el anonimato del colegio, su personal y alumnado, por lo que todos los nombres que aparecen aquí son ficticios.

El enfoque del presente trabajo exigía la necesidad de estar presente tanto en las aulas como en los espacios comunes de alumnos y profesores para poder registrar las actitudes de unos y de otros en su interacción cotidiana. Puesto que lo que me interesaba era observar las interrelaciones entre niñas y niños y entre los agentes escolares adultos y los alumnos/as, intenté en todo momento crear una relación de empatía entre el alumnado y yo, diciéndoles mi nombre y dejándoles claro que no era profesora, ni venía a juzgar su conducta ni evaluar sus conocimientos. Asimismo, traté de responder a todas las preguntas

personales que me hicieron (sobre todo las niñas, aunque no solo ellas) y a intercambiar información con ellos para superar las barreras de edad y roles distintos.

Sobre esta base, durante mi estancia en el colegio se creó una relación con los niños que se manifestaba en abrazos, regalos de dibujos hechos por ellos, y una auténtica banda de niñas que me seguía por todas partes fuera de las horas de clase y que me quería “ayudar”, presentándome a sus amigos o hermanos para que hablaran conmigo.

Comía con los niños en el comedor escolar, lo que en ocasiones requería de todas mis habilidades diplomáticas, ya que era frecuente que me pidiesen sentarse a mi lado y no podía complacer a todos, y en el patio de recreo me movía por todos los grupos siguiéndoles en sus actividades, a la vez que yo era seguida por grupitos de niñas que intentaban que tuviese el menor contacto posible con los niños, “para que no me contasen mentiras sobre ellas”.

En todo momento procuré evitar que me confundiesen con alguien del profesorado para sortear, tanto de cara a los niños como a los profesores, dar la impresión de que tenía algún tipo de autoridad adulta sobre ellos, aunque en alguna ocasión ayudé en alguna cuestión menor a los niños que lo requirieron. En cualquier caso, siempre me resultó más fácil la comunicación con niños y niñas entre seis y once años que con los preadolescentes. Debo decir que los niños y niñas del último curso se mostraron siempre mucho menos interesados por mi presencia que los de cursos inferiores, resultando mucho más inhibidos en sus respuestas y actitud que los niños más pequeños.

3. Antecedentes y marco teórico

3.1 Antecedentes

Este trabajo está enmarcado en un contexto socio-educativo concreto y en un momento muy específico, de transición entre dos modelos educativos, que se caracteriza por una serie de transformaciones sociales y educativas que afectan a la organización y a los fundamentos filosóficos del sistema de educación español. En el panorama más actual se han producido muchos cambios a raíz de la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE que, centrada en el currículo, pasa por alto el hecho de que alumnos y alumnas se socializan en contextos muy diversos, contextos que se van a integrar a su proceso escolar y que resultaran determinantes, no solo en su trayectoria escolar, sino también en la vital. Esta ley llega cuando aún no se había recogido los frutos de leyes educativas anteriores, como la LOE 2/2006, o la LOGSE de 1990, muestra de los muchos cambios que se han experimentado en España en materia de educación, con siete leyes educativas desde 1970. De acuerdo con las impresiones de muchos docentes, entre ellos, aquellos con los que tuve la oportunidad de comentar el tema, se presta poca

atención a la formación del profesorado, que los mismos maestros, según sus propias declaraciones, consideran escasa. Esta formación resulta imprescindible no solo para la impartición de las materias curriculares, sino para temas transversales como la formación en igualdad de género en la escuela, indispensable para la construcción de una escuela coeducativa. La coeducación, tenida en cuenta en las dos leyes educativas previas a la vigente, es un método educativo que, partiendo del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo, propone la educación integral de hombres y mujeres en la misma institución. Según la *Guía de Coeducación* que el Instituto de la Mujer editó en 2008, pág. 15, “La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños”. La omisión en el marco legal más actual, la LOMCE, a la formación del profesorado para la coeducación, es también según la opinión de los docentes a los que entrevisté, síntoma de la falta de interés de la Administración por llevar a cabo una auténtica política de igualdad y provoca y permite actitudes y contenidos discriminatorios que se deslizan en el currículo oculto de las escuelas.

A comienzos de la década de los 80 del pasado siglo, superándose las políticas que rigieron el país durante gran parte de aquel, se empezó a considerar la igualdad como un asunto prioritario en las agendas políticas, iniciándose una carrera para establecer medidas tendentes a conseguir la igualdad, que no siempre han logrado los resultados apetecidos.

En efecto, si bien, es indiscutible que, en las últimas décadas se ha avanzado muchísimo en la igualdad legal entre hombres y mujeres, y que se ha incrementado la participación femenina en las distintas esferas de la vida española, a estos cambios impulsados desde el mundo de las políticas y las leyes, no se han seguido nuevos patrones de relaciones entre los géneros.

No es difícil apreciar que la desigualdad de género no se combate simplemente con leyes o directrices, pues va íntimamente ligada a las formas culturales estereotipadas, teniendo estas visiones, como consecuencia, la pervivencia del modelo de dominio de lo masculino y la discriminación de la mujer.

Comoquiera que las niñas y niños se socializan en estos patrones, estas formas subsisten y se reproducen en sus vidas cuando llegan a adultos, estableciendo sus relaciones de género conforme a los modelos aprendidos en la infancia. Es por ello que la socialización es importantísima a la hora de luchar contra estas formas discriminatorias y la escuela, en cuanto marco socializador, tiene, como apuntaba Lahire (2003:208), la “capacidad de inducir nuevas disposiciones mentales y comportamentales en aquellos, que voluntaria o involuntariamente (...) las frecuentan de forma duradera”.

3.2 Marco teórico

Para realizar este trabajo he tenido en cuenta diversas perspectivas. En primer lugar, las aportaciones de la antropología de la educación cuyo “momento fundacional” como lo denomina Franzé (2007) tuvo lugar en los años 50 del pasado siglo, así como los aportes teóricos de la antropología feminista.

También me interesaba la visión de los investigadores de ciencias de la educación, ya sean pedagogos, psicólogos infantiles o sociólogos de la educación, sobre todo para elaborar unos antecedentes acerca de cómo se ve “desde dentro” el tema género y educación en nuestro país. Los estudios de ciencias de la educación que se han interesado por la investigación centrada en la perspectiva de género han tenido, sobre todo, un propósito aplicado de elaborar propuestas de intervención concreta. Educar a los niños en valores de igualdad, sensibilizarlos para que no adopten los estereotipos sexistas que constituyen un primer paso para la desigualdad de género, enseñarles formas alternativas que fomenten entre ellos la responsabilidad compartida, aunque éstas choquen en ocasiones con obstáculos culturales que provienen del mismo ámbito educativo, ha sido una prioridad en las investigaciones desde el terreno educativo.

Precisamente una de las líneas de investigación a la que más trabajos se han aportado, la constituye aquella que estudia las actitudes y formación del profesorado en género, pudiéndose reseñar a este respecto diversos textos recopilatorios.² Algunos estudios que han seguido esta línea, se han centrado en los colegios como núcleos de socialización y práctica, cuyos valores y códigos, escritos y no escritos referentes al género, sirven para interpretar tanto las actitudes como las prácticas de los docentes. Es fundamental en estos trabajos el análisis de las políticas escolares para comprender la actitud del profesorado en relación al género, siendo la actitud de este clave para entender por qué fracasa o tiene éxito el cambio de sensibilidad hacia el género en los centros docentes.

Rebollo, García, Piedra y Vega (2009), siguiendo a Sheila Scraton (1995)³ señalan que las ideologías existen y se transmiten a través de las instituciones sociales y que justamente la escuela como institución, con unas directrices culturales específicas, es el vehículo perfecto de transmisión de estas ideologías. En el proceso de institucionalización de las ideas relativas al género se consolidan los estereotipos, y las supuestas diferencias de género acaban apareciendo como “naturales”.

Raras veces son conscientes los docentes de que sus ideas sobre el género influyen en la práctica de su actividad escolar. Como señalan Bolaños y Jiménez (2007:78),

² Como los de Lomas, 1999; Blanco, 2001; Barberá y Martínez, 2004 o Rebollo y Mercado, 2004.

³ Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*.

la formación del profesorado se ha “abordado desde las perspectivas patriarcales donde los valores masculinos han constituido el único referente de aplicación de estrategias didácticas y formas de investigar en el aula”.

Sin embargo, no es fácil la inserción de una visión de género en el diseño curricular de los centros de enseñanza, entre otros motivos, por la falta de visibilidad de la discriminación de género, tanto en los contenidos como en las metodologías y prácticas de enseñanza y por las escasas aportaciones de género que propongan estrategias educativas realistas para lograr la igualdad de género en educación (Colás y Jiménez, 2006).

Bonal (1997) identifica una serie de elementos para entender la resistencia de los centros a aplicar contenidos educativos en relación con el género: los códigos a través de los cuales se transmite la ideología de género, la ideología del centro respecto a la organización escolar y las teorías sobre el aprendizaje, además de la propia inercia del centro que dificulta los procesos de cambio.

Bonal, tras revisar diversos trabajos sobre las actitudes del profesorado ante el cambio, deduce que el profesorado no es tan sexista por lo que hace como por lo que no deja hacer, y esa resistencia, consciente o inconsciente, permite que se produzcan en la escuela actitudes sexistas y que pervivan estereotipos de género. Parece demostrado que el profesorado no se opone a una formulación general de políticas y medidas de igualdad en la escuela, sino que se resiste cuando se hacen explícitos los objetivos para alcanzarla.

En la actualidad, la combinación género-educación está siendo objeto de gran interés científico tanto como materia de estudio, como de categoría de análisis, motivo por el cual las investigaciones de género desde la perspectiva de la educación han aumentado considerablemente en los últimos años.

La perspectiva antropológica es diferente y objeto en algunos planos los planteamientos pedagógicos. Jociles (2006), destacaba que la antropología de la educación había tendido a tornarse una antropología de la escuela, del mismo modo que la etnografía educativa también acababa por convertirse en etnografía escolar, lo que Franzé ve como un síntoma de “cómo la disciplina misma puede sucumbir a las seducciones de las definiciones institucionales de la realidad social, aunque también, como sugieren Lahire y Jociles en sus textos, a los tácitos consensos científicos” (2007:14).

Citando esta vez a Keesing⁴, la misma autora señala que el discurso antropológico contribuye a legitimar la idea de totalidad sociocultural (comunidad, grupo o como quiera llamársele) vista como una unidad perfectamente delimitada. Franzé critica la importancia dada por muchos teóricos de la educación a la enculturación, que mantiene el espejismo de una supuesta identidad entre sujeto y unidad social con el resultado de que se ignoran

⁴ Keesing, R. (1994) *Theories of Culture Revisited*.

las situaciones concretas. Uno de los efectos de desatender estas situaciones concretas es que se acaba considerando la escuela como lugares vacíos «ocupados» luego por agentes equipados con la ideología o los aprendizajes adecuados” (Franzé, 2007:10). A este respecto la antropología de la educación ha hecho más compleja la investigación educativa, pero también la ha enriquecido permitiéndole cuestionar la existencia de una cultura escolar “estable” (Franzé, 2007)

También la teoría feminista aporta las herramientas conceptuales y metodológicas precisas para la comprensión de los aspectos más señalados en relación a la reproducción y legitimación de estereotipos de género en la escuela. Como señala Tarducci (2012) la antropología feminista no es una sub-disciplina dentro de la Antropología sino que comprende otras sub-disciplinas, como la Arqueología, la Antropología Biológica, la Lingüística, etc., siendo todos sus campos susceptibles de una mirada de género, desde el parentesco y los problemas étnicos, hasta los movimientos políticos y el Estado. En esta misma línea, Narotzky (1995) recuerda que la antropología de género tiene una dimensión epistemológica y metodológica fundamental que exige replanteamientos conceptuales que conciernen a toda la disciplina.

Las teorías de raíz feminista contribuyen asimismo a la investigación sobre género señalando cómo se explican los estereotipos diferenciadores a través de la socialización de patrones culturales de género y recalcando el papel de las instituciones escolares como espacios sociales en los que se reflejan y desarrollan prácticas y patrones que contribuyen a la perpetuación de estereotipos. Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (2000 [1949]) identifica el concepto de género como una construcción sociocultural que asigna determinados roles a las personas dependiendo de su sexo, y que las mujeres interiorizan formando parte de su propia identidad, negando, por tanto, que exista una esencia femenina que ontológicamente defina a la mujer como tal. A este respecto, Strathern define el género como “un lenguaje en cuyos términos se consideran las relaciones entre los sexos” (1979: 141), y considera que estando las relaciones sociales basadas tanto en la clasificación como en la comunicación, los procesos de diferenciación y comunicación son fundamentales para poder categorizar, por tanto, para formar relaciones, “los varones y las hembras están delimitados como categorías sociales: el género levanta las barreras entre los sexos , y brinda también las reglas de comunicación entre los mismos” (1979:144).

En esta línea, resultan muy interesantes las aportaciones de Colette Guillaumin, teórica del feminismo de la igualdad, que frente a las feministas de la diferencia que defienden la identificación y defensa de unas supuestas características propias de la mujer, se cuestionaba el motivo por el que determinados grupos oprimidos reivindicaban la diferencia (2012), señalando que, por regla general, la enunciación de la “diferencia”, de lo que es diferente, es jerárquica, que cuando se dice que “X y Z son diferentes”, en realidad lo

que se quiere decir es que “X es diferente de Z”, situando a Z como referente.

Por último, me he servido de las ideas de la socióloga feminista Nancy Fraser en su análisis del sexismo como una forma de subordinación (2013:11) *enraizado simultáneamente en la economía política y el orden de status de la sociedad capitalista* como un marco desde el que entender las frecuentes alusiones de los maestros entrevistados a la crisis económica y la nueva legislación educativa de corte neoliberal para explicar la involución que detectaban en materia de sexismo y en el retorno de estereotipos de género que se creían superados, pues Fraser reconoce una *coincidencia entre el ascenso de las políticas de identidad con un revival del fundamentalismo del libre mercado* (2013: 9)⁵. Según Fraser, el actual apogeo del neoliberalismo habría rediseñado los ideales feministas: el paso de la redistribución al reconocimiento habría permitido a los neoliberales dejar de lado los temas de justicia social. Cuestionar las identidades estaría en consonancia con un giro del capitalismo que rompe con la estabilidad de los empleos e ingresos y con el estado de bienestar.

4. ¿Batallas ganadas, guerra perdida?

4.1 La ideología en la escuela: discurso oficial y estereotipos de género

El centro escolar objeto del presente estudio es una escuela de educación primaria que en su proyecto educativo oficial proclama trabajar por “el desarrollo integral del alumnado” y a los que “preocupa la efectiva igualdad de derechos entre los sexos”, aunque en la descripción de su proyecto no se hace especial hincapié en coeducación o la construcción de una cultura de género, quedando estas facetas englobadas en términos más generales como “rechazamos todo tipo de discriminación y fomentamos el respeto” o “nos comprometemos a mantener una actitud no discriminatoria”.

Esta actitud se refleja, en las palabras de uno de los miembros del profesorado: “aquí no tenemos niños y niñas, sino seres humanos”, es decir, que específicamente no hay ninguna política concreta respecto a la cultura de género, aunque según este mismo docente “...la asignatura esta que nos han quitado, la Educación para la Ciudadanía, pues todos estos temas transversales se trabajaban mucho más en profundidad”. La asignatura Educación para la Ciudadanía se diseñó en el marco de la Ley Orgánica de Educación de 2006 para el último ciclo de Educación Primaria y la Educación Secundaria y según se instituía en el anexo II del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecían las enseñanzas mínimas de educación primaria:

⁵ Traducción propia. La versión original de ambas citas es “...rooted simultaneously in the political economy and status order of capitalist society” (p.11) y “...coincidence of the rise of identity politics with the revival of free market fundamentalism” (p.9).

El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios (...) Los objetivos y contenidos del área, (...) parten de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias. De la identidad y las relaciones personales se pasa a la convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos. Finalmente, se abordan la convivencia social que establece la Constitución, y los derechos y las responsabilidades colectivas. Por tanto, el recorrido propuesto va de lo individual a lo social.

Esta asignatura se suprimió como tal en la ley Educativa LOMCE aprobada en noviembre de 2013, apareciendo en ella solo de manera transversal.

¿Hasta dónde pueden llegar los docentes o incluso la dirección llevar a cabo una política efectiva de igualdad de género en un entorno burocrático como el escolar? Si hacemos caso a Díaz de Rada (2008), no muy lejos. La escuela, en su pretensión universalista e individualista da por sentado, que todos los niños son iguales, tienen las mismas necesidades y han de ser tratados de la misma manera, asumiendo, al parecer, que provienen de contextos sociales e ideológicos idénticos. Esta idea aparece bien reflejada en las palabras de una maestra:

No veo que potenciemos roles ni machistas, ni feministas...intentamos valorar a la persona como tal y potenciar los valores que tiene esa persona, no porque sea chico o chica. (Entrevista, D.A._02.15)

Aunque la mayoría de los profesores parecían estar de acuerdo con esta idea, algunos se mostraban escépticos respecto a la efectividad de un tratamiento homogeneizador para unos alumnos que, se admita o no, llegan a la escuela ya socializados y recibiendo continuamente el impacto de diversos marcos socializadores que inciden en la separación de roles y privilegios y valora unos frente a otros.

Por encima de todo, en una institución como la escolar se valora el desarrollo ordenado de la jornada lectiva y eso implica no solo controlar la conducta de los alumnos para que puedan desempeñar sus tareas (Eddy, 2003) sino también saber cuándo intervenir y en qué modo intervenir cuando se produce una situación de conflicto potencial. Es evidente que no es lo mismo “estar dentro”, y por tanto, no prestar mucha atención a las

situaciones que, por repetidas ya no llaman la atención, que “venir de fuera”. Durante mis jornadas de observación en la escuela tuve muchas ocasiones de constatar esta idea. En cierta ocasión, cuando hablaba en el pasillo con una cordial profesora, de la que sabía que nunca hubiera tenido actitudes discriminatorias, se acercó una niña de unos diez años con la boca tapada con dos cintas adhesivas cruzadas. Detrás de ella se reía el autor del “delito”, otro chico de la misma edad, que parecía encontrar extremadamente divertida su actuación. A las preguntas moderadamente interesadas de la docente, la niña contestó que el niño lo había hecho para callarla, lo que pareció aumentar el alborozo del muchachito. “Si no te gusta, ¿por qué se lo permites?” comentó la profesora, y sin más, retomó la conversación que teníamos antes de la interrupción. Fue la primera ocasión que tuve de observar cierta disparidad entre el discurso docente y la realidad del día a día escolar. Sin embargo, puesto que este tipo de incidentes es constante, al menos para la mirada de un observador externo, cabe preguntarse si podría esperarse dar una clase con cierta continuidad si permanentemente hubiera de interrumpirse para censurar conductas como estas. En palabras de un profesor:

...la escuela es el reflejo de la sociedad y se reproducen pues todos los roles, lo que pasa es que, claro, la función de la escuela es un poco racionalizar eso y que todos nos aceptemos. Que unas veces lo conseguimos, pues ojalá, pero otras veces, pues no, porque también somos humanos.

(Entrevista J.E_02.15)

La escuela, al ser un entorno social con unos códigos y valores propios, es un espacio muy adecuado para analizar las ideologías que se transmiten a través de ella. En muchas de estas investigaciones se ha puesto de manifiesto que el profesorado a menudo no es consciente de cómo influyen sus ideas en cuanto al género en la práctica docente (Rebollo et al., 2009), como admitía una maestra:

...muchas veces el subconsciente nos juega malas pasadas. Nosotros hemos tenido una educación muy machista, entonces eso está ahí grabado y aunque tú intentas ser consciente e intentas luchar contra eso, pero bueno, hay comportamientos y conductas que a veces te salen de forma inconsciente... (Entrevista, P.P._02.15)

Los estereotipos son aquellas generalizaciones acerca de una clase de personas que distinguen esa clase de otras, y que consisten en una atribución o predicción diferencial de características que se basa en la información de pertenencia al grupo (McCauley et al., 1980, citados en Cano, 1993:230-231). Podemos considerar los

estereotipos de género como ideas simples, pero asumidas socialmente, sobre las características de hombres y mujeres que ponen en funcionamiento una serie de expectativas sociales sobre los papeles que se asignan a uno y otro sexo. Esta construcción subjetiva del género comienza desde antes del nacimiento, condicionando la personalidad infantil desde el ambiente familiar y a lo largo de toda la vida del individuo. La escuela, como principal agente educativo de la infancia, es un espacio donde se aprenden actitudes, valores y normas de comportamiento, como institución que en nuestro contexto socio-cultural occidental transmite las construcciones que determinan lo que es “ser hombre” y “ser mujer”. La concepción dominante (Ruiloba, 2013) es la de igualdad entre géneros, lo que no supone que la desigualdad haya desaparecido, ya que la escuela tiende a reproducir el sistema social (Bourdieu, 2003), más allá de las intenciones explícitas de su programa ideológico, en lo que Apple llamaba el “currículo oculto” : el conjunto de «normas y valores que son implícita, pero eficazmente, enseñados en las escuelas y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores» (Apple, 2008:113). En las entrevistas con el profesorado, esta ideología implícita afloraba en las conversaciones constantemente:

...trabajamos un poquito aspectos emocionales, entonces las trabajamos de forma bastante neutra: las emociones, son de todos y tal...incluso admitiendo que hay determinadas características que corresponden más a...a...al alma femenina y otras al alma masculina...yo creo que sí que hay diferencias y características de unos y otros... (Entrevista, P.L._02.15)

En otra ocasión, una docente refiriéndose al hecho de que los niños y las niñas jugasen por separado, decía que era normal, porque “había diferentes intereses”:

Después de todo, a mí me pasa lo mismo. Yo tengo más amigas que amigos, porque tengo más cosas en común con ellas. (Entrevista, P.C._02.15)

Las contradicciones del discurso de las profesoras afloraban constantemente en cuanto a que estas se movían continuamente entre la difícil tarea de construir un colectivo diferenciado, “nosotras, las mujeres”, construcción que, a la postre, consolida las relaciones de dominación, al suscribir e interiorizar la representación de sí mismas fraguada por el grupo dominante y la de seguir la ideología universalista escolar que estandariza a los alumnos y propone como su más alto ideal teórico la formación de personas, independientemente de su género.

4.2 El papel de la Administración y las leyes en las políticas de género en la escuela. La nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

La legislación educativa en España ha sufrido multitud de cambios en España desde 1970 hasta el punto de que en 35 años se han aprobado hasta siete leyes distintas. Como es fácil suponer, cada cambio de ley ha estado envuelto en la polémica, y no pocos subrayan estos cambios continuos como causa de los problemas del sistema educativo español. La LOMCE, la última ley educativa aprobada, está lejos de haber alcanzado el consenso social deseado.

Esta nueva ley educativa, conocida como la LOMCE (ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que se empezó a implantar por tramos a partir del curso 2014-2015, ha supuesto, en palabras de los profesores, un duro revés para temas transversales como la educación de género, al quedar estos eliminados de la redacción de su texto. Centrada fundamentalmente en el aspecto puramente académico de la escolarización y en mejorar las cifras de fracaso escolar y la empleabilidad, ha sido criticada desde muchos sectores sociales por sustituir el ideal de educar a niños y niñas en el sentido integral de la palabra, por el de formar mano de obra, eliminando del currículo todos los temas potencialmente conflictivos, obstaculizando así la posibilidad de impartir una educación crítica. Como decía una maestra:

Yo creo que determinadas cosas han cambiado con los cambios de gobierno. Yo creo que es un tema político, que tiene que estar en la voluntad de los políticos destinar dinero y energía hacia determinadas historias y si no lo haces, pues no se tiene (...) Entonces últimamente lo que tenemos es lo que tenemos... (Entrevista, P.C._02.15)

Podría pensarse que sería relativamente fácil ir por delante de la Administración y dedicar atención a temas que la propia ley ignora, pero el sistema escolar asigna a sus trabajadores, tanto como a los alumnos, tareas estandarizadas que han de ser cumplidas en tiempos dados, permitiendo a los maestros escaso margen de maniobra y dejándoles poco tiempo para cualquier actividad que no sea la fijada por la administración escolar (Eddy, 2003) , además la sensación generalizada entre los profesores es que la educación integral no le interesa a nadie; ni a los políticos, deseosos de elevar la posición del país en el Informe Pisa, ni a los padres, más preocupados porque los hijos pasen de curso y vayan a un colegio con un buen lugar en el ranking académico. La impresión que transmiten es que hay demasiados frentes abiertos, aunque, como apostilla una profesora “no hay que confundir tirar la toalla con no querer darse contra la pared”:

Porque esto es una carrera de fondo...ya he aprendido que no te puedes quemar en batallas...porque no...porque no aguantas; la enseñanza es dura, la enseñanza pesa mucho, entonces hay que dosificarse, hay que tener las cosas más o menos claras de lo que quieres y no puedes ir desgañitándote e ir contra el mundo, porque te dejas la piel y no sirve para nada...y mientras tengamos unas leyes de este tipo, pues va a ser muy difícil hacer nada, porque sí, tú te puedes plantear , sí, voy a hacer tal cosa, pero es que resulta que el trabajo de educación sexual, el hacer determinado tipo de talleres, eso lleva tiempo y eso es a costa de otras actividades...
(Entrevista, P.C._02.15)

El contexto escolar actual, que no olvidemos viene dictado por la Administración Pública, no concede el tiempo necesario para temas transversales. Una de las quejas más escuchadas entre los profesores era la falta de “tiempo”:

Mira, la nueva ley, por ejemplo....se ha empezado a generar una dinámica tal que están consiguiendo modificar nuestros modos de trabajo...porque al final las cosas ocupan un lugar y si haces unas, no haces otras...
(Entrevista, P.C._02.15)

Ahora ya no tengo tiempo, no tengo tiempo para plantearme estas cosas porque es tal presión la que tenemos... los programas son inmensos, entonces nos atornillan cada vez más, entonces algunas cosas van, van destrozando otras. Y yo creo que atendemos menos a esas cuestiones, es como si hubieran pasado de moda.
(Entrevista, P.C._02.15)

La impresión que obtuve de las charlas y entrevistas que sostuve con los maestros es que esta opinión está bastante generalizada, pues todos los docentes se lamentaron de la falta de tiempo para hablar entre ellos o para implementar programas (o continuar con ellos) cuyos contenidos no fueran estrictamente académicos, aunque aseguraran que las condiciones adversas no les iban a desanimar:

Entonces estamos aquí a ver cómo podemos conjugar con la nueva ley todo, cumplir con nuestro proyecto educativo, ahí andamos, en esa andamos.
(Entrevista, J.E._02.15)

Sin embargo, y tal como señala López Yáñez (2009), no hay que perder de vista que la cultura institucional de los centros educativos funciona como un mecanismo de

defensa ante las perturbaciones, mecanismo cuyo patrón de funcionamiento consiste en señalar a un enemigo externo como el causante de los males propios y en mirar con desconfianza cualquier elemento exterior que pudiese destapar las insuficiencias de la práctica propia, lo que acentuaría los mecanismos defensivos ante la posibilidad de una crítica a esta.

4.3 Los estereotipos de género y el profesorado.

Colás y Cortés (2006) identificaban tres modelos básicos de conciencia de género entre el profesorado: la legitimadora, la de resistencia y la de proyecto, y una cuarta posición que podría denominarse “aperceptiva” asociada al sexo hombre, en la que los sujetos no se cuestionan de forma explícita la realidad social de género. Bajo el modelo legitimador se entenderían aquellos posicionamientos de aceptación y justificación de los modelos de género existentes, no contemplándose estos como problema, la posición de resistencia, intermedia, iría generalmente asociada a las mujeres y a un discurso irónico y la de proyecto se caracterizaría por posturas activas y críticas con los modelos existentes.

Teniendo en cuenta la fama de la escuela en la que realicé el trabajo de campo en materia de educación progresista, entendiéndose esta como aquella que contribuye a la formación integral del alumnos en sus dimensiones personal, social y académica y a principios democráticos de convivencia, derechos humanos y libertades fundamentales, y las declaraciones de su proyecto educativo a favor de la integración y la igualdad, estaba segura de que, de manera unánime, iba encontrar entre los docentes una elevada conciencia crítica sobre cuestiones de género y de hecho, así fue. Al menos aquellos con los que hablé. Solo al acabar mi trabajo de campo me di cuenta de que, extrañamente, siempre me había encontrado con los mismos maestros en los pasillos, o en las clases. Podía ser casualidad, pero como en una ruleta trucada, siempre encontraba las mismas combinaciones de profesores. Que había algunos con “ideas propias” ya lo sabía, “en todos sitios hay algún extraño personaje, algún dinosaurio...”⁶ como decía un docente, pero lo cierto es que nunca tuve oportunidad de contactar, o al menos identificar a estos profesores y aquellos con los que tuve ocasión de hablar presentaban la posición del colegio como un frente más o menos compacto:

Yo creo que no hay mucha diferencia de visión, de hecho con los compañeros con los que trabajo habitualmente los planteamientos son muy parecidos...

(Entrevista, P.P._02.15)

⁶ Nota de mi diario de campo, 19 de enero de 2015

Está claro que había un prestigio que mantener, puesto que tanto los profesores como la directora insistieron en la importancia que tenía para ellos que se cumplieran los principios y los valores que sustentaba el colegio, así que todas las declaraciones de principios iban a adecuarse a lo esperado. En cualquier caso, las maestras se mostraban más interesadas por informarse de lo que hacía yo entrando en sus clases y dando vueltas por ahí cuaderno en mano que los maestros, puesto que aunque casi todos se mostraron deferentes conmigo, la mayoría se mostraba indiferente a mi presencia (alguno que otro francamente molesto).

Al principio pensé que si en el colegio había algún profesor más propenso a mantener nociones estereotipadas, estaría entre los más próximos a jubilarse. A mis preguntas a un miembro de la dirección sobre si creía que los profesores tenían el mismo comportamiento con los niños que con las niñas, hubo unos instantes de silencio antes de que me contestara prudentemente:

Bueno...quiero creer que sí...pero soy consciente de que a veces no es así... a veces no es así, tendría que ser así, pero bueno, porque la condición de cada uno...
(Entrevista, D.A._02.15)

Este miembro de la dirección continuó hablando de la “plantilla volante”, esos profesores interinos, sin duda más difíciles de controlar que los fijos, entre los que parecían encontrarse las “ovejas negras”. No todas las veces se encuentra un hilo del que tirar, así que obviamente me aferré a ese hilo, para que me diera un perfil de ese tipo de profesor, que al parecer no era el de persona mayor como yo había pensado en un principio:

... no porque sean jóvenes a veces tienen interiorizados estos valores, todo lo contrario. Yo lo estoy notando precisamente en estos años y es que la gente joven...no tiene un planteamiento serio...no tienen un planteamiento de educación....y eso, quizás, es más peligroso que tener un planteamiento que se decante hacia un lado o hacia otro, porque si va hacia un lado o hacia otro, pueden ir corrigiendo, ¿no?, pero si no tienes un planteamiento de las cosas, bueno...
(Entrevista, D.A._02.15)

Un profesor, aludiendo al tema de la formación del profesorado, la coeducación y su implantación por parte de aquel me decía:

Tenemos unas leyes educativas que no favorecen el tema de la coeducación...con la LOGSE, con las ley del año 90, ahí sí se tuvo en cuenta la coeducación...aparte que

entonces, se supone que ya la tenemos, pero no tenemos formación, de coeducación, ni de lenguaje oculto, cuando en la LOGSE todo eso sí se contemplaba.

(Entrevista, J.E._02.15)

El tema de la formación del profesorado es complicado. Aunque en años anteriores la formación en género se trataba como un tema prioritario en conferencias internacionales y cumbres mundiales con el objetivo de “establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios” (Colás y Jiménez, 2006:418), proponiéndose la elaboración de programas de capacitación para maestros y educadores que les permitiese aplicar estrategias educativas teniendo en cuenta los aspectos relacionados con el género (eliminación de formas discriminatorias basadas en el sexo, material didáctico libre de estereotipos de género, etc.), los recortes, la LOMCE y la falta de interés a nivel administrativo, han dejado estos temas absolutamente de lado y al final saber y entender de cada escuela y cada maestro, en medio de la falta material de tiempo, no ya para incluirlos en la agenda, sino ni tan quisiera para hablar de ellos. Una de las profesoras incidía precisamente en este aspecto de la falta de tiempo para hablar de temas que no fueran estrictamente académicos u organizativos:

...en el colegio tenemos un ritmo de trabajo que no sé si has visto que nos queda poco tiempo para hablar...pero luego entre los profes, nos queda poco...y luego el que nos queda es coordinación, entre los padres... nos queda poco tiempo para debatir, reflexionar... (Entrevista, P.P._02.15)

El malestar de aquellos profesores más combativos se hacía patente en las palabras de uno de ellos:

Porque, por ejemplo, antes...para que las cosas se hablen de ellas tienen que estar en la agenda. Yo recuerdo que de estos temas yo he discutido mucho con la gente y he discutido mucho con la gente porque no estaba ahí, por ejemplo, ese tema del lenguaje, la utilización del lenguaje. Entonces, a mí siempre me pareció muy importante... (Entrevista, P.C._02.15)

¿Qué impresión personal saqué de mi observación en los días que estuve en el colegio? Una buena cantidad de sensaciones contradictorias. No cabía esperar por parte de los profesores comportamientos abiertamente sexistas ni comentarios plagados de estereotipos de géneros. Y sin embargo...incidentes entre los niños como el comentado

anteriormente se pasaban por alto; aunque a primera vista pudieran no revestir de mucha importancia, el hecho de que las relaciones entre niños y niñas pivotasen entre la indiferencia más absoluta y el antagonismo más encendido no suscitaba mayor reacción entre los maestros. En varias ocasiones fui testigo de ciertos incidentes tanto en el patio de recreo como en los pasillos, pero se contemplaban como algo normal, lo que sin duda lo era, en el sentido más literal de la palabra. Aun cuando siempre fui con pies de plomo con los niños y niñas y jamás les hice preguntas directas sobre las relaciones entre ellos, todos aquellos con los que hablé estaban más que complacidos con poder darme sus opiniones sobre los “otros” y estas no eran muy halagüeñas que digamos.

Como había apuntado páginas atrás, Bonal (1997) afirma que el profesorado tiende a ser sexista de una manera indirecta, más por lo que no deja hacer que por conductas abiertamente consideradas como tales, y es esa resistencia, lo que favorece que las actitudes sexistas se reproduzcan en la escuela. El mismo autor citando a Stanworth⁷ sostiene que diversas investigaciones constatan la existencia de una visión estereotipada de los géneros masculino y femenino entre el profesorado, que tiende a agrupar a los alumnos según su sexo, lo que se refleja en el uso diverso de adjetivos utilizados para caracterizar a unos y otras. Así, a los niños se les considera “trastos”, activos, inmaduros, arriesgados, controladores etc., mientras que a las niñas se las ve como pasivas, afectuosas, cuidadosas, etc., valorándose además los estereotipos masculinos y femeninos de forma distinta, aunque, por supuesto, la infravaloración de lo femenino no es explícita, sino que se manifiesta de una forma sutil por la entonación o los gestos empleados en la caracterización del alumnado.

Tuve la ocasión de comprobar la veracidad de este aserto en diversas ocasiones. Por ejemplo, en cierta ocasión, una maestra con la que charlaba por el pasillo, hablándome de su clase me comentaba: “...las niñas de este grupo...aunque son más pasivas, son más activas a la hora de socializar” y, en otra ocasión, “...aunque sepan contestar, (las niñas) no lo hacen por inseguridad”. O cuando, charlando con un maestro sobre su opinión sobre la clase, este me comentó: “...en esta clase no hay la típica envidia entre niñas...”⁸

Cuando hablaba con las maestras, ya veteranas en la enseñanza, sobre el tema de los estereotipos de género en la escuela, y les preguntaba si veían cambios positivos o negativos en cómo los niños percibían los roles de género, me decían cosas como:

... a pesar de que yo intento dar siempre un enfoque de coeducación y de evitar este tipo de...de diferencias, siempre hay algún niño o alguna niña que hace el típico comentario, estos son juegos de niños o juegos de niñas, o sea, eso siempre,

⁷ Stanworth, M. (1987) *Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom*

⁸ Nota de mi diario de campo. 18 de enero de 2015.

siempre lo he observado. Pero es verdad que ahora sí lo noto más, curiosamente, no sé muy bien a qué se debe, sí, no sé, el reflejo de la sociedad o de los anuncios, o de los mass media, lo que los niños ven, ¿no? en su entorno, se empiezan a reflejar esos estereotipos de una manera más agudizada. (Entrevista, P.P._02.15)

Esta percepción por parte de varias de los maestros de que se estaba dando un cierto retroceso social en el tema género, me hizo afinar más las preguntas, pensando además que mis entrevistados se relajarían más si hablaban de algo, que después de todo no tiene directamente su raíz en la escuela, o por los menos, no en esa en concreto.

Spindler (2003) afirmaba que las principales funciones de la educación son el reclutamiento y el mantenimiento, explicando el reclutamiento del sujeto en dos sentidos: como miembro del sistema cultural y como partícipe de roles y estatus específicos. Si bien puede ser cierto que el sistema educativo está organizado para inculcar valores, actitudes y creencias, también es cierto que la sociedad “exterior” y la institución educativa se retroalimentan mutuamente, y la sociedad, y más en nuestra época actual, cambia aceleradamente cogiendo a la escuela “con el pie cambiado”.

Después de unos años en los que ha habido un cierto boom en las esferas política y social en temas tales como equidad de género, coeducación, integración escolar, etc., atención que se trasladó a una práctica educativa más concienciada en materia de género, la realidad es que actualmente, ya sea por efecto de la crisis económica que ha desplazado cualquier otro tema de los intereses políticos y sociales, ya sea por el influjo de otros modelos transmitidos por los medios de comunicación, la escuela se encuentra con unas leyes que no favorecen sus esfuerzos por introducir en el currículo temas transversales como el género, con unos padres, que a tenor de las declaraciones de la mayoría de los maestros que entrevisté, se muestran bastante indiferentes a todo lo que no sea el aspecto académico y una sociedad que tiene otros problemas de los que preocuparse y que está continuamente bombardeada con los mensajes sexistas de unos medios de comunicación y una industria cultural exclusivamente interesada en hacer caja. Los profesores no dejan de estar preocupados con el tema:

Yo creo que estamos involucionando a nivel social y a nivel...estamos dando un pasito para atrás, no sé si eso influirá también en la microsociedad que es un colegio, yo pienso que puede ir con el tema... (Entrevista, J.E._02.15)

Yo no recordaba en todos mis años de infancia haber visto tantos lazos rosas, tantas carteras con princesas ni tantos niños y niñas tan separados unos de otros, en sentido real y figurado, como me parecía ver aquí. Si bien la política del colegio, obligaba a los niños a

sentarse en las aulas alternando niño y niña para fomentar la interrelación entre ellos y evitar que formasen grupos separados por sexos, apenas terminaba la clase, o se les permitía sentarse como quisieran, inmediatamente procedían todos a reagruparse como decía aquella antigua canción de los 70: “los niños con los niños, las niñas con las niñas...”. Una profesora de uno de los primeros cursos me decía algo compungida que a pesar de todos sus intentos por favorecer que los niños jueguen entre sí independientemente de que sean niño o niña, tropieza siempre con la resistencia de estos:

Es verdad, sí, sí, cuesta mucho. Yo siempre que hago juegos de parejas o de grupos y tal, intento siempre que sean mixtos, pero no he conseguido que surja de modo natural, siempre tiene que ser forzado. (Entrevista, P.P._02.15)

Me daba la impresión de que los profesores creían sinceramente que el hecho de que los niños y las niñas jugaran juntos era de algún modo un símbolo de que las barreras de género estaban cayendo, ya que muchos hacían hincapié en la importancia que tenía que los niños comprendiesen que todos los juegos podían ser potencialmente atractivos para niños y niñas, y sobre todo, que los niños no minusvalorasen los juegos tradicionalmente considerados de niñas, como un modo indirecto de minusvalorar a aquellas que juegan a ellos. Aunque todos insistían en que no habían tirado la toalla, la verdad es que por parte de algunos de los maestros, me parecía percibir cierta desilusión con el cariz que últimamente tomaban las cosas en la escuela. El gran momento de la escuela como abanderada de la sociedad y como motor de cambio parece estar pasando ante las presiones exteriores y el poco apoyo familiar y social que actualmente tiene la escuela, aunque los maestros que iniciaron su andadura profesional hace décadas parecen dispuestos a seguir presentando batalla:

...que va...en las escuelas, no, yo creo que se evoluciona bastante más en las escuelas que en la sociedad (...) no lo dudes en absoluto, en absoluto, yo tengo aquí unas compañeras que no veas para eso cómo son...de resignarnos nada...compañeras y compañeros, que no, ¿eh?... (Entrevista, D.A._02.15)

En línea con esta presunción de que la escuela va más “adelantada” que la sociedad, como si no formara parte de esta⁹, todos los docentes a los que entrevisté convinieron en la importancia de ofrecer al alumnado modelos con los que estimular a niñas y a niños para que escojan los estudios y profesiones que más les agraden de acuerdo con

⁹ Y sin embargo, en otra ocasión, la misma docente: “la escuela es un reflejo de la sociedad y se reproducen pues todos los roles...” (Entrevista, D.A. 02_15)

sus gustos y aptitudes personales, alejándose de la “obligación” social que proverbialmente la sociedad ha establecido de elegir profesiones diferentes según el género. Las carreras llamadas de «letras» se han atribuido tradicionalmente a valores femeninos mientras que las de «ciencias» se han aplicado de manera estereotipada a valores masculinos.

Lo que la dirección y la mayoría de los maestros de esta escuela trataban de evitar, según sus propias declaraciones, era el enfoque «androcéntrico» implícito en el “currículo oculto” que no reconoce las contribuciones sociales y experienciales femeninas. Existe una clara relación entre los valores sociales y académicos que se transmiten en los libros de texto y en el lenguaje del profesorado a la hora de exponer los contenidos y la reproducción de estereotipos de género y, en ese sentido, en este colegio se intenta potenciar teóricamente estos modelos, pero las contradicciones saltaban a la primera de cambio. Una de las cosas que más me llamó la atención durante mi estancia en el colegio fue el hecho de que todas las cuidadoras de comedor fueran mujeres de mediana edad, por lo que pregunté tanto a las personas del equipo directivo como a otros profesores por la razón por la que no hubiera ningún hombre entre ellas. Me contestaron que ellos no contrataban directamente, sino la empresa de comedor, que era la que elegía a su personal y justificaban esta hecho en que normalmente los hombres no solicitaban este tipo de trabajo porque son solo dos horas y está mal pagado. Las cuidadoras suelen ser amas de casa para las que el trabajo en el colegio es “una ayudita”. Es decir, que por una parte, y de forma teórica se fomentan modelos profesionales igualitarios y por otro, los alumnos se ven confrontados a la realidad laboral, la de que la mayoría de los trabajos mal pagados van exclusivamente a las mujeres, o en otra lectura admisible, que el trabajo está mal pagado, porque es un trabajo de “mujeres”.

Durante las horas lectivas, me dediqué a observar eventuales diferencias en la participación de niños y niñas en clase, si había diferencias en la participación según el docente fuera hombre o mujer, el tipo de participación (preguntas, interrupciones humorísticas, crítica, interrupciones a los otros compañeros) actitudes del profesorado según fueran niños o niñas los que tomasen la palabra, tono de voz empleado, etc. De esta observación se desprendía que muchas de las actitudes de profesores, y sobre todo de alumnos, iban asociadas a los estereotipos más comunes concretados en términos de oposición masculino-femenino:

...me fijo en que, en general, los niños intervienen más y las niñas son más pasivas y titubean al dar las respuestas. (Diario de campo 18 de enero de 2015)

Los niños enredan bastante, pero las niñas parece que no existen. La única niña que ha intervenido es una muy estudiosa, que parece muy segura de la exactitud de sus

respuestas. Los niños intervienen, sepan las respuestas o no, tanto para responder a preguntas de la profesora como para contar experiencias propias...Carmen pregunta a una niña sobre algo del libro que la clase está leyendo. Celia contesta muy bajito y apenas se le entiende. Carmen tiene que decirle por dos veces que hable más alto, al final perdiendo un poco la paciencia... una niña interviene, aunque no puedo entenderla, y Daniel le grita «mentirosa» (Diario de campo 18 de Enero de 2015)

El juego simbólico que es típico en niñas y niños en edades entre los tres y los seis años del que hablaba Piaget¹⁰ tiene gran importancia a la hora de reproducir los modelos sociales de los adultos, facilitando el aprendizaje de los roles que la sociedad impone a cada sexo. Así el niño desarrolla actitudes participativas y aquellas en la que está involucrada la fuerza, y la niña, por el contrario, despliega sentimientos de debilidad que influye en la forma en que se comporta en el aula. Tuve en cuenta que la reacción de los maestros a los comportamientos de niños y niñas, podía estar sesgada por mi presencia en el aula, y de hecho, en determinadas ocasiones se autocorregían lanzándome una rápida mirada “tenéis que cerrar bien porque estos niños son muy perfeccionistas...y estas niñas...”, pero también tuve ocasiones de observar en determinados momentos que las interrupciones “jocosas” de los niños eran mejor toleradas que las de las niñas si el docente era un hombre:

El profesor tiene una forma de tratar a los niños, entre agresiva e irónica, que resulta muy divertida de observar, pero no sé si tanto de vivir en carne propia. Un niño cuando se pregunta en inglés (a la clase) por los “hobbies”, le dice al profesor: «I know your hobby: killing people» a lo que el profesor contesta risueño «Nooo, killing children, it is easier ». Cuando poco después una niña gasta una broma parecida, el profesor suspira molesto: «Sofía...»... (Diario de campo, 19 de enero de 2015)

De mis observaciones y charlas informales en el colegio he identificado algunos puntos de interés relacionados con la actitud del profesorado ante los estereotipos de género. Las profesoras son más combativas a la hora de explicar su postura frente a las discriminaciones, conductas sexistas y estereotipos que sus compañeros, pero caen en más contradicciones en su discurso, contradicciones lógicas si se tiene en cuenta que aunque en España los progresos han sido muchos en los últimos años, “ser mujer/ser hombre (...) tiene contenido y significado” (Ruiloba, 2013); asimismo se aprecia la falta de unas

¹⁰ Piaget, J., (1961) La formación del símbolo en el niño.

directrices claras a nivel de las autoridades educativas, es decir, la “formación” que reclaman los docentes y que no parece que de momento vayan a obtener.

4.4 Los niños y las niñas también tienen su opinión

He escrito esta vez “niño y niña” de manera deliberada, porque me doy cuenta que no siempre es fácil evitar el uso del género masculino para referirse a ambos: las reglas gramaticales no ayudan. En las clases, tal como se ha apuntado más arriba, las normas del colegio prescriben que los niños y niñas se sienten de forma alterna. He consultado una gran cantidad de manuales de coeducación, tanto de uso escolar como editados por diversas comunidades autónomas, y no he conseguido dilucidar claramente de la lectura de ninguno de ellos porqué este colegio consideraba tan importante alternar niñas con niños para la eliminación de estereotipos de género. En algunos manuales ni siquiera se menciona el tema e incluso hay autores, como la socióloga especializada en educación y sociología de la mujer, Marina Subirats (2007) que señala que hay que

*Seguir afirmando la necesidad de que niñas y niños acudan a los mismos centros educativos y compartan las mismas aulas, afianzando y mejorando las escuelas mixtas, **aunque ocasionalmente puedan crearse grupos sólo de niños o sólo de niñas para tratar algunas materias o algunas actitudes específicas.***¹¹

En cualquier caso, como he señalado más arriba, los niños y niñas solo se sentaban de manera alterna si eran obligados por los profesores (en el sexto curso, con alumnos pre-adolescentes observé que había algunos pares mixtos, aunque no demasiados) y la actitud entre ellos oscilaba entre la indiferencia en el trato de los alumnos/as de primer y segundo curso, por edad, en su mayoría, con una socialización muy primaria y la abierta hostilidad de los de cuarto curso en cuanto estaban lejos de las miradas de los educadores. La posición de los alumnos de sexto en cuanto a las relaciones entre chicos y chicas era más ambigua por cuanto aparecían otros parámetros de relación diferentes a los de niños más pequeños.

La diferencia de comportamiento en las relaciones entre alumnos y alumnas dependiendo de si los profesores estaban presentes o no, se ponía de manifiesto en los murales políticamente correctos confeccionados por los alumnos que observé en una de las clases de cuarto curso. En las cartulinas colgadas en las paredes del aula unos y otros se alababan mutuamente, como si todos fueran muy amigos, independientemente del sexo de cada uno. En una de las clases, en la que ya era capaz de reconocer los nombres de los niños, me fijé en una cartulina donde una de las chicas había descrito a uno de sus

¹¹ La negrita es mía.

compañeros en términos extremadamente elogiosos. Puesto que conocía a la niña, que se había mostrado siempre muy amable conmigo cuando hablaba con ella, me dirigí a ella para preguntarle si el niño al que se refería de manera tan favorable era un buen amigo suyo. Me miró algo confusa antes de contestarme que no le conocía mucho. “Entonces, ¿no eres su amiga?” insistí, “¿juegas con él?”, “No, nunca”. Y así era en verdad. Era bastante difícil encontrar en los patios o las horas libres niños y niñas jugando juntos, salvo que fueran mayores, cuando empiezan a entrar en juego otro tipo de inclinaciones. Quería saber si el motivo era que niños y niñas, como decía esa profesora “tenían intereses muy distintos”. Cuando más confundida estaba, dando vueltas por un patio de recreo cubierto de nieve, pensando en si abordar a algunos niños que jugaban con una pelota o a un grupito de niñas muy pequeñas que paseaban del bracete, se abalanzaron, literalmente, sobre mí un nutrido grupo compuesto por varias clases de niñas de cuarto curso, que hablando todas a la vez, pretendían arrastrarme con ellas. Aprovechando la oportunidad, me apresuré a pedirles que fuéramos a buscar a los chicos para poderles hacer unas preguntas a todos. “No, no”, decían, “se pelean entre ellos, provocan problemas y nos insultan”, “son unos bobos, son muy guarros, hacen bruterías”, “a mí me llaman mierda”, decía una niña, indignada. Había tal marabunta que era difícil enterarse de nada, porque nuevos grupos de niñas se unían al inicial: “nunca te fíes de ellos, las niñas son más de confianza, ellos te intentan engañar”. Un poco alarmada, porque temí que acudiesen algunos profesores ante tal estrépito, pedí a las niñas que me dejaran un ratito, para poder buscar a los niños y “contrastar opiniones”.

Pero eso era algo a lo que no estaban dispuestas. Seguida, como el flautista de Hamelin, de gran cantidad de niñas gritando “son unos mentirosos, te van a contar mentiras e insultos sobre nosotras”, me dirigí a un grupo de niños que ya conocía, por haber estado en su clase el día anterior y haber intercambiado algunas palabras con ellos. Para romper un poco el hielo (seguía teniendo detrás a gran cantidad de niñas a la expectativa), les pregunté por sus juegos. “Al fútbol, a cacos y policías”. “Pero ¿jugáis con las niñas?”, “¡¡¡Noooooooooooo!!!” En ese momento empezaron a aparecer muchos más muchachos que no conocía para sumarse al coro de censura general contra las compañeras: “son unas pijas, solo hablan de modelitos”. Todos los chicos asentían alborozados. El alboroto empezó a alcanzar grandes proporciones cuando las niñas enfurecidas comenzaron a replicar a los chicos. Estos a su vez las tacharon de mentirosas, pijas y lloronas. Me alejé de allí, intentando llamar la atención lo menos posible, mientras a mi espalda aún oía los gritos lejanos: “¡gusanos, brutos, bobos!”, “¡pijas, tontas, acusicas!”.¹²

Es obvio que el transcurso normal de la jornada escolar es mucho más pacífico de lo relatado aquí, y también que las relaciones que los niños y las niñas mantienen

¹² Nota de mi diario de campo. 20 de enero de 2015

individualmente son mucho más cordiales que las que se reflejan en estas líneas, o al menos, más indiferentes, pero precisamente esta circunstancia da cuenta de la pervivencia de unos estereotipos que ponen de manifiesto que las creencias colectivas sobre las características de las personas que integran un grupo se siguen transmitiendo a los niños y niñas, a pesar de los esfuerzos escolares por tratarlos a todos por igual.

Aunque varias profesoras justificaban la separación entre niños y niñas en que tenían intereses muy distintos (por ejemplo, en que a la hora de jugar los niños prefiriesen las actividades deportivas y las niñas fueran más “tranquilas”), del examen de los murales con fotos sobre sus aficiones, que en una de las clases de primero habían colgado los niños y las niñas, no se deducía que tuviesen intereses tan distintos: casi todos los alumnos/as aparecían practicando algún deporte. Leticia aparecía buceando, esquiando y haciendo tirolina, Rocío montando en bici, y con chándal y medalla tras una competición de atletismo infantil.

El campo de batalla escolar es, según pude observar, el patio del colegio y para ser más exactos, el uso por parte de los niños del patio para jugar al fútbol. Era un tema que aparecía una y otra vez en las quejas de las niñas:

Varias niñas se sientan a mi alrededor y aprovecho para preguntarles por sus juegos y por el recreo. Me cuentan que para evitar abusos hay turnos para usar las instalaciones deportivas, pero que los chicos mayores no las respetan y que pocas niñas las usan. (Diario de campo, 19 de enero de 2015)

El patio del recreo es por excelencia un espacio que pertenece al alumnado, en un tiempo en el que los profesores tienen un rol muy limitado de control. Puesto que este tiempo de recreo en el patio es de libertad y juegos, las relaciones entre los niños están bastante libres de la intervención de los maestros y las conductas son más espontáneas que en el aula, como puede observar y como reconocían los docentes. Tanto en los juegos como en las actitudes, en el patio se reproducen relaciones de poder, estereotipos de género y roles sexuales que resultan más difíciles de observar en un aula controlada por personal docente. El Observatorio del Juego Infantil (OJI), quiso en su momento romper con la omnipresencia del fútbol en los patios de los colegios, aunque esta propuesta fue muy contestada. Según una investigación a la que se hace referencia en *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juego* (1998), se propuso una situación experimental en la que se eliminaba la pelota del patio del recreo, llegándose a la conclusión de que el uso de la pelota influía en la distribución del espacio y en el uso no equitativo que de él hacían niñas y niños.

En el patio los niños juegan casi todos al fútbol, las niñas no parece que se

dediquen a ninguna actividad en especial, están en corritos o pasean pausadamente, a pesar del frío intenso. No entiendo porque no juegan a correr, o a la cuerda, yo misma estoy dando saltos para entrar en calor. Me pregunto si en el colegio les dan oportunidad para practicar algún deporte. (Diario de campo, 20 de enero de 2015)

Quizás el origen de la manifiesta hostilidad que mostraban esas niñas de cuarto curso hacia los niños tiene su origen en una apreciación exacta de que de alguna manera no tienen los mismos derechos que ellos. Quizás una manera de defenderse es intentar demostrar que son “diferentes” a ellos y moralmente superiores. Guillaumin (2012:252) lo expresaba con estas palabras:

La emergencia de una conciencia que hace que nos conozcamos como diferentes de lo que se supone que somos, surge del hecho que no podemos no saber, aunque esté escondido en lo más profundo, que de nosotras se hace un uso del cual provienen la violencia que nos rodea, ese desprecio que nos expresa lo que somos....

Según pude observar, la hostilidad no era mutua, o estaba mucho más marcada en las niñas hacia los niños, con quienes preferían no jugar porque “siempre quieren mandar y a veces las insultan”, como decían unas niñas de cuarto curso. “Solo juegan a destrozar” decían otras. Por su parte, los niños decían que eran ellas las que no querían jugar con los chicos, y que de todas formas eran casi todas “mentirosas y lloronas”.¹³

Cuando comentaba esto con los distintos profesores, las respuestas variaban según la ocasión, incluso cuando hablaba con la misma persona. Unas veces tenían “intereses diferentes” y era natural que chocasen y no jugaran juntos. Otras veces me insistían en que por su parte no había quedado el fomentar que se llevasen bien y jugaran juntos “pero no conseguía que saliese de manera natural”, y había quien después de señalarme el fútbol como un juego que divide a niños y niñas en el patio, insistía en que todos jugaban juntos sin mayor problema.

En cualquier caso, y como se desprende de todo lo anterior, no parece que se hayan modificado mucho los estereotipos tradicionales que pesan sobre los niños y las niñas, sino que a tenor de lo manifestado por algunos profesores, incluso se estarían recrudeciendo, por motivos que unos achacan al influjo de la publicidad sexista, otros a una involución social, otros a contenidos televisivos inapropiados y falta de control de las redes sociales y

¹³ Nota de mi diario de campo. 20 de enero de 2015.

todos a la despreocupación de muchas familias por temas que se salgan de los estrictamente académicos.

4.5 La escuela contra todos: mecanismos de reproducción de los estereotipos de género.

4.5.1 La familia y su influjo en los modelos infantiles

La infancia, como sostiene Lahire (2003), es un periodo marcado por socializaciones múltiples en el que influyen de manera, a veces contradictoria, la familia, la escuela y los grupos de pares. Los comportamientos que mostrarán los niños y adolescentes solo pueden comprenderse si se toman en consideración los influjos combinados de todos los marcos de socialización en los que se desarrolla la infancia.

Por socialización entendemos el modo en que una sociedad concreta modela a los individuos que viven en ella. Cada sociedad crea individuos adaptados a los entornos particulares en los que les tocará vivir. Como he señalado anteriormente, en una misma sociedad, confluyen universos distintos que constituyen marcos socializadores también distintos, y que las disciplinas de ciencias sociales han separado en dos periodos, uno llamado “primario” que es típicamente familiar y que precedería a los otros denominados “secundarios”, que engloban las influencias de la escuela, los amigos, etc. A la socialización familiar, además de la más temprana, se la considera la más intensa y duradera y, durante un periodo de tiempo extendido en la vida del niño, sin competencia. Incluso cuando los niños están ya escolarizados y sujetos a otros influjos, la familia “controla” otros marcos socializadores, ya que, al menos en teoría, esta determina el barrio donde vive y el colegio donde envía a los niños, filtra los programas televisivos y los contenidos de internet, aunque también es cierto que el capital académico y económico de los padres media en la capacidad de elección que puedan tener estos. Cuando hablé con los maestros del colegio donde hice este trabajo, me dio la impresión de que a muchos de ellos les gustaría poder trabajar conjuntamente con los padres y eran conscientes de que ningún intento por parte de la escuela para promover determinados valores puede tener éxito si los padres no están involucrados. La familia en general, los padres en particular, transmiten valores por acción y omisión. Tanto si inculcan a los niños ciertos significados, como si se inhiben ante el influjo de otros marcos socializadores, están transmitiendo a los niños una ideología que puede estar en abierta contradicción con la que pretende impulsar el colegio. Los maestros a los que entrevisté no ignoraban esta contradicción e incluso algunos se quejaban de que parecía que muchos padres delegaban en la escuela el fomentar los valores de los que ellos se desentendían, desestimando así el valor socializador de otros ámbitos en el

desarrollo del niño.

Preguntada una maestra sobre si tenían charlas específicas con los padres para coordinar esfuerzos en tema igualdad y sexismo, esta me decía:

...me da mucha risa...no tenemos charlas con los padres sobre esto. A los padres...a los padres lo que les interesa... a los padres la educación no les interesa, les interesa la instrucción, les interesa el currículo, eso es lo que les interesa...

(Entrevista, P.C._02.15)

Además, un tema recurrente en las charlas con los profesores era la percepción por parte de estos, de que el nivel de implicación de las familias está bajando¹⁴, lo que bajo su punto de vista, sería un aspecto más de la involución social que afirman se está produciendo, no solo en España y que incluye, por ejemplo, un aumento de las conductas sexistas y los estereotipos de género, también en la escuela. Muchos de los maestros a los que entrevisté mencionaron que tanto los poderes públicos como el resto de la sociedad han dado por hecho prematuramente que la igualdad está conseguida y el sexismo superado, cuando lo cierto es que todos los indicadores señalan que incluso la violencia denominada “de género” está aumentando entre los adolescentes desde edades muy tempranas. Como decía una maestra a la que entrevisté, no exenta de autocrítica:

Se ha dado por hecho, sí, sí, que la igualdad está conseguida cuando todos los indicadores es que no...porque la violencia de género, cada vez es más alta, los comportamientos de los chavales en los institutos y las encuestas que se les hace...son terribles los datos que dan y es posible que no estemos haciendo todo lo que tenemos que hacer, pero vamos a ver, yo sigo pensando que al margen de lo que se hace en la escuela, lo fundamental es lo que se hace en la familia. Ahí es donde se cogen los modelos realmente y ahí creo que habría que ver muchas cosas. Aquí en la escuela sí que intentamos mucho cuidar que los roles, por ejemplo no estén, no sean por sexos, vamos, que todos hacen de todo... (Entrevista, D.A.-_02.15.)

¹⁴ Algunos de los profesores entrevistados atribuyen esta poca implicación de los padres a la falta de tiempo por cuestiones laborales y a un cierto “abandono” de sus atribuciones educativas en la escuela, justificándose en la confianza que esta les inspira.

4.5.2 *La influencia del grupo en la creación de estereotipos de género*

En la escuela y en otros ámbitos extra-familiares los niños tienen la oportunidad de relacionarse con compañeros, relaciones esenciales para el desarrollo de las competencias sociales. Las relaciones de amistad son muy importantes para el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones sobre el mundo que les rodea. Hacia el final de periodo infantil, las actividades del grupo dejan de estar organizadas por los padres para organizarse por los mismos niños. Stone y Church (1995) señalan que en los años escolares es característica la separación por sexos para compartir actividades con compañeros del mismo sexo, separación al principio casual para hacerse luego intencionada. Alrededor de los 9 años se profundizan las diferencias de género porque es entonces cuando empieza a aprehenderse la asignación de significados por los adultos, significados que son rápidamente interiorizados por los niños, como fácilmente tuve ocasión de comprobar.

Estos significados estereotipados se manifestaban en los niños en las opiniones (y descalificaciones, como vimos más arriba) de grupos de compañeros del mismo sexo hacia los del otro, en las ideas preconcebidas que, sobre todo las niñas tenían sobre sí mismas, y en la desautorización de las palabras y discursos de las niñas por parte de los niños.

Al principio de mi estancia en el colegio, los alumnos, sobre todo las niñas, estaban muy interesados en saber qué es lo que estaba investigando. Al hablarle de los estereotipos de género, todos me preguntaron que qué significaba eso. Intenté aclararlo usando sus palabras, porque eran niños de 8 o 9 años y les dije que son cosas que se piensan sobre grupos de personas, pero que no tienen por qué ser verdad. Entonces me pidieron que les diera un ejemplo y yo les dije, “por ejemplo, cuando se dice que las niñas son más cariñosas que los niños”, a lo que todos me replicaron: “pero eso no es un este...reotipo, eso es verdad”.

En la interrelación con los grupos de pares, los estereotipos de género se retroalimentan y provocan que los niños y las niñas, al escolarizarse modifiquen sus hábitos y sus modos de ver las cosas y aprendan de sus pares a categorizarse a sí mismos y a los demás.

Cuando vamos saliendo unos cuantos niños comienzan a dar patadas por el suelo a un estuche de lápices, como si fuera un balón de fútbol. Las niñas comentan que así son los chicos, sólo juegan a destrozar cosas. Una dice que su hermano pequeño antes no era así, pero que se está volviendo así. Le pregunto cuántos años tiene su hermano y me dice que cinco. Que ya solo quiere jugar a apuntarles con pistolas. (Diario de campo, 20 de enero de 2015).

4.5.3 Influjo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías

Los medios de comunicación han adquirido en las últimas décadas un importante papel como agente socializador contribuyendo a formar identidades y a establecer sistemas simbólicos a través de los discursos y el imaginario que transmiten. En su dimensión histórica y social funcionan como constructores de la realidad y de significados, por ser medios que tienen gran alcance social. Resulta necesario establecer la ideología de género que opera tras las representaciones para determinar en qué medida se detectan estereotipos de género. Muy significativo es ver cómo el universo mediático ayuda a la construcción de identidades en la infancia y adolescencia. Belmonte y Guillamón (2008) señalan que la mayoría de las series televisivas recurren a la guerra de sexos como único recurso de comunicación entre los sexos y a los estereotipos de género como recurso cómico tradicional. Los estereotipos sexuales se presentan como una forma legitimadora de la diferencia sexual, los personajes simplifican la diversidad y dicotomizan los géneros, produciendo discursos que reproducen los estereotipos de género, y crean modelos de desigualdad que influyen en los telespectadores más jóvenes.

Además de a las familias, los maestros de esta escuela también culpan a los medios de sus pocos éxitos en las visiones estereotipadas que las niñas tienen de los niños y viceversa, “hay programas de televisión que son escalofriantes” decía un profesor y una maestra añadía, “yo creo que los medios de comunicación tienen mucho poder en la sociedad actual y los niños pasan mucho tiempo delante de los medios de comunicación”.

Los maestros a los que entrevisté eran perfectamente conscientes de que todos los universos sociales influyen en los niños y se lamentaban de que la mayoría de los padres se desentendieran del contenido de los programas televisivos que permitían ver a los niños, programas que muestran a niños y adolescentes unas conductas sexistas y unas visiones estereotipadas de los géneros que los padres difícilmente defenderían directamente. Un profesor hablando de una de estas series de éxito en televisión decía:

...esa serie es tremendamente machista en los comentarios, en la forma de hablar, además de sexista es... con un vocabulario muy soez para niños de 9 y 10 años, incluso para adultos y sin embargo, es una serie muy aceptada entre los papás y los niños la ven...y más de una vez hemos tenido que decir a los papás, vuestros niños me lo dicen, vuestros niños están viendo este tipo de televisión, están usando estas expresiones, están usando un trato con determinadas personas que viene de ahí...

(Entrevista, J.E._02.15)

La publicidad, por su parte, también impone modelos que contribuyen a la

perpetuación de los estereotipos de género, propagando creencias sobre lo que significa ser hombre o ser mujer y exaltando características asignadas socioculturalmente al sexo femenino o al sexo masculino. Así el mensaje que reciben los niños es que las cualidades femeninas se relacionan con la ternura, la delicadeza, la belleza o la inseguridad, mientras que las masculinas irían asociadas a la iniciativa, la independencia, la agresividad, etc. La industria de productos dedicados exclusivamente a los niños potencia estos estereotipos, fabricando y publicitando objetos “exclusivamente” para niños o para niñas, lo que se traduce en que las niñas lleven mochilas, prendas y accesorios en rosa y otros colores suaves, con imágenes de princesas, corazones o flores y los niños colores oscuros e imágenes de superhéroes o de deportistas famosos. Como pude observar entre los niños de la escuela, todos seguían estas líneas marcadas por la publicidad y admitidas por las familias como inocuas, y simple cuestión de “modas”. Observé que, efectivamente, muchas niñas de primer curso iban vestidas en tonos rosas, con accesorios mostrando princesas o corazones, mientras que los niños iban con colores brillantes y llevaban mochilas y estuches con imágenes de héroes de acción o de temática deportiva. El hecho de que prefieran unos colores u otros o unas imágenes u otras no procede de ninguna tendencia innata en niños o niñas, sino de la socialización familiar en primer término, pues las mayoría de las familias tienden a vestir a niñas y niños de forma diferente, a acondicionar sus habitaciones diferencialmente y a adquirir accesorios de “niños” y de “niñas”, accesorios iguales en su función, pero distintos en su aspecto, lo que va dirigiendo a los niños/as hacia unas preferencias u otras. Incluso aquellos cuyos padres no desean establecer diferencias en ropa, juguetes u otros objetos personales se ven confrontados al hecho de que sus hijos, en cuanto se escolarizan, se socializan adoptando los mismos gustos que sus compañeros para integrarse en el grupo. Este hecho lo conocen bien los que llevan a cabo las estrategias de marketing de las empresas y de grupos dedicados al entretenimiento infantil, como Disney que, a la par que ven aumentar sus ingresos, propagan una determinada ideología de género basada en estereotipos tradicionales sobre lo masculino y lo femenino. La escuela, y los docentes son conscientes de ello, no parece que tenga muchos medios a su alcance para contrarrestar el bombardeo continuo de las visiones proyectadas por los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y una publicidad muy atractiva contra la que los niños están inermes:

Pues por eso yo estoy convencida de que en las escuelas actualmente se trabaja bien todos estos temas, pero puede más lo social, los medios de comunicación que la escuela, no lo dudes, hay estudios por ahí que dicen que la escuela puede influir un 33%. El otro 75%, pues ya me dirás...es familia y sociedad...

(Entrevista, D.A._02.15).

5. Conclusiones

En este trabajo me he propuesto examinar cómo se producen, reproducen y legitiman los estereotipos de género en la escuela primaria. He observado y analizado la conducta de dirección, maestros y alumnos por medio de mi trabajo de campo y he tenido ocasión de entrevistar a los maestros y miembros de la dirección del colegio y de charlar más informalmente con el alumnado para poder formarme una idea de la situación.

Según he observado, las conductas sexistas y los estereotipos tradicionales de género perviven aún entre los maestros y entre las niñas y niños. Aunque existe un acuerdo general entre los maestros en ofrecer una educación basada en la igualdad, no se ha conseguido transmitir el mensaje a los niños, ya que, por una parte, estos se ven sometidos a otros influjos y, por otra, no existe coordinación con las familias para tratar asuntos que salgan de los aspectos puramente curriculares de la enseñanza.

Por un lado, los maestros se han formado en un contexto sexista que repercute directamente, a pesar de la motivación de algunos de ellos, en el manejo de situaciones concretas y de estereotipos de género, lo que provoca que pasen desapercibidas. Por otro lado, se está perdiendo el apoyo institucional para implementar planes de formación de género en los maestros, como consecuencia de una serie de factores sociales, como la crisis económica, que se refleja en los recortes por parte de las autoridades educativas en materias transversales, entre las que se encuentra la formación en género, o como, e íntimamente relacionado con lo anterior, un nuevo auge de las ideologías neoliberales que da de lado cualquier tema extracurricular.

Asimismo, como mencionaba anteriormente, aunque algunos de los maestros, y a pesar de las dificultades, se ha tomado como cruzada personal el transmitir entre sus alumnos el modelo de una educación no sexista y la lucha contra los estereotipos de género, la percepción de los maestros es que estos esfuerzos no se encuentran coordinados con las familias, bien por falta de interés de estas, bien por la carencia de dispositivos para llevar a cabo esta coordinación. En último término, afirman, de las familias depende en gran parte el control de otros marcos socializadores que ejercen su influencia sobre los niños, control que, al menos en teoría, pueden ejercer supervisando el grupo de pares, vigilando sobre los contenidos de la televisión y otros medios de comunicación, etc.

Es por ello que siendo la familia uno de los marcos de socialización que tienen los niños e importantísimo a la hora de cimentar la construcción de lo que significa “ser mujer” o “ser hombre”, debería incidirse de una manera más decidida en la coordinación entre escuela y familia para establecer una mejor colaboración entre ambas. Diversas líneas de acción son posibles, pero todas pasan por coordinar esfuerzos entre los dos universos de socialización más importantes que tienen los niños y los únicos que pueden hacer frente a otros influjos

aparentemente más atractivos. El primer paso, que es tomar conciencia de la necesidad de aunar esfuerzos, ya está dado, pero parece que falta el empuje necesario para establecer mecanismos para ello, y cabe preguntarse si realmente toda la responsabilidad de esta carencia de coordinación descansa sobre la familia y la Administración Pública como parecen sugerir algunos de los maestros. La escuela siendo una educación institucionalizada, tiende a defenderse de posibles críticas a su gestión, señalando a un enemigo externo como el causante de fracasos propios.

En cualquier caso, sería interesante conocer la opinión de las familias sobre estas percepciones de los maestros y contrastar las apreciaciones tanto de unas como de otros, lo que abriría una nueva línea de investigación que podría ser más productiva para profundizar en el conocimiento del proceso de producción, reproducción y legitimación de los estereotipos de género en la escuela primaria. Asimismo, también sería de interés hacer un seguimiento de los niños de primaria de esta escuela en su recorrido por los cursos de educación secundaria, para identificar qué nuevos procesos y mecanismos intervienen en la reproducción y legitimación de dichos estereotipos. No deja de ser curioso que los docentes insistieran en que donde realmente se producían conductas sexistas y estereotipadas era en el instituto, sin percatarse, al parecer, de que muchos de los adolescentes que presentaban estas conductas provenían de sus aulas.

Para concluir, debo admitir que aunque no logré por completo acceder a todos los ámbitos que hubiera deseado, mi estancia en la pequeña localidad donde se encuentra ubicado el colegio, viviendo en casa de dos niños en edad escolar y compartiendo muchos momentos con alumnos del colegio fuera de las horas lectivas, me dio acceso a espacios y vivencias que ampliaron mi campo de visión y facilitaron la comprensión de las diversas situaciones de las que fui testigo.

6. Bibliografía

- Apple, M. (2008 [1979]). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. En *Comunicar*, 31, pp. 115-120.
- Bolaños Muñoz, L. M. y Jiménez Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), pp. 77-95.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la co-educación: respuestas de intervención*. Barcelona: Grao.
- Bourdieu, P. (2003). Los poderes y su reproducción. En Velasco, H.M, García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*, pp. 389-430. Madrid: Trotta.
- Cano, J.I. (1993). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/1/S1001901.pdf> . Consultada el 15 de abril de 2015.
- Colás Bravo, P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, N. 340, pp. 415-444.
- De Beauvoir, S., (2000 [1949]). *El segundo sexo*. Prólogo a la edición española de Teresa López Pardina, traducción de Alicia Martorell, Madrid: Cátedra.
- Díaz de Rada, A. (2008), ¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, pp. 24-48. Madrid: Trotta.
- Eddy, E.M. (2003). Iniciación a la burocracia. En Velasco, H.M, García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*, pp. 259-288. Madrid: Trotta.
- Franzé, A. (2007). Antropología, Educación y Escuela. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 7-20.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: from stage-managed capitalism to neoliberal crisis*, London: Verso.
- García Castaño, F.J. y Pulido, R.A. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En Jociles, M.I. y Franzé, A.(Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, pp. 152-180. Madrid: Trotta.

- Guillaumin, C. (2012). Cuestión de diferencia. En Caloz-Schopp, M-C y Veloso, T. (Codirección) *Tres Feministas Materialistas (Vol. 1) Colette Guillaumin, Nicole-Claude Matthieu, Paula Tabet. Exilio, apropiación, violencia*, pp. 229-252. Concepción: Escaparate.
- Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, (2008), *Guía de Coeducación*, Madrid: Instituto de la Mujer, recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observigualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Jociles, M.I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gaceta de Antropología*, 22, art. 27. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G22_27Marialsabel_Jociles_Rubio.html . Consultado el 10 de Mayo de 2015.
- Lahire, B. (2003). Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En Velasco, H.M, García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*, pp. 203-216. Madrid: Trotta.
- López y Encabo (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza, Nº 43, pp. 113-122, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404310>. Consultado el 3 de abril de 2014.
- López Yáñez, J. (2009). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En Santos, M.A. (coord.), *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas.*, pp. 107-128. Madrid: Wolters Klubers España
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género*. Madrid: CSIC
- Rebollo, A; García R., Piedra, J y Vega, L, (2009). Diagnóstico de la cultura de género en España. *Revista de educación*, 335 (mayo-agosto), pp. 521-546.
- Ruiloba, J.M. (2013). Sistema educativo español en perspectiva de género: un acercamiento desde las políticas públicas. *O público e o privado 21* (Enero/Junio), pp.127-146.
- Spindler G. (2003). La transmisión de la cultura. En Velasco, H.M, García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*, pp. 205-242. Madrid: Trotta.
- Strathern, M. (1979). Una perspectiva antropológica. En Harris, Olivia y Young, Kate (compiladoras), *Antropología y Feminismo*, pp. 133-152. Barcelona: Anagrama.
- Stone, J. y Church J. (1995 [1959]). Los años intermedios de la niñez, en *Niñez y Adolescencia*, Cap. 8. Buenos Aires: Coediciones Lumen-Hormé.

Subirats, M. (2007), *La coeducación hoy: 10 ideas base*. Recuperado de http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/10_claves_coeducacion.pdf. Consultado el 30 de mayo de 2015.

Tarducci, M. (2012). La antropología feminista hoy: desafíos teóricos y políticos en un mundo globalizado. *Cuadernos de Antropología Social* N° 36, pp. 7–10.

Wilcox, K. (2003). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H.M, García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*, pp. 95-126. Madrid: Trotta.