

Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género

M^a del Carmen RODRÍGUEZ MENÉNDEZ

Correspondencia

M^a del Carmen Rodríguez
Menéndez

Departamento de Ciencias de la
Educación.
Facultad de Ciencias de la
Educación.

Universidad de Oviedo
C/ Aniceto Sela, s.n., Despacho n^o
318. Oviedo (Asturias)

Tel: 985102861
Fax: 985103226

E- mail: carmenrm@uniovi.es

Recibido 10-1-2005
Aceptado 4-4-2006

RESUMEN

Este trabajo presenta algunos resultados de una investigación que se ha realizado en el Principado de Asturias para analizar los procesos de socialización del género en el segundo ciclo de educación infantil, usando para este propósito la perspectiva narrada por las maestras de este ciclo. Si bien no se presentan, de forma exhaustiva, todas las conclusiones obtenidas, adelantamos uno de los aspectos que se ha desarrollado; en concreto, exponemos las opiniones de las docentes sobre la influencia que ejercen la familia y la institución escolar en el proceso de construcción del género. El discurso elaborado en torno a esta temática nos permitirá dilucidar si todavía persiste un sistema de creencias y opiniones que legitima los postulados de la escuela mixta y dificulta la implementación de proyectos coeducativos.

PALABRAS CLAVE: Socialización de género, Educación Infantil, Pensamiento docente, Coeducación, Escuela mixta.

What do nursery teachers think about the influence of family and school on the construction of gender identity

ABSTRACT

We present in this paper some of the results of a research which took place in the Principality of Asturias with the purpose of analyzing the gender socialization processes in nursery education, using the points of view narrated by the teachers. Although we will not be providing an exhaustive list of conclusions reached so far, we do put forward one of the aspects which has been developed throughout the research; that is, the comments and opinions of the teachers about the influence that the family and the school have on the process of gender construction. The discourse developed about this field will allow us to elucidate if a system based on opinion and belief that legitimizes the postulates of mixed school and dulls the implementation of coeducation processes still persists.

KEY WORDS: Gender Socialization, Nursery Education, Coeducation.

1. Introducción

Las opiniones que el profesorado manifiesta sobre la función de la Escuela y la familia en la configuración del género tienen gran importancia en su práctica profesional. Así, determinan el tipo de interacciones discursivas y comportamentales que desarrolla con sus estudiantes y definen el grado de implicación personal en los proyectos de acción coeducativa que se promueven desde la Escuela. De modo que una de las dificultades primordiales que suele haber en la puesta en marcha de proyectos coeducativos es lograr la participación del profesorado en los mismos (ACKER, 1993; TOMÉ & RAMBLA, 2001), por lo que resulta pertinente estudiar las creencias y opiniones que provocan las reticencias a esa intervención.

Los autores que han investigado las actitudes de los profesionales de la enseñanza ante la temática del género manifiestan que el profesorado inscribe sus creencias, opiniones y actitudes dentro de un sistema cultural propio de la escuela mixta (BONAL, 1995, 1997; FLECHA, 1997; TOMÉ, 1999; entre otros). Dicho sistema se basa en la defensa de la educación conjunta de chicos y chicas, tomando como base el ideal democrático de que todas las personas son iguales. Desde esta perspectiva, los docentes opinan que la Escuela es una institución neutral en la provisión de oportunidades educativas, de forma que las desigualdades existentes entre sus estudiantes son consecuencia, ante todo, de las aptitudes individuales que se poseen o de las deficiencias culturales que se arrastran. Como afirma X. Bonal (1995, 1997), el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes. Como máximo éstas se interpretan como resultado de un proceso de socialización familiar sobre el que la Escuela no tiene ninguna responsabilidad. En cualquier caso, en el discurso docente no se piensa que la Escuela actúe como agente mediador en los procesos de socialización de la feminidad y la masculinidad, por lo que la variable género no tiene gran relevancia para la orientación de la acción pedagógica cotidiana. Se percibe a niños y niñas como seres iguales y se cree que no existen barreras estructurales para la igualdad de resultados y oportunidades educativas entre ambos géneros.

La adopción de esta postura tiene claras implicaciones para la práctica pedagógica, de modo que el profesorado rechaza las medidas de acción positiva a favor de las niñas (BONAL, 1997). Asimismo, también se opone a la intervención en los procesos individuales de elección académica de chicos y chicas, pues se considera que éstos no están mediados por el género. La única intervención pedagógica que se acepta es la de proporcionar una igualdad de trato para ambos géneros, pues se señala que con ello se evita el sexismo y la discriminación generada por la escuela segregada (separación institucional y curricular de chicos y chicas).

2. Objetivos de la Investigación

Partiendo del marco teórico establecido, a continuación presentamos algunos resultados de una investigación que se ha promovido en el Principado de Asturias con objeto de explorar el discurso de género de un grupo de docentes de segundo ciclo de Educación Infantil. Señalamos unos objetivos específicos para las cuestiones que se exploran en el presente artículo:

- Analizar las prácticas discursivas que realizan las docentes sobre el papel desempeñado por la familia y la Escuela en la configuración de la identidad de género.
- Estudiar la persistencia de un sistema de creencias y opiniones docentes que legitima los postulados de la escuela mixta.

3. Método

3.1. INSTRUMENTO

La técnica de recogida de datos utilizada ha sido el grupo de discusión. Diversas razones nos han impulsado a emplearla. En primer lugar, destacamos nuestro acuerdo con la afirmación realizada, desde las corrientes feministas postestructuralistas, de que las prácticas discursivas son un instrumento fundamental a través del cual las ideas dominantes sobre el género son constituidas y reconstituidas (acúdase, entre otras, a DAVIES, 1994, 1997; FRANCIS, 1999; GOLDEN, 1996; JONES, 1997). Por esta causa el grupo de discusión se nos presenta como una herramienta clave para poder aprehenderlas en un contexto de espontaneidad que la hace especialmente efectiva. En segundo lugar, esta técnica nos permite interpretar una vivencia colectiva y obtener información acerca de lo que las personas piensan o sienten, sus percepciones, sentimientos y actitudes (KRUEGER, 1991). Asimismo, el grupo de discusión crea un ambiente en el cual los distintos miembros del grupo son estimulados a participar por las ideas y opiniones que presentan los demás, incrementando, de este modo, la calidad de los datos recogidos.

3.2. MUESTRA

La investigación ha sido realizada en siete colegios del Principado de Asturias, participando un total de 35 docentes –33 mujeres y dos hombres–, formados, para la discusión, en grupos de 5/8 personas, y asistiendo como media 5 sujetos. Los moderadores de las reuniones pertenecían al grupo de

investigación ASOCED¹ y los profesores participantes en las mismas impartían docencia en la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil en el centro educativo correspondiente (3-6 años). Los colegios se eligieron atendiendo al criterio de heterogeneidad (VALLES, 1999: 91), con el propósito de que quedaran representados, con la mayor variedad posible, los discursos sociales más característicos del profesorado. Para ello se tomaron en cuenta dos variables: medio geográfico en el que estaba inserto el colegio y titularidad del mismo. Así, de las siete escuelas participantes, dos de ellas pertenecían al medio rural y cinco al medio urbano. En cuanto al tipo de titularidad, mencionar que un colegio era privado, cuatro públicos y dos concertados.

3.3. PROCEDIMIENTO

Cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de una hora u hora y media. Aunque es una técnica de recogida de datos cualitativa se creyó oportuno que el moderador se apoyara en un guión de preguntas durante el transcurso de la interacción. No obstante, este guión no ha sido un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales a emplear como recurso para generar debate y discusión. Algunas cuestiones que interrogamos con respecto a la temática que se discute en estas páginas son las siguientes: ¿Qué influencia tiene la familia en la construcción del género? ¿Puede hacer algo la institución educativa para acabar con la desigualdad de género? Vosotras como docentes, ¿podéis contribuir de alguna manera? ¿Es la Escuela una institución neutral que proporciona las mismas oportunidades a todas las personas? ¿Qué efectos creéis que pueden tener las iniciativas de educación no sexista en el seno de la institución escolar?

3.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

El trabajo con grupos de discusión requiere el uso de una aproximación analítica, propia de una metodología cualitativa y que se basa en el análisis de contenido (VALLES, 1997). Con este propósito, se han establecido tres niveles de análisis:

- Clasificación temática de las distintas ideas que son verbalizadas en los grupos de discusión.
- Descripción del contenido de las transcripciones, incluyendo comentarios de las docentes en relación con los tópicos específicos que se tratan en cada momento. Estos comentarios son elegidos por la claridad en la exposición de las ideas y por su significatividad y pertinencia en relación al tópico expresado.
- Interpretación teórica del contenido descrito en el segundo nivel de análisis.

4. Resultados de la Investigación

4.1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Una de las opiniones en las que coinciden, de forma bastante mayoritaria, las profesoras entrevistadas es que la familia actúa como agente socializador que favorece la adquisición de comportamientos distintos y estereotipados en niños y niñas. Observan esta diferente influencia socializadora en varios aspectos que rodean la vida cotidiana de las familias: el tipo de juguetes que se compran, los juegos a los que se les deja jugar o en el tipo de conductas que se les permite realizar. Suelen apreciar unas actitudes y creencias muy estereotipadas por razón de género, lo que acaba configurando formas de sensibilidad, actitudes y comportamientos distintos en unos y en otras. Afirman que a estas edades la familia aparece como el núcleo básico configurador de la identidad, determinando el tipo de disposiciones que los niños y niñas adquieren:

“Yo mantengo que muchas veces vienen los niños condicionados por los juegos que tienen en sus casas. En la primera reunión los padres te dicen – no quiero que mi hijo juegue a esto– o –no quiero que mi hijo juegue con esto otro–.” (Rural, 5 años)².

“Y lo que sí ves es que ya hay alguna reacción de algún crío que dice, los niños no se pintan los labios. O sea, que hay padres que de alguna manera... No traen muñecas al cole porque los padres... Que les regalemos aquí, como te pasó un caso a ti, una fregona y una escoba en Reyes, los padres como que les parece hasta mal, porque es un juego de niñas.” (Urbano, 3 años).

¹ El grupo de investigación ASOCED está formado por ocho docentes universitarios pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, los cuales están comprometidos en diversos proyectos e investigaciones de carácter educativo. Las firmantes de este artículo pertenecen a dicho grupo.

² En las citas textuales que incorporemos para ejemplificar las reflexiones de las docentes incluiremos, además de la transcripción escrita de lo que han dicho, el ámbito geográfico de pertenencia, rural o urbano; al tiempo que usaremos un código numérico para diferenciar la edad de los niños y niñas que tiene a su cargo la docente que verbaliza su opinión (3, 4 ó 5 años). Si la maestra ejerce una función de apoyo también se especificará.

También afirman que esta acción socializadora familiar se ejerce, con frecuencia, a través de mecanismos inconscientes. Niños y niñas aprenden por mimetismo a comportarse del modo en que observan que se conducen sus madres y padres:

“Entonces, los niños ven la imagen de su padre y ellos se quieren parecer a su padre, las niñas a su madre.” (Urbano, 5 años).

Se observa que esta influencia mimética es especialmente frecuente en el caso de las niñas y la adquisición del rol de cuidado –identidad expresiva– (GILLIGAN, 1985). Para las maestras el hecho de que las madres, y ellas como maestras, ejerzan de cuidadoras influye, de forma determinante, en la configuración de este esquema de género. Asimismo, señalan que esta situación seguirá produciéndose en el futuro, pues a pesar de que la mujer trabaja fuera del hogar, la atención y cuidado de niños y niñas pequeños sigue recayendo en ella:

“La mujer sigue estando más pendiente de sus hijos. Estamos hablando de niños, entonces ellos están más en contacto con mamá que con papá. Aunque la mamá trabaje, yo no sé como nos arreglamos, pero siempre es más mamá.” (Urbano, 3 años).

En opinión de las maestras otro mecanismo de socialización familiar muy influyente es la utilización de valoraciones negativas por parte de los padres y madres. Estos usan expresiones cargadas de conminaciones, y de las que las maestras dan perfecta cuenta:

“Se da el caso como el del otro día, que yo lo vi. Una niña que estaba jugando con la tierra y la mamá le dice, –las niñas no pueden jugar con la tierra porque se ensucian los vestidos–. La niña, su comportamiento, a priori, era jugar con la tierra, o lo que le apetecía en ese momento. Y es detrás de todo eso, cuando llegan lo de los estereotipos marcados.” (Rural, 3 años).

“Pero que era curioso que ellos podían opinar lo que quisiesen, y había un niño que había dicho que quería trabajar en una peluquería, y al día siguiente, –me dijo mi mamá, que lo había escuchado en la radio, que no podía trabajar en una peluquería–. Él en la clase dijo lo que quería ser, y la condición en su casa es, no puedes trabajar en una peluquería.” (Rural, 5 años).

Ante esta influencia socializadora las maestras se muestran impotentes. Destacan la dificultad para contrarrestar hábitos conductuales y actitudinales muy estereotipados, que han sido adquiridos en el contexto familiar. Se hallan abrumadas porque no saben cómo hacer frente a una influencia familiar que, en ocasiones, es poco educativa y muy discriminatoria. Incluso algunas docentes usan la expresión “*remar contracorriente*” para referirse a la función socializadora que se efectúa en la Escuela para compensar la influencia familiar. Además, esta cuestión no sólo se limita a los estereotipos de género, sino que se extiende a otras esferas de adquisición de hábitos. Así, en todos los grupos de discusión en los que se habló de las relaciones entre la familia y la Escuela, se concluyó, de forma unánime, que a los padres y madres les cuesta poner límites a sus hijos e hijas. Señalan que los progenitores son cada vez más permisivos y que a ellas les cuesta muchísimo establecer pautas de educación comunes que se sigan en la Escuela y en la familia.

“Yo a veces tengo la impresión de que remas contra corriente. Educas, lógicamente, igual a niños que a niñas... y luego ves, que la televisión, la familia y no sé quién, está en contra de eso que estás intentando inculcar tú.” (Urbano, 3 años).

Es más, muchas de ellas destacan la poderosa influencia del contexto familiar en los procesos de socialización, señalando las grandes dificultades de la Escuela para favorecer la igualdad entre los géneros. De este modo se produce una tendencia a minimizar el valor de la institución escolar, al ser uno de los muchos contextos en los que el niño y la niña se desarrollan. Subyace en ellas la impresión de que las acciones que se promueven desde la institución educativa tienen una proyección limitada, a consecuencia de la influencia decisiva que ejercen la familia y otras instancias socializadoras (ACKER, 1993; BONAL, 1997; FUENTES-GUERRA, 2001; PADILLA, MORENO & VÉLEZ, 2002; RAMBLA, 2000). Esta situación supone un primer paso en su proceso de *exculpación* (BONAL, 1997) o de *autoexclusión* (FREIXAS & FUENTES-GUERRA, 1994), pues se establece que la adquisición de la identidad de género ocurre primordialmente en espacios externos y ajenos a la Escuela.

“El niño es resultado de todo lo que le rodea. Nosotros somos una parte muy pequeña.” (Urbano, 5 años).

“Con nosotros pasan 5 horas, y el resto del día...” (Urbano, 5 años).

4.2. LA ESCUELA: ¿AGENTE DISCRIMINADOR O FAVORECEDOR DE COMPORTAMIENTOS DE GÉNERO FLEXIBLES?

En líneas generales, debemos mencionar que apreciamos tres sistemas de creencias distintos, aunque en ocasiones complementarios, en relación al papel que juega la Escuela en los procesos de socialización de género. Así, destacamos un primer grupo de maestras, que podríamos denominar bajo el calificativo de *prudentemente optimistas*. Afirman que la institución educativa, aunque dispone de un margen de acción limitado, tiene cierta capacidad para influir positivamente en el desarrollo de identidades de género flexibles y abiertas. Incluso se llega a concluir que la Escuela es posiblemente el ámbito en el que los niños y las niñas efectúan, por vez primera, comportamientos tipificados como propios del sexo contrario:

“Precisamente la Escuela es lo que más iguala.” (Urbano, 3 años).

“Estamos contrarrestando.” (Rural, apoyo).

Seguidamente, al preguntarles por el tipo de estrategias que usan para favorecer la igualdad, observamos que priorizan los intentos por lograr que niños y niñas reciban un trato no discriminatorio por razón de su género, ofreciendo las mismas oportunidades para unos y otras:

“Aquí se iguala muchísimo por eso, porque en principio ellos ven que aquí es exactamente igual niños que niñas para todo, absolutamente para todo.” (Urbano, 3 años).

“Ellos saben que en mi clase pueden hacer lo que quieran.” (Rural, 5 años).

“Aquí existe la coeducación y se les da la misma oportunidad a los niños que a las niñas a la hora del trabajo, a la hora de todo.” (Urbano, 3 años).

A través de estas declaraciones verbales observamos un sistema de creencias que se adecua, en líneas generales, a los supuestos que sustentan la Escuela mixta. Se percibe que la función de los docentes es *“proporcionar la información y poner las condiciones necesarias para que cada alumno y cada alumna escoja libremente”* (BONAL, 1997: 28). Asimismo, su práctica coeducativa no va más allá al declarar que, con muy poca frecuencia, estimulan a niños y niñas para que exploren maneras distintas de ser y de comportarse. Si surge de forma espontánea en el curso de la interacción cotidiana en el aula, sí efectúan una valoración positiva de conductas no estereotipadas, pero nada más. En consecuencia, la estrategia que usan para contrarrestar el sexismo en el aula se basa en el principio de *no intervención*. Ello se pone de manifiesto cuando afirman que sus alumnos y alumnas pueden comportarse como deseen, de forma que dicen: *“saben que pueden hacer lo que quieran”* (apoyo). Observamos un sistema de creencias propio de la Escuela mixta, pues la *no intervención* influye en la reproducción de los esquemas mentales estereotipados (ACKER, 1993; FUENTES-GUERRA, 2001; RODRÍGUEZ, PEÑA, FERNÁNDEZ & VIÑUELA, 2006). En este sentido, estamos de acuerdo con X. Bonal (1997) para quien los docentes son más sexistas por omisión que por acción. O, como señalan Campbell & Sanders (1997), las actuaciones proactivas a favor de la igualdad de género no forman parte del repertorio cotidiano del profesorado.

Un ejemplo a través de la actividad lúdica nos permitirá entender mejor las ideas que queremos transmitir. La mayor parte de las maestras afirman que no pretenden influir en el juego que unos y otras llevan a cabo, de modo que niños y niñas pueden jugar en los distintos rincones. Es más, si los niños acuden al rincón de la cocinita, también denominado rincón de la vida práctica simbólica, ellas aplauden esta presencia y la valoran positivamente. Sin embargo, como una maestra nos dice al preguntársele qué hacen los niños en este rincón: *“Todo lo que quieran, pero no les llama la atención”*.

Observamos que esta situación problemática no es vivida por la docente como una contradicción que tenga que resolver (BONAL, 1997). En este caso, la tarea de la profesora ha de consistir en estimular la atención de los niños por el tipo de acciones que se pueden llevar a cabo en este contexto, pues les permitirá practicar hábitos y conductas que deberán efectuar en la vida diaria. Las maestras no deben esperar a que el niño sienta interés o gusto por acudir a ese rincón, pues con frecuencia la socialización recibida en el medio social en el que vive habrá inhibido ese gusto o interés. Debe formar parte de una acción coeducativa eficaz la intervención consciente de la maestra para dirigir a los niños hacia ese rincón y ayudarles en la puesta en práctica de nuevos roles, todo ello sin cohibir la espontaneidad que debe acompañar a toda acción lúdica.

Asimismo, en ocasiones, la confusión sobre la forma de intervenir llega hasta el punto de confundir la ejecución de una estrategia racional y adecuada con sexismo:

“Lo que es todo tipo de asamblea, conversación y tal, tengo un grupo muy movido y tengo muchos más niños que niñas. Tuve que acabar, yo, que no quiero nada de sexismo poniendo en la alfombra niño, niña, niño, niña, para que la asamblea... O sea, que no sé si lo estoy haciendo mal o bien, pero por lo menos la atención es mejor. Ya me río, que nunca en la vida tuve que recurrir a cosas de niño y niña.” (Rural, 5 años).

La maestra de nuestro ejemplo afirma que al niño le cuesta mantener más la atención por lo que evita que todos los niños se agrupen juntos en la asamblea. Para ello establece una intervención que consiste en ir intercalando sucesivamente niño, niña, niño, niña, en la alfombra que sirve de espacio para realizar la asamblea. La docente duda de la decisión tomada pues no tiene claro el tipo de estrategias a usar para favorecer la igualdad de género. Este desconocimiento también se aprecia en muchas docentes que equiparan coeducación con *“no intervención”* e *“igualdad de trato”*.

Ahora bien, también debemos destacar que, en ocasiones, realizan esfuerzos conscientes de cambio a través de las valoraciones positivas que efectúan de determinadas conductas. Aunque ya se ha comentado que no es suficiente porque estas acciones puntuales no son suficientes, esto no es óbice para resaltar que dichas valoraciones se producen. De modo que a través de conversaciones espontáneas que tienen en clase o cuando se observa que algún niño o niña manifiesta interés por hacer algo que supone una ruptura con el estereotipo, las maestras refuerzan estas conductas como medio de favorecer la igualdad:

“Que a veces, en conversaciones, sobre todo los que tenemos ganas de meter la puntilla, la metemos muchas veces, y entonces, –en tu casa, ¿quién te baña?, ¿quién

hace la comida?-, -pues mamá cocina-, -pues también debe de cocinar papá. Dile que aprenda a cocinar-.” (Urbano, 3 años).

“Cuando había una serie de niños que venían diciendo, -estuve cocinando con papá y haciendo las galletas-, -¡qué bien!-. Lo refuerzas positivamente para nivelar un poco ese ambiente social.” (Urbano, 3 años).

“A los 4 años, yo hace dos años tuve un niño que pidió a los Reyes una cocinita, y se la compraron. Me decía él, -Adela, voy a ir a mi casa y voy a jugar con la cocinita- Y digo, -pues vaya bien. A ver si me haces un plato muy rico-. Estas conversaciones que mantienes con ellos.” (Urbano, 5 años).

Todos ellos son ejemplos perfectos que indican, por un lado, el sistema de esquemas estereotipado que tienen los niños y las niñas pequeños, y, por otra parte, la importante y decisiva labor desempeñada por las maestras, quienes con sus explicaciones intentan que perciban el mundo desde una óptica diferente. Este tipo de mediación, que surge de forma espontánea en una conversación rutinaria, debe convertirse en una intervención planificada de forma consciente dentro de un mayor cúmulo de experiencias. Sólo de este modo estaremos iniciando el camino para efectuar una verdadera labor coeducativa.

Pues bien, junto a este grupo de docentes que confían en el papel de la Escuela para lograr una mayor igualdad entre los géneros pero cuyas propuestas pedagógicas se inscriben en los parámetros de la Escuela mixta, destaca otro grupo de maestras más *pesimistas* que manifiestan un sistema de creencias parcialmente distinto. La diferencia con respecto a las docentes que se inscriben en la categoría anterior es su afirmación de que la Escuela, al igual que la familia, reproduce el sistema de género presente en la sociedad, siendo un agente socializador discriminador. Consideran que ellas han sido socializadas en un mundo cargado de estereotipos y que, en su práctica como maestras, reproducen, inconscientemente las más de las veces, sus propios esquemas estereotipados:

“Hay veces, que a todos los niveles, te salen cosas a ti misma, porque la educación que recibimos nosotras, para qué nos vamos a engañar. Hay veces que se te ocurre decir cosas como que te tienes que morder la lengua. O cosas que te salen inconscientemente porque lo tienes tan asumido, que lo dices y que... Por ejemplo, - ¡A ver!, todos los niños vamos a ponernos en la fila-. Y dicen, -¿y las niñas?-. Y de momento, tú te das cuenta de que, efectivamente, aunque intentes decir niños y niñas, pero...” (Urbano, 3 y 4 años).

“Y te pasa, cuando repartes papeles y dices, -este papel es muy importante. Cuando bajéis abajo se lo daís a las mamás-. Inmediatamente te tienes que morder la lengua y decir, o a los papás o a los abuelitos si vinieron.” (Urbano, 4 años).

Sin embargo, coinciden con las maestras de la categoría anterior en sus ideas acerca de las posibilidades prácticas de intervención, pues plantean propuestas similares. Aún estando imbuidas de la creencia de que el sexismo en la Escuela es difícil de erradicar y de que ésta no es una institución neutral, formulan acciones educativas que se enmarcan nuevamente dentro del sistema cultural propio de la Escuela mixta. Es decir, argumentan la necesidad de proporcionar igualdad en el trato y ser fieles al principio de no intervención.

Ya para finalizar señalamos un tercer grupo de docentes, muy minoritario, que agrupamos bajo el calificativo de *deterministas*. Afirman que las diferencias comportamentales entre niños y niñas tienen un origen biológico, y no se reconoce la influencia de los agentes socializadores en el proceso de adquisición del género. No se plantean la posibilidad de que se implementen acciones coeducativas para paliar las desigualdades, pues éstas, al ser genéticas, no se pueden modificar. En este sentido, merece especial atención el discurso del primer fragmento que presentamos a continuación, pues la docente se mueve en un cúmulo de contradicciones. Señala que intenta “*corregir*” determinados comportamientos, pero al tiempo declara la inmutabilidad de los mismos por causa de la herencia genética:

“Es verdad que a un hombre se le puede educar para que haga las mismas funciones que la mujer. Pero por ejemplo, hay determinadas cuestiones como es la maternidad que no va a ser igual en un hombre, nunca, que en una mujer. Y yo creo, que por mucho que se eduque, eso va a ser siempre distinto. Igual que a los hombres les gusta mucho los coches desde pequeños. Influirá algo la propaganda, lo que te enseñen por ahí, pero yo creo que en el fondo, genéticamente tienen eso ellos ya, nacen con ello. Yo pienso que sí. Intento corregirlo, lo que pasa que yo pienso que siempre se nace con un poquitín.” (Rural, 4 años).

“Yo siempre digo que si está en los genes, que queda ahí todavía algo de cuando éramos primitivos y ellos tenían que ir a luchar, a la caza. Están de alguna forma jugando, que les queda eso, jugar con más fuerza, a saltar, a brincar, a lanzar, que es algo que está ahí.” (Urbano, 5 años).

“Los niños van a correr porque necesitan quemar energías.” (Urbano, 4 años).

Es interesante la afirmación que se realiza en la última frase pues, aunque de una forma explícita no se reconoce la existencia de diferencias biológicas, la idea de que los niños “*necesitan*” quemar energías parece que infiere la existencia de dos naturalezas distintas. Lo mismo ocurre cuando, en

ocasiones, se hace mención del “*distinto temperamento*” que unos y otras tienen. Son proyecciones inconscientes de la idea de que los géneros tienen dos naturalezas biológicas distintas que son inmutables e imposibles de modificar. Ello influye en las opiniones que muestran sobre las posibilidades de emprender acciones coeducativas, pues se señala la escasa eficacia de las mismas dada la inmutabilidad del comportamiento.

TABLA-RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS ENCONTRADAS

SOCIALIZACIÓN FAMILIAR: INFLUENCIA DETERMINANTE		
MODERADAMENTE OPTIMISTAS	PESIMISTAS	DETERMINISTAS
La Escuela tiene un margen limitado de actuación, pero es una institución igualitaria. Propuestas de actuación propias de la escuela mixta.	La Escuela actúa como instancia que reproduce los estereotipos sociales. Propuestas de actuación propias de la Escuela mixta.	Origen biológico de las diferencias de género: imposibilidad de cambio. No se plantean proyectos de acción.

5.- Conclusiones

La posibilidad de emprender acciones coeducativas que favorezcan la construcción de identidades de género no estereotipadas pasa por disponer de un profesorado sensibilizado que asuma como propias dichas acciones y que las ponga en práctica (BONAL, 1997; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, 2003; TOMÉ, 1999). En este artículo hemos confirmado algunas de las conclusiones fundamentales que X. Bonal (1995, 1997) había señalado en su estudio sobre las actitudes del profesorado ante la coeducación. Es decir, la pervivencia de un sistema de creencias sobre el género que se fundamenta en los postulados propios de la Escuela mixta. De las reflexiones manifestadas por las docentes de Educación Infantil se infieren ideas y preconcepciones acerca de los mecanismos implicados en el proceso de socialización de género que se efectúa en la familia y en la Escuela. Estas ideas influyen de forma determinante en el tipo de acciones que se emprenden. Prácticas que si bien pueden suponer un primer paso en el camino hacia la igualdad de género, no son suficientes para lograr una Escuela que podamos calificar de “*coeducativa*” y que debe trabajar “*en una dirección doble: reducir las desigualdades entre los individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización a partir del cual niños y niñas acceden al proceso educativo, y eliminar la jerarquía cultural, a partir del reconocimiento de las diferencias de género como diferencias culturales no jerárquicas*” (BONAL, 1995: 134).

En este contexto, creemos positivo ahondar en la línea que desde el ICE de la Universidad de Barcelona (BONAL, 1995, 1997; TOMÉ, 1999) se ha estado siguiendo con objeto de sensibilizar al profesorado, como paso previo para implementar proyectos de acción coeducativos. En una línea muy similar, debemos subrayar los esfuerzos realizados por investigadoras e investigadores de países tales como Gran Bretaña o Australia que, desde una perspectiva postestructuralista, reclaman la necesidad de situar a las docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula (GOLDEN, 1996; MACNAUGHTON, 1997). Se afirma la necesidad de que pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas.

Dada la imposibilidad de hacer, en estas páginas, un estudio preciso de las distintas propuestas de acción elaboradas desde la corriente postestructuralista, queremos señalar los trabajos de MacNaughton (1997, 2000). Esta autora trabaja con docentes para ayudarles a que pongan en cuestionamiento sus estereotipos sobre el género y para que analicen el modo en que dichos estereotipos influyen en su práctica pedagógica. Para ello usa como estrategia de trabajo la deconstrucción de las categorías de género presentes en el docente, a través de un proceso discursivo generado en torno a incidentes particulares que suceden cotidianamente en su aula. Señala que es habitual que los docentes comiencen adoptando una posición en la que no toman en cuenta la variable género como un aspecto relevante para organizar su práctica diaria. Sin embargo, al final del proceso

aprecian la necesidad de realizar una intervención consciente en el aula, como medio para romper con el dualismo de género.

Obviamente este proceso de cuestionamiento y puesta en duda de las propias ideas es muy complejo y está plagado de dificultades. Ello demuestra los grandes problemas que existen para incorporar la perspectiva de género en las instituciones educativas (MACNAUGHTON, 1997: 320). A pesar de ello, concluimos señalando que los intentos por deconstruir y modificar el pensamiento dualista en el profesorado deben plantearse como un paso necesario para efectuar una intervención adecuada y eficaz en el ámbito escolar, pues el docente es el principal artífice del cambio (GOLDEN, 1996).

Referencias bibliográficas

- ACKER, SANDRA (1993). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- BONAL, XAVIER (1995). *El professorat com a agent de canvi (microforma): una experiència de recerca-acció en coeducació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- BONAL, XAVIER (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- CAMPBELL, PATRICIA & SANDERS, JO (1997). Uninformed but interested: findings of a national survey on gender equity in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 69-75.
- DAVIES, BRONWYN (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- DAVIES, BRONWYN (1997). The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), 271-283.
- FLECHA, CONSUELO (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario de 1997, 125-134.
- FRANCIS, BECKY (1999). Modernist reductionism or post-structuralism relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381-393.
- FREIXAS, ANNA & FUENTES-GUERRA, MARINA (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- FUENTES-GUERRA SOLDEVILLA, MARINA (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En BLANCO, NIEVES (coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 41-58.
- GILLIGAN, CAROL (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLDEN, JILL (1996). Critical imagination: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 8(3), 323-335.
- JONES, ALISON (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances. *Gender and Education*, 9(3), 261-269.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- MACNAUGHTON, GLENDA (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9(3), 317-326.
- MACNAUGHTON, GLENDA (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney: Allen & Unwin
- PADILLA CARMONA, M^a TERESA, MORENO SÁNCHEZ, EMILIA & VÉLEZ GONZÁLEZ, ENRIQUE (2002). La técnica delphi en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares. *Bordón*, 54(1), 83-94.
- RAMBLA, XAVIER (2000). Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y de primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 88, 34-36.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a DEL CARMEN (2003). La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas. *Investigación en la Escuela*, 50, 57-66.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a DEL CARMEN, PEÑA CALVO, JOSE VICENTE, FERNÁNDEZ GARCÍA, CARMEN M^a & VIÑUELA HERNÁNDEZ, M^a PAULINA (2006). Gender discourse about and ethic of care: nursery schoolteachers' perspective. *Gender and Education*, 18(2), 183-197.

- TOMÉ, AMPARO (1999). Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención). En LOMAS, CARLOS (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 171-197.
- TOMÉ, AMPARO & RAMBLA, XAVIER (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.