

¿EQUIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA ? **UNA VISION DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO**

GRACIELA CORTÉS CAMARILLO
Facultad de Educación, UADY
WENDY CHE GÓNGORA
MARISOL SOSA LOEZA
Esc. Normal "Rodolfo M. de la Peña"
Mérida, Yucatán, México

INTRODUCCION

El incremento en las tasas de escolaridad en la población infantil de México ha reenfocado las políticas educativas hacia la búsqueda de la equidad y la calidad. Aún cuando en educación básica, en promedio, la matrícula de niños y niñas mantiene equilibrio, una pregunta que se mantiene vigente es si la educación que reciben les ofrece oportunidades equitativas. Las desigualdades sociales se agudizan si enfocamos el problema desde la perspectiva de género. No sólo por lo que respecta a las oportunidades de acceso y permanencia en la escuela, sino también por las características de la educación que reciben los niños y niñas y que contribuirá a la forma como construyen su identidad de género.

Si bien el currículo expreso declara la convicción de promover los ideales de fraternidad e igualdad de todas las personas evitando los privilegios, incluidos los relacionados con el género, las prácticas educativas cotidianas podrían no ser acordes con ese ideal y promover -generalmente de manera inconsciente- un sistema de creencias y actitudes conducentes a la generación de estereotipos sexistas que alientan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo.

El marco legal que le da sustento al sistema educativo mexicano refleja valores que sustentan la búsqueda de la equidad educativa. Para concretizarlos, el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, expresa la importancia de una "mayor conciencia de la situación de la mujer y de sus potencialidades como factor esencial en la solución de muchos de los problemas ancestrales y en la modernización de las sociedades". Reconoce en la educación el factor de mayor importancia para superar el rezago en que se encuentra la mujer y con ello lograr su incorporación plena a las nuevas oportunidades de vida y también para desarrollar su importante posición en la familia, el cambio de comportamientos, percepciones, actitudes y hábitos. Señala que, "en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, tendrá que darse atención especial a la mujer, de modo que se estimule su participación, se ayude a superar las condiciones que explican su atraso y se amplíen las expectativas del papel que ella puede desempeñar en todos los campos de la actividad humana, al margen de prejuicios y discriminaciones"¹

DESARROLLO

La educación básica para niños y niñas

Si bien todos los niveles y modalidades educativos son importantes, la educación básica constituye la pieza clave en la educación de cualquier persona o de cualquier país. En el nivel personal,

la relevancia es clara ya que la formación de valores y actitudes que se promueven durante las etapas tempranas, se reflejarán en la vida futura. Como país, la educación básica es clave ya que en ese nivel se aglutina al mayor porcentaje de alumnos y alumnas y es a partir de este nivel educativo que un estado construye las bases de la ciudadanía.

Actualmente, la educación básica pública que se imparte en nuestro país es de carácter mixto. Desde una visión muy superficial, podríamos decir que niños y niñas reciben una enseñanza "igual". Desde la perspectiva de género, la preocupación va más allá del hecho de existir una relación entre unos y otras; apunta a la manera en que se contribuye a las formas de relación que se dan entre ambos, partiendo de su formación como "niños" y "niñas".

El trabajo que se presenta pretendió hacer un análisis etnográfico desde la perspectiva de género de las experiencias escolares y la forma como éstas se desarrollan y promueven la identidad de género en niños y niñas de segundo y sexto grado en una escuela pública urbana. El período en que se desarrolló fue de septiembre de 1999 a febrero del 2000. Las preguntas de investigación surgieron a partir de las observaciones iniciales y de la revisión de otras investigaciones realizadas. Finalmente se definieron de la siguiente manera:

¿Cómo construyen su identidad de género los niños y las niñas a partir de sus experiencias escolares?

¿Qué actividades escolares refuerzan los estereotipos sexistas en la escuela primaria?

¿Cuáles son los estereotipos sexistas dominantes dentro y fuera del aula?

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en la construcción de la identidad de género en los niños y niñas de 2° y 6° grado?

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en los estereotipos sexistas en 2° y 6° grado?

Coeducación Vs. Educación sexista

Aunque de manera expresa el currículo y sus principales intermediarios, los profesores y profesoras, estén conscientes de que ninguna forma de discriminación es aceptable, a menudo sucede que inconscientemente las experiencias educativas que se promueven en la escuela refuerzan estereotipos sexistas generando así la discriminación basada en el género. De tal forma que aunque en una escuela mixta esperaríamos que se ofrezcan oportunidades de coeducación, definida ésta como "la educación conjunta de niños y niñas, con el propósito de superar estereotipos y discriminaciones", lo cierto es que las actividades escolares que son desarrolladas por los y las docentes a menudo alientan estereotipos sexistas.

La importancia de las actividades escolares radica en que más allá del conocimiento que se pretende lograr, transmiten una pedagogía implícita, definida como currículo oculto, que incluye valores, creencias, actitudes, normas y expectativas que el profesorado va transmitiendo a menudo ingenuamente. Es común encontrar que como parte de ese currículo oculto se promuevan actitudes que propician la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, y en esa desigualdad frecuentemente se parte de la diferenciación de los sexos.

¹ Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1995-2000.

Una educación de estas características puede calificarse de sexista, y como tal ofrece condiciones difíciles para generar un clima de solidaridad y de respeto. Por el contrario, propiciar la participación equitativa de los dos géneros, en todas las actividades y evitar la discriminación y el refuerzo de estereotipos sexistas, permitirán disfrutar de una educación que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

Sexismo en la escuela

Se define el sexismo como la “discriminación que se efectúa en los planos educativo, social, económico, laboral, legal y cultural basado en el sexo como supuesto que argumenta el carácter básicamente biológico o natural para fundamentar dicha discriminación”. Con este término se designa aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo. El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos. Así, por ejemplo, cuando se dice “los niños no lloran”, o “las niñas no deben hablar así”, se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niños o niñas. A menudo, las escuelas siguen transmitiendo mensajes sexistas que básicamente suponen revestir de una carga agresiva los estereotipos anteriores. Las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se doblan para las mujeres, porque las sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia. Para los hombres el sexismo tiene consecuencias negativas porque también limita sus posibilidades como personas, pero les proporciona más poder sobre su entorno.

La escuela y la identidad de género

Ser hombre o mujer, inicia por ser niño o niña. A diferencia del sexo que está determinado por las características biológicas de los seres vivos, el género es un concepto que designa aquello que cada sociedad atribuye a cada uno de los sexos.

La importancia del concepto de género queda señalada por el hecho de que la visión del mundo se organiza según las diferencias biológicas en relación con la reproducción y la producción. Es decir, el sexo se esgrime como un elemento legitimador de relaciones sociales, relaciones entre los géneros en el ámbito político y económico. Masculino y femenino son, en suma, conceptos relacionados con las normas del orden social, del ejercicio del poder, de la distribución de la riqueza. Si esto es así y a la categoría de sexo se le opone la de género como proceso de construcción social, el género se vuelve un elemento para desentrañar el significado de la interacción humana y los actores no resultan diferenciados en razón de sus diferencias biológicas, sino que la diferencia es una creación, una formulación social. Dicho de otra manera, se reconoce la diferencia biológica de los individuos, pero los valores e implicaciones que resultan de esa diferencia son el resultado de la cultura entre los grupos y los individuos. La forma en que las sociedades organizan las relaciones entre los individuos de uno y otro sexo constituye el proceso de construcción del género.

Así, la definición del género de una persona es una construcción social histórica que ocurre dentro de esferas macrosociales y microsociales como el estado, la iglesia, el mercado de trabajo y desde luego la escuela (Benería y Roldán, 1987). La forma como la escuela participa en la construcción de este significado es definitivamente a través de la transmisión de valores y actitudes que se promueven en la interacción cotidiana. Cuando las relaciones en el aula otorgan jerarquías, promueven la valorización de unos y la desvalorización de otras, el ser humano se apropia de estas formas de relación y las asocia como rasgos tipificados masculinos o femeninos construyendo de esa forma el significado del género.

La identidad de género define la pertenencia a un grupo social como resultado de compartir características que posee un individuo y que comparte con otros(as). En este caso son los rasgos que el sujeto internaliza y que le hacen tener correspondencia como niño o niña y posteriormente como hombre o mujer. La identidad de una persona es inseparable de sus roles. De acuerdo con Hargreaves (1979) los roles estructuran y orientan a los individuos, en cuanto que, regulan las interacciones mediante normas explícitas o implícitas, compartidas o impuestas, conscientes o inconscientes. Desde la perspectiva de género, la construcción de la identidad considera no sólo los roles y las normas que los regulan sino el tipo de relación que se promueve entre los individuos y los significados que tienen.

El concepto de género que se incorpora depende en gran medida de las conductas asociadas a ese concepto. Cuando las interacciones sociales promueven estereotipos de los roles de género se estimulan concepciones rígidas y fijas sobre lo que constituye un comportamiento masculino o femenino. Entonces, se aprende la creencia de que lo “masculino” y lo “femenino” constituyen dos categorías distintas y mutuamente excluyentes y que la conducta de un individuo debe recaer en una de ellas, los padres, las madres, los profesores y las profesoras esperan que los niños sean “verdaderos hombres” (reservados, vigorosos, seguros de sí mismos, duros, realistas y asertivos) y que las niñas sean “verdaderas mujeres” (tiernas, dependientes, muy sensibles, frívolas y poco prácticas). Algunos niños y niñas se ven sometidos a una intensa presión social para que se ajusten a esos estereotipos de los papeles de género, prescindiendo de sus disposiciones naturales. No es sorprendente que los conceptos de los niños y las niñas sobre su género, en ocasiones son estereotipados y fuertemente tipificados por el sexo.

Una mirada desde el interior

El trabajo que se presenta es el resultado de una investigación realizada en una escuela primaria pública de turno vespertino. Durante seis meses dos grupos escolares fueron observados: uno de segundo y otro de sexto grado, cada uno atendido por una maestra. Ambos grupos fueron observados durante la jornada escolar, durante las horas de clase regular o bien en educación física o el recreo. Las observaciones fueron registradas y analizadas mediante clasificación y categorización. Cuatro categorías emergieron: Forma de vestir, juegos y juguetes, conductas deseables y lenguaje.

Forma de vestir

Es posible notar un estereotipo respecto a la forma de vestir. Las niñas tanto de sexto como de segundo año llevan regularmente falda a clases. Algunas veces es la falda del uniforme y en otras

cualquier otra falda. Solamente si tiene clase de deportes entonces pueden usar un short. Pero las niñas van a clases con el short debajo de la falda. Cuando llega la hora de tomar clase de deportes, las niñas siguen un ritual que consiste en quitarse la falda, doblarla, guardarla debajo del pupitre. Cuando la clase concluye, regresan al salón, sacan la falda y se la ponen. En el caso de las niñas de sexto grado, es “mal visto” por las demás niñas si alguna de ellas lleva el short “muy corto”. Por lo que respecta a los varones, el código es más laxo. Algunos usan short y otros pantalón. Ambas formas de vestir son bien vistas por el grupo. La forma de vestir y la apariencia de las niñas es muy importante. Existe el caso de una niña que es rechazada por el grupo y es considerada “sucía” aunque en realidad no lo está pero su nivel socioeconómico es más bajo que el del resto de grupo. Además del estereotipo de género, es posible notar también uno de clase.

Juegos y juguetes

También en los juegos pudieron notarse algunos estereotipos sexistas como el del papel activo del hombre y pasivo para las mujeres. Las formas como los niños y las niñas se organizan para jugar durante el recreo es integrándose con su grupo de iguales. En el segundo grado, las actividades son variadas y aunque algunas niñas juegan de manera tradicional, juegos que consisten en estar sentadas, también hay otras que prefieren actividades de mayor acción como saltar, pesca pesca, inclusive fútbol y kitimbol. Los niños juegan fútbol y prefieren jugar sólo con varones. Uno de los niños de segundo grado comentó “a nosotros nos gusta jugar fútbol pero las niñas no pueden hacerlo porque ayer estaba yo con una niña, le dieron un balonazo y se puso a llorar. Ellas lloran mucho, los niños no.”

En el sexto grado los estereotipos aparecen más claramente. Los niños y las niñas se agrupan por género. Los niños juegan canicas, béisbol y fútbol. El favorito es el fútbol, que lo juegan durante el recreo. Las niñas desarrollan generalmente actividades más tranquilas como platicar, comer o practicar la escolta. Cuando tienen la clase de educación física, las niñas se sientan a ver como los niños juegan. Cuando el profesor organiza equipos mixtos, generalmente ellas pasan el tiempo conversando, en realidad los niños no les dan oportunidades en el juego. En la mayoría de las veces, ellas quedan de último en las actividades que realizan en conjunto.

Conductas deseables

En este rubro, los estereotipos son muy claros. Ésta es una de las formas como los estereotipos son más comúnmente interiorizados. La polaridad entre activo-pasiva parece ser la forma como las actividades escolares dividen al grupo. Tanto en el segundo como en el sexto grado, la maestra alienta esta imagen. En repetidas ocasiones la maestra de segundo grado mencionó: “las niñas no pueden jugar juegos bruscos” “los niños no deben llorar”. Al salir al recreo, los niños lo hacen corriendo, mientras que las niñas salen lentamente. En el sexto grado, participan menos que los niños en las actividades de clase, y cuando lo hacen son ordenadas y obedientes. El profesor de educación física les pide que realicen un ejercicio, al ver entusiasmo de las niñas, el profesor les dice “no interesa quién llega primero, sino que hagan lo que les digo” El mismo profesor les dice a las niñas que no participan, sin embargo no alienta su participación, no les hace ningún comentario. Sólo los niños que están metiendo relajo son los que acampan la atención del maestro y como las niñas no dan problemas, no se les pone mucha atención.

Lenguaje

Además de utilizar el género como prerrogativa: “primero las niñas”, en ambos grupos se pudo notar la utilización de un lenguaje androcéntrico. En el sexto grado, probablemente como resultado del uso de los libros de texto, el lenguaje es definitivamente androcéntrico. Se utiliza el término genérico de “niños” para referirse a niños y a niñas. Por ejemplo para preguntar si un tema ha sido entendido, la maestra pregunta: “¿niños ya entendieron?”; en los temas, se refieren a los hombres como personajes activos que han construido la sociedad y cambiado la naturaleza, “El que transforma la naturaleza es el hombre” “El hombre es el que más daño ha hecho a la naturaleza”. Para motivarles a mostrarse listos para alguna actividad o dispuestos a iniciar algo, la maestra utilizaba esta expresión: “¿qué quieren ser, hombres del mañana? ¡Lo que quiero son hombres del ahora!”. El lenguaje en género femenino, fue utilizado para formular comentarios despectivos. Por ejemplo: “las críticas que se las dejen a las verduleras” o bien para motivarles a estudiar se utilizó la expresión: “las personas que no estudian sólo llegan a ser lavanderas, cuidadoras de niños, planchadoras, cocineras...” o bien revisando el trabajo realizado, un comentario para un equipo de niñas fue “dale niñas, dejen el chisme para otro día” legitimando de esta manera una conducta que describe un estereotipo femenino.

Por otra parte el lenguaje utilizado por los niños y por las niñas reflejó también estereotipos de activo-pasiva para niños y niñas. En general, la participación de los niños era mayor, las niñas participaban si la maestra les preguntaba, entonces contestaban la pregunta que se les formulaba pero generalmente con voz muy baja.

CONCLUSIÓN

En general, puede decirse a partir de esta aproximación desde la perspectiva de género, a la realidad cotidiana de la escuela, que las actividades escolares están reforzando estereotipos sexistas. Las maestras que atienden los grupos no son conscientes de esto. Una reflexión sobre las experiencias cotidianas de la escuela, nos permite descubrir el mundo interior con el propósito de entenderlo y posteriormente sugerir formas incluyentes y respetuosas de relación.

REFERENCIAS

ACKER Sandra, (1996) Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid : Narcea, pp- 213

ALARIO, Teresa y Carmen García Colmenares. , (1997) Personas, género y educación. Salamanca, Ediciones Amarú, pp. 144.

ALVAREZ, Gonzalo, et. Al.(1990) Guía para una Educación Física no sexista. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones,.

DAHMES, Victoria. (1993) A Descriptive Study of Multicultural Elementary Student Playground Behaviors and Their relationship to Gender, Age, Race and Socioeconomic Status. New Orleans, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, , pp.32.

FABRA, María Luisa. Ni resignadas, ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas. Barcelona, Institut de Ciencies de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, pp.179.

GALINDO, Luis Jesús. (1997). Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social. Veracruz, Universidad veracruzana, pp. 259.

MARTÍNEZ, Miguel. (1994). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México, Editorial Trillas.

MORENO, Montserrat.(1993) Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona, Icaria Editorial, pp. 73.

RILEY, Baldus y Nelson. (1993) My worst Nightmare. Wisconsin Students' perceptions of Being the Other Gender. A Statewide Study to Document Current Gender Perceptions of Wisconsin Students., pp. 20.

SANTOS, Miguel A. , (1984) Coeducar en la escuela, por una educación no sexista y liberadora. Núm. 13, Grupo cultural Zero, pp 326

THORNE, Barrie. (1995) Gender Play: Girls and boys in school. New Brunswick, N.J. Rutgers University Press, , pp. 237.

TWAREK, L. and Goerge, H. (1994) Gender differences during recess in Elementary Schools. ED 381 277, pp. 21

VAN BRUNSCHOT and others. (1993). Ecological Contributions to Gender Differences in Intimacy Among Peers. New Orleans, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, , pp. 7.

