


**UNIDAD 25 A**



**“LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL  
TRATO DE DOCENTES, PADRES Y MADRES  
HACIA NIÑOS Y NIÑAS”**

**PROGRAMA EDUCATIVO**

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE  
ESPECIALIDAD EN ESTUDIOS DE  
GÉNERO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**ROSA MARÍA CORONEL JACOBO**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 25 A**



✓ **“LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL  
TRATO DE DOCENTES, PADRES Y MADRES  
HACIA NIÑOS Y NIÑAS”**

**ROSA MARÍA CORONEL JACOBO**

**CULIACÁN ROSALES, SIN., OCTUBRE DE 2002.**

Culiacán Rosales, Sinaloa, octubre 18 de 2002.

## DICTAMEN DE TITULACIÓN

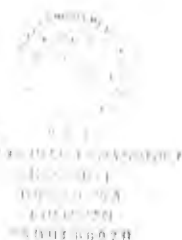
**C. ROSA MARÍA CORONEL JACOBO**  
**Presente**

En mi calidad de Directora de la Unidad 25 A de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado **"Igualdad de oportunidades en el trato de docentes, padres y madres hacia niñas y niños"** opción programa educativo, para obtener el Diploma de la Especialización en Estudios de Género en Educación, a propuesta de su asesor **C. Efraín Alemán García**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta Institución.

Por lo anterior, se le comunica que su trabajo ha sido dictaminado favorablemente y autorizado por el Comité de Posgrado de esta Unidad, para presentar su examen de titulación.

**ATENTAMENTE**  
**"Educar para Transformar"**

*Maria Librada Velázquez*  
**MARIA LIBRADA VELÁZQUEZ PAREDES**  
**Directora de la Unidad 25 A**



MTM/1-07-03

## AGRADECIMIENTOS

A DIOS POR DARME EL DON DE LA VIDA.

A MI UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL QUIEN ME ABRE  
LAS PUERTAS A NUEVOS CONOCIMIENTOS.

A CADA UNO DE MIS ASESORES DE ESTA ESPECIALIDAD CON  
CARIÑO Y AGRADECIMIENTO POR COMPARTIRME SUS  
CONOCIMIENTOS Y DARME SU APOYO INCONDICIONAL.

A PAPÁ J. MANUEL QUIEN LE HUBIERA GUSTADO ESTAR A MI  
LADO EN ESTA FECHA..

A MAMÁ LUPITA POR TODO SU CARIÑO Y AMOR.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS, TERESA DE JESÚS, JUAN MANUEL, JESÚS  
ROBERTO, LUPITA, VICTOR MANUEL, LUIS HERIBERTO,  
MARTHA ELENA Y JOSÉ FERNANDO, POR COMPARTIR A MI  
LADO CADA EXPERIENCIA.

A MI ESPOSO M.C. CÉSAR HUMBERTO HERNÁNDEZ R. POR SU INSISTENCIA  
PARA MI SUPERACIÓN POR SU CARIÑO Y APOYO.

A MI NIÑO CÉSAR HUMBERTO QUIEN SIEMPRE ME HA HECHO  
FALTA.

A MIS NIÑAS ANANY, ILIANA Y FÁTIMA GUADALUPE CON  
CON TODO MI AMOR.

A MIS AMIGAS MAGDA CORONA, MAGUI TERRAZAS POR  
INVITARME A PARTICIPAR EN ESTA AVENTURA, Y  
ESPECIALMENTE A. LUCY LAZCANO A. POR PERMANECER  
HASTA EL FINAL DEL OBJETIVO.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

#### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Definición del problema.....	15
1.3 Justificación.....	19
1.4 Objetivo General.....	20
1.4.1 Objetivos Específico. ....	20

#### 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco contextual.....	22
2.2. Marco de referencia.....	24
2.2.1. Teoría de la reproducción cultural .....	24
2.2.2. La reproducción de desigualdades en la familia.....	26
2.2.3. La reproducción de desigualdades en el nivel preescolar .....	28
2.2.4. La producción de igualdad de oportunidades en cualquier instancia.. .....	29
2.2.5. La producción de igualdad de oportunidades en la familia.....	30
2.2.6. La producción de igualdad de oportunidades en preescolar.....	34

### 3. PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOBRE GÉNERO

3.1 Presentación.....	39
3.2 Objetivo.....	40
3.3 Contenidos.....	40
3.4 Estrategias didácticas.....	41
3.5 Evaluación.....	41
3.6 Agenda.....	41
COMENTARIOS FINALES.....	49
SUGERENCIAS.....	51
BIBLIOGRAFÍA .....	52
APÉNDICE 1 Formato para obtención de datos, evaluación y diploma .....	56
APÉNDICE 2 Refranes.....	61
APÉNDICE 3 Dinámicas.....	64
ANEXO Lecturas para el programa.....	68

## INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se pretende hacer un bosquejo general de las características esenciales del proceso de socialización de niños y niñas del nivel preescolar, partiendo del principio de la igualdad de oportunidades.

De igual forma se menciona la importancia que los padres y madres de familia tienen en el proceso de socialización. En este proceso de desarrollo, cambio y socialización, se analizan algunas circunstancias de la vida familiar, después se abordan algunas estrategias didácticas, contenidos, discursos, así como la argumentación pedagógica.

El objetivo de este trabajo es develar cómo ciertos factores propician la desigualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, tanto laboral, estudiantil, como en el hogar, los grupos sociales, entre otros.

El marco teórico refiere a la teoría de reproducción ligada a la acción familiar como reproductora de estereotipos y reproductora

de las primeras desigualdades de oportunidades con niños y niñas, generándose distintos comportamientos.

La finalidad es estudiar los cambios positivos entre hombres y mujeres de todas las edades y principalmente de padres y madres de familia como primera instancia educativa, para ir eliminando paulatinamente las desigualdades de trato hacia niños y niñas en el contexto familiar y escolar.

Esta problemática se ha vivido a lo largo de la historia de toda familia y escuela, por eso se revisa y analiza material teórico que valide este proceso de cambio al que se enfrentarán niños y niñas en muy poco tiempo, siempre y cuando se logren avances positivos en relación a la igualdad.

Este tipo de análisis ha generado controversias en la ejecución de temas en cuestión de género, dando un panorama distinto a la concepción que normalmente se tiene de este aspecto.



## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1. Antecedentes

El concepto de género es considerado comúnmente como una forma de clasificación de la especie humana entre hombre y mujer. A través de la historia se sabe que en las sociedades como la griega y la romana, a la mujer y al hombre se les había asignado trabajos distintos en función de sexo.

En el caso de la mujer, el lugar asignado histórica y culturalmente ha estado en función de la procreación y la crianza de los menores, destinándose como lugar propio de la mujer la casa u hogar.

Sin embargo, en el caso del hombre se ha asignado el papel de proveedor, su lugar son los espacios de la producción y de la actividad social en general, distintos a las actividades del hogar.

Bonnie S. Anderson y Judith P. Zinsser, afirman en su obra "Historia de las mujeres, una historia propia" fechas relevantes de movimientos suscitados tanto en Europa como en otros países, en los cuales se hace una clasificación por años y se mencionan

también las actividades que han sido predominantes para lograr la igualdad de los derechos.

La asignación del trabajo dividido a partir de ser hombre y ser mujer, ha venido generando el dominio del hombre sobre la mujer. Los casos documentados de esta desigualdad son relativamente recientes y hacen referencia a las luchas que las mujeres han emprendido principalmente a partir de la Revolución Francesa.

Es así como se pueden mencionar algunos hechos ocurridos en Europa, región donde se inician los movimientos por los derechos de la mujer, conocidos también como grupos feministas que luchaban “por la igualdad de derechos” por solicitar derechos jurídicos y políticos iguales para hombres y mujeres. Se presenta este fenómeno de manera similar con la guerra civil, además en 1789 se hace la declaración francesa de los derechos de los hombres y los ciudadanos, movimiento que origina nuevamente movilizaciones feministas al reclamar los derechos como educación igualitaria para los niños y para las niñas e iguales derechos para hombres y para las mujeres en labores políticas y jurídicas, y se pide también un contrato social (el matrimonio). Por muchísimos años la mujer no incursiona en la vida política de Francia; por el contrario, las mujeres que luchaban por sus derechos quedaban aisladas como represión. Florece el liberalismo y la mujer en este espacio destaca en diferentes áreas

como en la filosofía donde expresa ideas feministas, sin embargo no le es posible destacar en la vida política.

*La subordinación social de las mujeres destaca como rareza aislada dentro de las instituciones sociales modernas –escribió el filósofo inglés John Stuart Mill en 1869-, la única reliquia de un viejo mundo de pensamiento y de práctica en que todo lo demás ha desaparecido .... Esta radical contradicción, ente un hecho social y todos los que le rodean y, la radical oposición entre su naturaleza y la marcha hacia el progreso de la que el mundo moderno hace alarde... es sin duda... un asunto serio sobre el qué reflexionar.*<sup>1</sup>

Desde el siglo XV hasta el siglo XVIII se promueven los distintos movimientos feministas, como lo señalan Bonnie Anderson y Judith Zinsser, "*desde la Gran Bretaña hasta Alemania, desde Suecia hasta Estados Unidos*"<sup>2</sup> siendo más fuertes las feministas liberales y el protestantismo que el catolicismo, este subconjunto de movimientos ha dado como resultado el estudio específico a las mujeres y sus actividades; los estudios feministas y/o estudios de género, se formalizan primeramente en Toronto en 1974 y hasta la fecha en todo Canadá, además de otros países incluyendo a México.

---

<sup>1</sup> ANDERSON Bonnie, Zinsser J. Historia de las Mujeres una historia propia, Vol 2, Edit. Crítica, Madrid. p.30

<sup>2</sup> Ibid. p. 32

<sup>3</sup> TUÑÓN, Julia. "Mujeres en México." Recordando una Historia. México, 1998 Conaculta P. 11

Por otra parte la autora Julia Tuñón aporta datos de hechos que han sido importantes en la nación, invitándonos a reflexionar en ellos. Menciona que el " *México Nacional se inaugura en 1821 con la consumación de la independencia*"<sup>3</sup>, hecho que hace que el siglo XIX sea considerado en el marco de la vida política, dando cauce a los enfrentamientos entre liberales y conservadores enfrentándose éstos desde 1858 hasta 1861. En este último año se da la intervención francesa bajo el mando de Napoleón III, y a petición de un grupo de conservadores mexicanos, se impone el segundo Imperio, el cual es regido por el emperador Maximiliano y su esposa Carlota. Los grupos existentes liberales y conservadores proponen cada uno proyectos nacionales con definiciones pasadas, presentes y para el futuro: los conservadores intentan mantener los esquemas pasados, mientras que los liberales pretenden olvidar el pasado y la creación del presente nuevo que los llevará a otra jerarquía.

El siglo XIX se considera como el período de promulgaciones de leyes y sus códigos civiles iniciándose con las distinciones raciales, se fracturan los títulos de nobleza y esclavitud así como los gremios. En 1857 se constituyen las Leyes de Reforma, dando apertura en este mismo año al registro civil en 1859 y al contrato matrimonial que es el vigente hasta la fecha, por lo menos en algunas entidades federales como por ejemplo Nuevo León. Este

contrato destaca que oficialmente preserva el matrimonio y por ende la familia, constatado en la epístola de Melchor Ocampo: *"El matrimonio es el único medio moral de fundar una familia, de conservar la especie y de suplir las imperfecciones del individuo"*<sup>4</sup> Además de lo anterior, se delimitan con muy buena precisión los roles que juega en el matrimonio cada uno de los cónyuges, donde por supuesto no existen avances para mejorar la situación de la mujer sino todo lo contrario, como se puede observar en la epístola de Melchor Ocampo donde se hace hincapié en el papel subordinado de la mujer, en los atributos que la sociedad le confiere, como lo femenino, principios que la pusieron en desventaja con relación al hombre. Desde este mandato legal y cultural a la mujer se le asignó el espacio doméstico y la negación de ser persona influyente en otros espacios y estar al servicio de los otros.

*El hombre cuyas dotes sexuales son principalmente el valor y la fuerza, debe dar, y dará a la mujer, protección, alimento y dirección tratándola siempre como a la parte más delicada, sensible y fina de sí mismo, y con la magnanimidad y benevolencia que el fuerte al débil, esencialmente cuando éste débil se entrega a él, y cuando por la sociedad se le ha conferido, (...) la mujer, cuya principales dotes son la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura, debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo, tratándolo siempre con la veneración que se debe a la persona que nos apoya y defiende, y con la delicadeza de quien no quiere exasperar la parte brusca, irritable y dura de sí mismo.*<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Ibid .p 17

<sup>5</sup> Id.

Por otra parte se hace referencia a que se han hecho modificaciones para el matrimonio civil, por lo menos en este estado de Sinaloa pues ya no se les lee ni entrega dicha epístola, sino una "declaración de matrimonio" que dice así:

*El matrimonio es un acto jurídico solemne e institucional y único medio reconocido por la sociedad y el derecho para formar una familia con igualdad de derechos tanto del hombre como la mujer, habrán de dar nacimiento y estabilidad a una familia firme y responsable por este acto, están obligados a respetarse, a guardarse fidelidad, atenderse y hacer vida en común.*

*Tendrán derecho con garantía constitucional para decidir libre y responsablemente el número de hijos que deseen tener y cuándo desean tenerlos, considerando que al tener hijos debe procurárseles el mayor bienestar posible y que crezcan en un ambiente digno y decoroso en el que reine la paz y la armonía; obligándose a darles alimentación, vestido y educación; fijándose como meta el formar ciudadanos útiles a sí mismos, a la familia y a la patria; que no representen una carga para la sociedad y que debemos tener los hijos que podamos amar, atender y educar.*

*Con plena conciencia de que el hombre y la mujer poseen aptitudes, posibilidades y deseos de superarse, no deberán coartarse de ninguna forma el derecho que tienen ambos para prepararse y ejercer los intereses del núcleo familiar<sup>6</sup>*

Es así como en cada etapa que ha vivido México, indudablemente que la mujer directa o indirectamente, ha tenido la oportunidad de incursionar, filtrándose para lograr cambios que la favorezcan. Otro ejemplo de extraordinaria relevancia es el derecho

---

<sup>6</sup> Gobierno del Edo. De Sinaloa. Acuerdo del Ejecutivo del estado del 8 de Mayo de 1989  
"El Estado de Sinaloa 12 de Mayo de 1989.

al voto de la mujer que se otorga en 1953 y aunque inicialmente las mujeres no disfrutaban de este derecho poco a poco se han visto cambios positivos para ejercerlos, los cuales dan la oportunidad de igualdad jurídica y de estar más a la par en el plano político-social y cultural con los hombres.

Actualmente, las mujeres siguen sido marcadas en el ámbito laboral desde el hogar o en las maquilas como costureras, cocineras, tortilleras; o en "mejores" trabajos como enfermeras, trabajadoras sociales y profesoras. En este último se le considera "maternalmente", pero en la política no había podido incursionar ya que se consideraba una contradicción con el papel de la mujer hogareña, aclarando que a la fecha también se han dado cambios positivos aunque no muy relevantes.

En la década de los 80' la nación se ve afectada por una gran crisis económica, es entonces cuando la mujer se incorpora a los espacios laborales masivamente, tomando en cuenta que los trabajos asignados para ella en el espacio público por lo general tienen que ver con los servicios a personas, tales como magisterio, trabajo social y enfermería. Pero el trabajo realizado fuera de casa no le disminuye la carga del hogar.

La familia establecida por cualquier tipo de unión es la primera instancia reproductora de modelos, pero esta responsabilidad también se comparte con *"los grupos sociales, los medios de*



*comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social.”<sup>7</sup> Las conductas observadas del papá y de la mamá hacia sus hijos o hijas, son distintas en función del sexo, el trato que se le da al niño es uno y a la niña es otro, incluso desde antes de nacer pues al saber el sexo del o la bebé se harán los preparativos de la llegada con los típicos colores del rosa o azul.*

*“Desde que un niño nace, los padres se ven implicados a actuar con arreglo a su futuro rol, según se trate de un niño o de una niña, que proyectan en el niño según características y aptitudes que las ideas recibidas asocian a este rol”<sup>8</sup>*

Se continúa tanto con el proceso de desarrollo en el niño o la niña así como las formas que adoptan los padres y madres para su cuidado, y educación “adecuados”.

*“Según su particular naturaleza, cada niño, al convivir con otras personas va interiorizando su propia imagen , estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes y limitaciones, gustos y deseos; reconociéndose a sí mismo como diferente de otros, y al mismo tiempo como parte de un grupo del mismo género (por edades, aspectos sociales, culturales, etc). Es decir, el niño va construyendo su identidad, una identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas, que serán su carta de presentación ante otros y que, sumada a otras experiencias posteriores, le va dando la sensación de*

---

<sup>7</sup> J. Gimeno Sacristán, *Comprender y Transformar la enseñanza*. 7ª Ed. Morata. .p 120

<sup>8</sup> SAFILIOS ROTHSCHILD Constantina “La educación de lo femenino” *Las diferencias según el sexo en la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados*. Edit. Aliorná. Barcelona 1987. p. 160

*dominio, seguridad, competencia, fracaso o incapacidad.*"<sup>9</sup>

Cuando los niños ya tienen que ingresar a la formación escolar, tomando en cuenta preescolar como el inicio de esta preparación vemos que:

*A medida que los pequeños crecen, la diferencia en la actitud de los progenitores con respecto a sus hijas e hijos tienden a acentuarse, en parte porque las características atribuidas a un sexo y a otro se manifiestan más claramente con la edad (...) y en parte las interacciones entre padres e hijos las consolidan mutuamente.*<sup>10</sup>

Cada actitud que tienen las personas mayores respecto a sus conductas, se las van transmitiendo a cada uno de sus hijos o hijas, quienes tomarán estas mismas actitudes, "tal como papá si es hombre" o "tal como mamá si es mujer" *"Sabido que es un niño porque sus padres así lo definen y lo tratan como tal, un pequeño de sexo masculino sigue aprendiendo...qué hacen los chicos y que él puede imitar y qué hacen las chicas y que él debe evitar"*<sup>11</sup>

Así se continúa pues con la reproducción de los estereotipos por parte tanto de papá y mamá de acuerdo al círculo social al que corresponde; por lo tanto se observan todo tipo de desigualdades, por ejemplo, no permitirles los mismos juegos a niños que a niñas,

<sup>9</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Programa de educación Preescolar, Dirección General de Educación Preescolar, Fernández editores S.A. de C.V. Junio de 1992 p. 4-5

<sup>10</sup> SAFILIOS R. Constantina, Op. Cit. p. 160

<sup>11</sup> Id.

reprimir emociones al niño o a la niña consolidárselas aún más, entre otros. Este tipo de actitudes se siguen generando en todo el desarrollo del individuo, y dan como consecuencia de desigualdad de oportunidades que se van marcando entre hombres y mujeres; se producen situaciones más agresivas tales como las violaciones a los derechos que se tiene a la igualdad de oportunidades en todos los aspectos, ya que:

*La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.*

*En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas posibilidades<sup>12</sup>*

Es muy común observar a niños y jóvenes que se les reprime si manifiestan sus sentimientos o emociones privada o públicamente, pues de inmediato se les clasifica como "el llorón", o "no llores pareces vieja", si acaso tiene un dolor físico, o si se encuentra apoyando alguna labor doméstica se le adjudica el papel de mandilón, no se diga si trata de jugar con alguna muñeca o con el grupo de niñas. A la mujer sin embargo se le apapacha, se le dan

---

<sup>12</sup> J. GIMENO Sacristán Op. Cit p. 123

mucho más manifestaciones de cariño, pero de igual forma no se les permite jugar con los niños ni en juegos "propios" de ellos tales como los carritos, el futbol, el beisbol, etc y actividades como trepar, correr o simplemente jugar con niños así como distinguirse en la forma de vestir. Estas y muchas más acciones son observadas desde muy temprana edad.

Es necesario que se inicien cambios favorables para las nuevas generaciones en el aspecto de la igualdad y que se pueda apoyar a las familias que tienen sus hijos en edad preescolar a nuevas actitudes positivas, a nuevos "estilos de vida". Al respecto se dice que "los estilos de vida son prácticas hechas rutina (....) pero las rutinas que se practican están reflejamente abiertas al cambio en función de la naturaleza móvil de la identidad...."<sup>13</sup>

Las personas mayores que conforman un grupo, una familia o una sociedad, son quienes tienen la responsabilidad de trabajar con aspectos de cambio para dar paso a esa sociedad con más oportunidades de igualdad para garantizar una mejor convivencia entre hombres y mujeres. *"Las elecciones de estilo de vida no se dan solamente en la vida diaria de los agentes sociales ni son constitutivas de ella, sino que crean situaciones institucionales que les ayudan a configurar sus actos".*<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> GIDDENS Anthony Modernidad e identidad del yo. Ed. Peninsula p. 106

<sup>14</sup> Ibid .p 109

En los niños y niñas de edad preescolar es donde se han hecho estas observaciones de un tiempo a la fecha. Se observa que tanto algunas maestras y maestros así como notorio tanto a padres y madres de familia hacen referencia a distinciones por género en todo tipo de actividades. Esto tal vez se deba a que nuestra cultura patriarcal aún está presente y no se concreta la igualdad entre niños y niñas, de aquí depende la importancia de buscar respuesta a la siguiente interrogante:

*¿POR QUÉ ALGUNOS PADRES, MADRES y DOCENTES NO LES DAN LAS MISMAS OPORTUNIDADES DE IGUALDAD A LOS NIÑOS QUE A LAS NIÑAS?*

Esta interrogante es la que permite generar la presente propuesta que consiste en un programa educativo dirigido a los padres, madres, profesores y profesoras de un jardín de niños de la ciudad de Culiacán.

## 1.2. Definición del problema

En el nivel educativo de preescolar, la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas debe ser un trabajo sistematizado por medio de la observación y de la experimentación, para que de esta forma se lleguen a vivir los principios de igualdad de género como una búsqueda donde se irán reconstruyendo o deconstruyendo estereotipos, permitiéndoles la adquisición de nuevos conceptos y la reorganización de los que ya tienen, haciéndolos cada vez más

capaces en sus niveles de comprensión, dado que se observan que los niveles de desarrollo son iguales tanto para los niños como para las niñas.

*El desarrollo infantil es un proceso complejo. Se trata de un proceso porque ininterrumpidamente, desde antes del nacimiento del niño, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato psíquico (afectividad, inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal funciones motrices)<sup>15</sup>*

A medida que el tiempo pasa, se puede constatar cómo se reproducen desigualdades entre niños y niñas y se ha vivido con la idea de que es el deber ser o lo "normal" en nuestra sociedad.

Hoy existe el convencimiento que no deberá quedar únicamente en el discurso el buscar la igualdad, por el contrario, es pertinente que desde temprana edad se deberá cuestionar tanto a niños como a niñas acerca de esta problemática y, por supuesto, sin dejar a un lado la parte operativa de este documento, que es: la concientización de padres y madres de familia así como a la plantilla del personal para develar las actitudes que favorecen las desigualdades, dado que se ha observado que en preescolar tanto docentes como padres y madres de familia no propician las

---

<sup>15</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Preescolar. Dirección General de Educación Preescolar, Fernández editores S.A. de C.V. junio de 1992 p. 7

mismas oportunidades, ni el derecho a la equidad entre niños y niñas.

Se tendrán que adoptar actitudes positivas al reorganizar las actividades que den como consecuencia la igualdad y el derecho que se ha negado desde los todos los tiempos a las mujeres en la escuela. De esta forma se tendrán mejores condiciones para un aprendizaje significativo.

En la familia se inician los primeros aprendizajes del individuo, y es también donde se reproducen modelos de todo tipo, principalmente estereotipados, establecidos la mayoría de las veces por tradición y reproducción socio-cultural. Las actitudes y roles “que se juegan” en la familia como las de mamá y las de papá van determinando y perfilando al individuo para su futuro en lo que se supone deberá ser, según su sexo.

*En el momento de nacimiento viene al mundo un humano –que identificamos perteneciendo a un sexo o de otro- con una serie de potencialidades en cuanto a destrezas, habilidades y sentimientos. En el momento que a una niña se le empieza a cuidar en exceso el movimiento, coartándole el desarrollo de habilidades motrices y visoespaciales, es muy probable que en el futuro tenga limitaciones para manejar autos y hacer deportes. Por su parte, cuando a un chico se le dice que los niños no lloran y deben ser valientes, es posible que cuando sea adulto tenga dificultad para manejar sus afectos que pueden derivar en violencia.*

*Los estereotipos de género coartan a niñas y niños potencialidades de desarrollo con importantes consecuencias en su vida futura...*<sup>16</sup>

La reproducción no termina en el seno familiar, pues en preescolar se recibe tanto a niños como a niñas con distintos aprendizajes, conocimientos, costumbres y estereotipos que ya traen de la familia a la que pertenecen. En preescolar se continúan reproduciendo las discriminaciones, estereotipos y desigualdades ayudados por los y las docentes, quienes si no están preparados/as en su formación en materia de género y de igualdad de oportunidades se encargarán de continuar dichas prácticas estereotipadas iniciado con el lenguaje verbal.

*Así como se enseñan conceptos, procesos y procedimientos, isobaras, el ciclo del agua y logaritmos, se enseñan tradiciones e irracionalismos que implicitan "recetas", soluciones, estilos, etc. –docilidad versus coraje y otros-, esperados como "normales" para mujeres y varones y que se internalizan a partir de modelos culturales que ofrece a diario la sociedad, de un modo más o menos mediatizado, y que la escuela y los docentes retoman.*<sup>17</sup>

He aquí la importancia de buscar apoyos, principalmente para padres y madres de familia que les ayuden a tener nuevos conceptos e informaciones acerca de los estereotipos y la reproducción de

---

<sup>16</sup> GONZALEZ Rosa María y MIGUEZ Pilar Estrategias para la igualdad de oportunidades en alumnos y alumnas en la escuela básica y media superior. Edit. Mimco, México, 2000 p.2

<sup>17</sup> FAINHONC Beatriz. "Hacia una escuela no sexista". ¿por qué revisar la Educación Formal desde la perspectiva de género?. Edit. Aique. Buenos Aires, Argentina. 1994 p. 141



éstos, pero sobre todo para que puedan producir igualdad de oportunidades tanto para su hijo como para su hija. *“Actividades con padres y madres de familia. Es importante planificar actividades con la familia para trabajar los derechos humanos y los estereotipos de género.”*<sup>18</sup>

El tipo de apoyo se puede brindar tanto a padres como a madres de familia en una institución educativa a través de volantes, de periódicos murales, de conferencias pero sobre todo lo que es más recomendable es una serie de reuniones de trabajo tipo taller con temas variados y atractivos que los conduzcan a la formación de nuevos esquemas de igualdad de oportunidades en la familia y en la comunidad en la que están inmersos para erradicar desigualdades.

### 1.3. Justificación

Nadie ha enseñado a nadie a ser padre o madre, esa práctica se ha aprendido por la reproducción social o la imitación de los que “nos educaron así”, y tal vez por eso el pensar y actuar es igual a lo que hace el papá o la mamá, porque a ellos así les funcionó, o se cambia un poquito el modelo porque se supone que no está tan bien, pero sin otro apoyo formal más que el que algunos buscan en literaturas, grupos, recomendaciones, medios de comunicación, etc.

---

<sup>18</sup> GONZALEZ Rosa María y MIGUEZ Pilar Op. Cit. p. 9.

## 1.4 Objetivo General

Concientizar a los padres, las madres y docentes de las ventajas que tiene para el niño y la niña tratarles con igualdad, para obtener las mismas oportunidades.

### 1.4.1 Objetivos Específicos

Destacar la importancia que tienen para la vida de niños y niñas la equidad de género y la igualdad de oportunidades en la familia y en preescolar.

Involucrar a los y las docentes de preescolar para que fomenten y desarrollen actividades con niños, niñas, padres y madres de familia para que deconstruyan las desigualdades en los contextos escolares y familiares.

Reflexionar acerca de la importancia de la comunicación y socialización de todos los miembros de la familia y la escuela.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Marco contextual

Este programa se pretende implementar en el Jardín de niños (as) "Francisco Gabilondo Soler CRI-CRI", ubicado en calle Mangos 1770, en el fraccionamiento La Campiña de Culiacán Sinaloa. El edificio está construido con los estándares del Comité Administrador del Programa de Construcción de Escuelas (CAPFCE); y cuenta con una dirección, 8 aulas didácticas, una sala de usos múltiples, dos baños una plaza cívica, áreas verdes y de juegos mecánicos. Se atienden 220 alumnos y alumnas quienes están separados en grupos por edades de 4 y 5 años con un total de 8 grupos, 4 de segundo y 4 de tercero.

Este plantel se localiza al oriente de la ciudad y atiende al alumnado de colonias diversas tales como Las Quintas, Aurora, Vicente Guerrero, Genaro Estrada, Revolución, Villas del Real, El Barrio, Infonavit, entre otras. La diversidad de alumnado que se atiende se explica en parte por casas comerciales que existen en dicho sector, tales como bancos, supermercados, papelerías, mueblerías, farmacias, etc. Cuenta de igual forma con todos los servicios públicos tales como agua, luz, drenaje, alumbrado público, entre otros.

La comunicación de este fraccionamiento es muy buena ya que existen medios de todo tipo: radio, teléfono, correo, internet, cablevisión, así como medios de transporte que pueden comunicar a dicha comunidad con cualquier parte tanto de la ciudad como fuera de ella de manera expedita.

El fraccionamiento está habitado en un 95 % de su capacidad, la mayoría de su población son parejas de matrimonios jóvenes en un 70% aproximadamente. El nivel económico es medio, ya que la población en su mayoría posee una preparación universitaria, tecnológica y sus ocupaciones varían entre empresarios agricultores, comerciantes, propietarios, y en algunos casos empleados tanto gubernamentales como particulares. En la mayoría de las familias trabajan el papá y la mamá y su ingreso es por arriba del salario mínimo, lo que les permite vivir en mejores condiciones que otros.

Las personas que integran la comunidad participan tradicionalmente en desfiles, eventos religiosos, demostraciones culturales, cine y teatro.

El personal que atiende a esta comunidad educativa está compuesto por una directora, 8 educadoras, una maestra de música y movimientos, dos intendentes (hombre y mujer). Además se cuenta con apoyos permanentes e itinerantes de educación

especial, todas mujeres. La escolaridad del personal varía desde secundaria hasta pasante de maestría, con buena disposición ( la mayoría) para asistir a cursos, talleres de actualización y para emprender nuevos proyectos especiales, sobre todo lo que transforme e innove la práctica docente, además de contar con una vasta experiencia en el trabajo con los niños del contexto donde está ubicado el jardín de niños.

Sin embargo, la comunidad escolar es variada en sus características ya que no todo el alumnado que asiste al plantel es de esa comunidad, pues asisten de distintas partes como ya se mencionó anteriormente, lo que permite que las condiciones del contexto sean favorables para la propagación y difusión de las relaciones de género desde la perspectiva de este programa.

## 2.2. Marco referencial

### 2.2.1. Teoría de la reproducción cultural

Tomando como punto de partida la teoría de la reproducción cultural específicamente, se considera que cualquier práctica reproducida en cualquier ámbito de la vida ya sea en la familia, la escuela o la sociedad, viene a dar como consecuencia una ruptura de la igualdad entre el hombre y la mujer, dando paso así a las discriminaciones de cualquier tipo pues vemos que:

*Reproducir los códigos masculino y femenino, especialmente de una manera poco visible, por no decir oculta, significa privilegiar a una persona frente a otra y, en concreto, a los hombres frente a las mujeres. Restarles posibilidades a ellas tanto hoy como el día de mañana*<sup>19</sup>

La primera instancia reproductora de cualquier modelo, sin duda alguna, es la familia, ya que tiene la posibilidad de continuar reproduciendo o deconstruir dichos códigos o modelos según sea el caso. Pero ya cuando se tiene la oportunidad de iniciar y/o continuar en las instancias educativas, se apoya aún más la reproducción en el aula.

*La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines de infantiles y desde ese momento –tanto con nuevos como en viejos métodos– les inculca durante muchos años –los años en que el niño es más “vulnerable” y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar– “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía)*<sup>20</sup>

La reproducción cultural implica que desde la escuela, en los procesos de transmisión e intervención pedagógica el docente hace suya una cultura, unos valores y un sistema social que se le impone por medio del currículo, con la finalidad de que el alumnado haga suyos estos aspectos. La sutileza con la que es transmitida e

---

<sup>19</sup> TORRES JURGO. “Las teorías de la Reproducción”. *El currículo oculto*, Edit. Morata, Madrid 1995, P. 75

<sup>20</sup> GÓMEZ J. y HERNÁNDEZ A. *El debate social en torno a la educación: Enfoques predominantes*. Edit. UNAM/ENEP México 1995. Pág. 21

inculcada una cultura dominante, le quita todo rasgo de imposición y de dominación.

Las desigualdades de los alumnos y alumnas en función del sexo es una de tantas formas de reproducción social; estas desigualdades por lo general se dan a todo lo que tenga señal, signifique o represente a lo femenino.

### 2.2.2. La reproducción de desigualdades en la familia

Aún es válida la premisa de que la familia es el núcleo primario de la cohesión social, la encargada de iniciar en los hijos (as) la socialización.

*... en numerosas familias, durante el primer año de vida hay ya unas costumbres establecidas: los padres y las madres consideran a sus hijas como cositas frágiles que deben manipularse con precaución, protegerse, mimarse, conducirse y amarse. ...A los niños, por el contrario, se les consideran seres fuertes, que prefieren y necesitan ser activos y participar en juegos violentos, y a los que se debe dejar cuanto antes que descubran su entorno por sí mismos.*<sup>21</sup>

Es así como se inicia la desigualdad entre los géneros en la familia, en su mayoría de las veces es inconsciente la reproducción de la desigualdad, pues se supone que así deberá ser, porque así nos educaron. Es tan común hacer separaciones de

---

<sup>21</sup> SAFILIOS R. Constantina, Op Cit. p.160



comportamiento entre hombre y mujer que se piensa que es normal, por ejemplo, usar colores típicos de azul para el niño o rosa para la niña, comprar o regalar pelotas o carritos para niños y muñecas y juegos de té para las niñas; tratos distintos, más agresivos para los niños y más afectivos para las niñas.

Así se puede continuar con una lista interminable diferenciando al hombre de la mujer y por lo tanto reproducir la desigualdad en la familia. "En general(....) las madres estimulan físicamente más a los niños que a las niñas, los manipulan sin dulzura, los toman en brazos sin miramiento (...) e intentan mantenerlos más despiertos que a sus hijas" <sup>22</sup> con el fin de que sean más despiertos y se enfrenten pronto con el entorno inmediato.

La desigualdad continúa por siempre en el hogar pues los roles de papá y de mamá nunca terminan, a medida que se va dando el crecimiento tanto en lo físico, en los aprendizajes como las actitudes de la persona se les exigirán según su sexo." *Los padres siguen de cerca los resultados de sus hijos, y ejercen sobre ellos una presión mucho mayor que sobre sus hijas para que salgan adelante en su aprendizaje cognitivo.*" <sup>23</sup>

El seguimiento y presión sobre los hijos se explica debido a que cuando sean adultos, tendrán que posesionarse de un espacio

---

<sup>22</sup> Id.

<sup>23</sup> Ibid. p. 161

público que les permita ser hombres capaces de formar y mantener una familia.

### 2.2.3. La reproducción de la desigualdad en el nivel preescolar

Al ingresar tanto el niño como la niña a los espacios escolares, en particular al preescolar, se encuentran con un sin número de separaciones de los roles de niños y niñas, iniciando con el lenguaje donde siempre se generaliza por el docente como "niños" utilizando esta palabra en cualquier actividad en lo cotidiano. Es notoria, de igual forma, la desigualdad en las actividades, en los juegos, las consignas o en las temáticas abordadas entre otros.

*Las situaciones reales de desigualdad en la estructura social generan a nivel ideológico una serie de estereotipos que prescriben determinados roles, los cuales a su vez mantienen y refuerzan estas desigualdades.*

*La escuela, como agente fundamental de socialización, transmite y refuerza (de manera tanto implícita como explícita) aquellas categorías mentales y afectivas que son legitimadas desde el sistema de valores dominante*<sup>24</sup>

La lucha por hacer cambios sustantivos en preescolar sobre género ya se ha iniciado aunque se tendrá que reconocer que para muchos docentes son terrenos completamente nuevos o que muchos otros no quieren incursionar en este campo. Es indudable

---

<sup>24</sup> FAVARO Carvajal Elisa. "La coeducación como subsistema social. Coeducación. Madrid 1994 p. 19

que dichos cambios siempre serán para mejorar las relaciones socio-culturales y no continuar avanzando con los estereotipos y las desigualdades entre el niño o la niña, entre el hombre o la mujer, sino hacia una mejor convivencia humana.

#### 2.2.4. La producción de igualdad de oportunidades en cualquier instancia

Es indispensable que la transmisión de los valores sociales, culturales, económicos, etc., se realice en el acto educativo fundamentalmente con el ejemplo del docente y que éste sirva como un medio de enseñanza, además de ser congruente con lo que se piensa y se hace. No cabe duda que los niños y las niñas abordan en el medio ambiente toda una jerarquía de valores, lo más de las veces enmarcados en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, lo que va perfilando una serie de conocimientos, aptitudes y habilidades que tienden a capacitar tanto al hombre como a la mujer para adaptarse a circunstancias distintas de la vida.

Tanto la familia como la escuela y además la sociedad, en cualquier edad del individuo, tendrán que responder a los retos de la actualidad como lo es el trabajo para lograr la igualdad de oportunidades y no continuar con prácticas de reproducciones sexistas y de discriminación. *"Hemos visto (...) que existe una*

*amarga herencia cargada de discriminaciones respecto a la mujer... finalmente hemos apuntado hacia un futuro que esté abierto a la esperanza de una convivencia justa y armónica”*<sup>25</sup>

La cultura actual pone en el centro al hombre y margina a la mujer, situación que desde hace mucho tiempo que se lucha por cambiar, es decir, se lucha por darle los mismos derechos al hombre y a la mujer, no para reclamar venganza sino para construir relaciones de género basadas en principios sanos de convivencia y respetando la diferencia de sexos.

#### 2.2.5. La producción de igualdad de oportunidades en la familia

La tarea de educar y sobre todo en los primeros años de vida del niño como de la niña, corresponde exclusivamente a los padres y madres de familia. Además de ser una obligación, por el sólo hecho de ser padre o madre, es una obligación moral que existe desde la formación inicial de la familia. También existen leyes que determinan los derechos de los niños y las niñas y las garantías que deberán tener dentro de la familia, puesto que tanto unos como otras requieren ser atendidos por igual por parte de sus familiares, garantizándoles la educación, la instrucción escolar y la integración a la sociedad donde viven. Por lo tanto, sería excelente que los padres y las madres reflejaran actitudes no sexistas en sus hogares principalmente.

---

<sup>25</sup> SANTOS María. “Cooeducar en la Escuela” Pero ¿qué es la coeducación? Edit. Grupo Zero Cultural, Madrid 1984 p. 73

Bien se sabe que es en ese núcleo familiar donde los niños o las niñas tendrán sus primeros aprendizajes significativos con los que continuarán en otras instancias como lo son la escuela y la sociedad misma.

Si el comportamiento del papá es de alguna forma distinta para su hijo que para su hija, éste irá observando las conductas que llegará a asimilarlas como correctas para luego realizarlas, como por ejemplo: si papá limpia sus zapatos, el niño tenderá a imitarlo, si el papá prepara alimentos, el niño tratará de ayudarlo o de igual forma lo hará, si el papá es agresivo, el niño también lo será inmediatamente o en el futuro, e incluso si el papá juega algún deporte, prefiere llevarse a su niño que a su niña.

La mamá por su parte tratará de proteger más a su niña que a su niño, le enseñará a realizar "cosas de mujeres" como la limpieza y el arreglo del hogar en general, de todo lo que implica la cocina, a realizar manualidades, de igual forma le da menos oportunidades de jugar agresivamente o fuera del hogar y tratará de que permanezca más tiempo en el hogar jugando a "cosas de niñas", incluso la puede ir perfilando para que cuando tenga que determinar su preparación profesional, que sea de lo más sencilla y que pueda combinar su trabajo con el hogar, sin embargo al niño lo orientará a que su profesión sea más demandante de tiempo y esfuerzo.

Así se pueden enumerar cantidades de ejemplos relacionados con prácticas sexistas, que se tendrán que hablar en la familia como lo afirma Emilia Moreno:

*... es imprescindible que las relaciones de pareja en las familias se reorganicen manteniendo unas relaciones más igualitarias y constituyendo modelos de referencia para las niñas y los niños. Hombres y mujeres deben de asumir una nueva realidad histórica. Esto no significa la construcción de una realidad femenina paralela,...En este proceso de transformación, la corresponsabilidad en las tareas domésticas es una de las primeras pautas educativas que deberán plantearse en la educación familiar por varias razones. En primer lugar, porque la influencia precoz, directa y constante de la familia (ya que dura casi toda la vida) provoca que sus efectos sean muy duraderos. En segundo lugar, porque no hay ninguna política que pueda cambiar la vida privada. Todas las políticas a favor de la igualdad de oportunidades ayudan, pero escapan a la vida familiar...en tercer lugar, porque el respeto de las tareas en la familia va a permitir establecer una relación más democrática entre las personas potenciando sus posibilidades y capacidades.<sup>26</sup>*

La necesidad que existe en este tiempo, es que tanto el papá como la mamá tienen que participar por igual en cualquier tarea, ya sea en lo doméstico, en lo económico y en la educación de las hijas y de los hijos, una actitud así traerá beneficios para la familia.

---

<sup>26</sup> MORENO, E. Diversidad Cultural e Institución, "La transmisión de los modelos sexistas en la escuela" Antología U.P.N. Unidad 25 Culiacán, Ed. Graó, Barcelona 2000 P.12-13

*...En ningún caso se dirá que las mujeres tienen un instinto maternal o que la familia sufre por el hecho de que la madre trabaje fuera del hogar. Al contrario, se mostrará que cuando ambos, padre y madre trabajan, comparten más la educación de su hijo al enviarlo a una guardería o a un jardín de infancia* <sup>27</sup>

Es evidente la necesidad de inducir a los padres y madres así como a docentes, a que sientan estas actitudes como una necesidad para poder lograr cambios significativos. Además de ser una práctica participativa, la familia y la escuela se estará perfilando hacia una educación no sexista por el sólo hecho de la convivencia familiar y escolar en lo cotidiano desde la equidad en las responsabilidades domésticas.

*Hombres y mujeres serán representados con las fuerzas y las debilidades inherentes a la condición humana ya se trate de sexo masculino o femenino...Las cualidades habitualmente apreciadas en los chicos, como la audacia, la necesidad de iniciativa y de autoafirmación también serán atribuidas a las chicas, igualmente, se apreciará en un chico la dulzura, la compasión, la sensibilidad.* <sup>28</sup>

Estas ideas de cambio en el sentido de que lo que se ha considerado como masculino lo hagan las niñas y lo que se ha pensado como femenino lo hagan los niños, tiene que ser tratado con mucha precaución si no se logra lo opuesto y en

---

<sup>27</sup> FAINHONC Beatriz Op.Cit. p.102-103

<sup>28</sup> Id.

lugar de avanzar hacia la equidad y la igualdad de oportunidades en la familia y en la escuela se retrocede.

#### 2.2.6. La producción de igualdad de oportunidades en preescolar

Por las características de niños y niñas cuando están cursando el nivel de preescolar, requieren de cuidados especiales por parte de los padres y madres; uno de ellos es el de llevarlos y traerlos al plantel educativo. En este lapso de tiempo se genera un espacio para la comunicación entre ellos que muchas de las veces sirve para recomendar, prevenir, indicar las tareas a las que se tienen que enfrentar. Tanto unas y otros irán enriqueciendo mucho más la comunicación, al ir conociendo el plantel donde asisten sus hijos-hijas, conocer y dialogar con su educadora, participar con el niño o la niña en tareas cotidianas, trabajos extraescolares, conociendo los amiguitos o amiguitas del plantel, y sobre todo la integración de padres y madres al plantel educativo en actividades variadas.

El conjunto de actividades de un plantel escolar es diverso pero en este caso es preciso que las autoridades educativas se den el espacio para convocar a docentes, padres y madres de familia a asambleas, donde se podrán dar orientaciones diversas, paseos, festejos, desfiles, entre otras actividades con el fin de ir sensibilizando a los padres y a las madres en una responsabilidad compartida entre la institución familiar y la escuela, aún a



sabiendas de que: *“La formación de la población infantil, está vinculada principalmente a la familia, al proporcionar al niño protección, afecto, seguridad, cariño y cuidados; la carencia de éste influye en su estabilidad emocional y en los aprendizajes posteriores.”*<sup>29</sup>

Es indudable que las y los docentes tienen en sus manos un compromiso de inculcar la socialización a través de los aprendizajes de alumnos y alumnas, se debe pues estar conscientes de los roles que deberán aprender los niños y las niñas, para evitar una socialización sexista; vale la pena recordar que en el proceso educativo se necesita tener congruencia del decir con el actuar. Se requiere pues de buscar la igualdad de los derechos entre los individuos conociendo y respetando en su integridad a cada niño y a cada niña sin menospreciarlos por sus características especiales, así como facilitar la convivencia entre ambos sin distinción alguna y sin estereotipos sexistas.

Existe una gran cantidad de estrategias que darán como resultado cambios significativos a favor de la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo de las mismas tal como lo muestra Rosa Ma. González, quien sugiere:

---

<sup>29</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Guía para la organización e implantación de escuela para padres, Subsecretaría de educación elemental, Dirección General de Educación Preescolar. México 1991. p. 5.

- Eliminar prácticas tendenciosas (asignando actividades diferenciadas para niños y niñas o formas de relación diferenciadas de unos y otras)
- Favorecer la autoestima en las alumnas (hacerles saber de sus aciertos e incrementar la confianza de sus capacidades)
- Crear un código ético no sexista en la escuela (sin agredir ni física ni verbalmente de forma sexista)
- Erradicar una cultura de la violencia en los chicos (como docente no tener comportamientos y hacer comentarios en relación con lo que el hombre deberá de hacer reforzando el machismo)

*...En la escuela preescolar, si bien chicos y chicas ya tienen identificados ciertos patrones de comportamiento diferenciado, hasta los 6 años de edad frecuentemente se atreven a jugar roles de género no estereotipados. Es importante que ellos y ellas reconozcan que al margen de diferencias físicas (estatura, color, características sexuales) pueden desarrollar infinidad de actividades. La idea es propiciar al máximo su desarrollo cognitivo, motriz y de relación, dependiendo de sus particulares gustos e intereses y no con base en diferencias biológicas.<sup>30</sup>*

Varones y mujeres tendrán que ser educados desde su infancia para estar preparados cuando los cambios en los estilos de vida les toquen. Esto que deberán vivir en un tiempo no muy lejano

---

<sup>30</sup> GONZALEZ Rosa María y MIGUEZ Pilar Op. Cit. p.8-9

los alumnos y las alumnas, estará basado en la igualdad de oportunidades en los distintos ámbitos tanto en lo laboral, socioeconómico, cultural entre otros. Para superar la condición actual en la que por el hecho de ser mujer o de ser hombre no ha sido la equidad y la igualdad de oportunidades.

### CAPÍTULO III

## **PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOBRE GÉNERO**

### *3.1 Presentación*

El presente “Programa de Educación sobre Género” es una forma de apoyar a las familias de las comunidades escolares, donde se tendrá la oportunidad de hacer reflexiones sobre las formas sociales estereotipadas de género que se reproducen en sus inicios en los hogares como primeras instancias educativas.

Por eso es que está dirigido a padres y madres de familia, quienes generarán cambios positivos de comportamiento en lo familiar y en lo escolar.

Este programa se pretende trabajar mediante un curso taller que se desarrollará en 6 sesiones de una hora treinta minutos, con intervalo de 2 semanas entre una sesión y la otra. En este espacio se pretende retomar lo cotidiano familiar además de hacer revisiones a materiales que apoyen la igualdad entre los miembros de la familia, algunos materiales se determinarán a partir del conocimiento y características del grupo.

Al abordar estos temas específicos de género e igualdad se conocerán conceptos sobre el tema que son base fundamental para formarse criterios con nuevas alternativas

en la convivencia familiar favoreciendo la integración de la misma.

### *3.2 Objetivo del programa*

Analizar las formas reproductoras de desigualdad en lo social y en el género que se producen en el entorno familiar y escolar.

### *3.3 Contenidos*

Se revisarán materiales de películas, anuncios y programas televisivos, dichos y refranes, así como lecturas sobre discriminación, reproducción, género y desigualdad, tomando como referencia a algunos teóricos como Constantina Safilios, Emilia Moreno, Rosa Ma. González, entre otros y otras.

Cabe señalar que al hacer revisiones con estas temáticas, los padres y las madres de familia así como docentes tendrán la oportunidad de dar más apoyos y dar un trato más igualitario tanto para niños como para niñas con el sólo hecho de que éstos observen actitudes de cambio positivo en papá, mamá, educador, educadora.

### *3.4 Estrategias didácticas*

El programa se desarrollará principalmente mediante la formación de equipos para hacer lecturas comentadas y luego hacer el análisis y la discusión grupal, además de exposiciones por parte de quien coordine las actividades y de las personas que conforman el resto del grupo.

### *3.5 Evaluación*

En la evaluación de los aprendizajes se tomará, en cuenta tanto la forma individual como la del grupo en cuanto a las actividades realizadas. En un principio se hará al finalizar cada sesión y la última sesión será específica para ello. Se sugerirán aportaciones para diseñarse nuevas pautas para guiar a sus hijos e hijas con perspectiva de género e igualdad hacia un mundo con más oportunidades para ambos sexos.

### *3.6 Agenda*

A continuación se especifica las sesiones con los propósitos de c/u así como los materiales, los responsables y su trabajo previo.

### *Apéndice*

Se incluye en este apartado las hojas de inscripción, las dinámicas y formatos varios que se utilizarán en el transcurso de las sesiones así como el diploma que se otorga al finalizar dicho programa.

#### *Anexo*

Se incluyen copias de posibles lecturas en las sesiones.



## SESIÓN N° 1

**PROPÓSITO.-** Concientizar a padres y madres sobre la igualdad de oportunidades para mejorar la equidad de género en la familia

AGENDA:	RESPONSABLES:	MATERIALES:
1.- Bienvenida	Conductor (a)	hojas, lápices, plumas, rotafolio, registro de inscripción
2.- Conferencia del tema	Invitado(a)	
3.- Presentación del programa	Conductor(a)	
4.- Lectura de Objetivos	Conductor(a)	
5.- Establecer horarios, días posibles, acuerdos, entre otros.	Asamblea	
6.- Inscripciones	Conductor(a)	
7.- Dar a conocer la próxima temática	Conductor(a)	
8.- Evaluación	Asamblea y conductor(a)	

*Trabajo previo:* En reuniones técnicas invitar al personal a participar en:

- promoción al programa
- incitación a padres y madres
- formulación de periódicos murales u otras estrategias
- listas de asistencia
- local y mobiliario adecuado para adultos
- hojas para inscripción

## SESIÓN N° 2

*PROPÓSITO.*- Reconocer valores de equidad y reflexionar sobre la comunicación y los roles familiares

AGENDA:	RESPONSABLES:	MATERIALES:
1.- Bienvenida	Conductor (a)	hojas, lápices, plumas, rotafolio, registro de asistencia
2.- Dinámica y formación de equipos	Conducto-a y Asamblea.	
3.- Análisis de lectura por equipo (La educación de lo femenino") Constantina Safilios	Conductor-a y asamblea	
4.- Lectura y análisis de "La transmisión de los modelos sexistas en la escuela" por Emilia Moreno	Conductor(a)	
5.- Dar a conocer la próxima temática	Conductor(a)	
6.- Evaluación	Asamblea y conductor-a	

### *Trabajo previo:*

- Búsqueda de lecturas apropiadas
- Derechos y obligaciones de niños y niñas

## SESIÓN N° 3

**PROPÓSITO.**-Reflexionar sobre la película los “roles sexuales” para cambiar estereotipos de género.

### AGENDA

### RESPONSABLES:

### MATERIALES:

Lápices, hojas,  
Plumas, rotafolio  
registro de asistencia,  
película video, t.v.

- |                                    |                        |
|------------------------------------|------------------------|
| 1.- Bienvenida                     | Conductor-a            |
| 2.- Descripción de roles           | Asamblea               |
| 3.- Ver película y comentarla      | Asamblea               |
| 4.- Comentarios en mesa redonda    | Asamblea y conductor-a |
| 5.- Dar a conocer próxima temática | Conductor (a)          |
| 6.- Evaluación                     | Asamblea               |

*Trabajo previo:* Reunir película, t.v. y video

Nota: de igual forma se podrán analizar anuncios de cualquier tipo o programas televisivos como por ejemplo, “Mujer casos de la vida real”, “Lo que callamos las mujeres”, etc.

## SESIÓN N° 4

*PROPÓSITO.- Identificar necesidades de género en niños y niñas para buscar equidad.*

### AGENDA

### RESPONSABLES:

### MATERIALES:

#### *Material*

*adecuado para la reunión, cartulina, tijeras, pegamento, colores papel distinto, lista de asistencia*

- |   |               |
|---|---------------|
| 1.- Bienvenida  | Conductor (a) |
| 2.- Dinámica de integración por equipos   | Asamblea      |
| 3.- Lectura comentada "El papel de la transmisión...cumplimos las mujeres y los hombres en la sociedad" |               |
| 4.- Inventar y dramatizar obras alusivos a desigualdades, y derechos y obligaciones.                    | Asamblea      |
| 5.- Comentarios   | Asamblea      |
| 6.- Dar a conocer la próxima temática   | Conductor(a)  |
| 7.- Evaluación  | Asamblea      |

*Trabajo previo.* Reunir material adecuado para el día

## SESIÓN N° 5

*PROPÓSITO:* Analizar refranes que se utilizan para crear imágenes estereotipadas

### *AGENDA:*

### *RESPONSABLES:*

*MATERIALES:*  
hojas, lápices,  
plumas,  
rotafolio,  
registro de  
inscripción,  
refranes varios.

- |  |               |
|--|---------------|
| 1.- Bienvenida   | Conductor (a) |
| 2.- Dinámica y formación de equipos  | Asamblea      |
| 3.- Lectura y análisis de refranes en equipo   | Asamblea      |
| 4.- Exposición por equipos actitudes que favorecen la igualdad, los estereotipos y discriminación. | Asamblea      |
| 5.- Dar a conocer la próxima temática.   | Conductor(a)  |
| 6.- Evaluación   | Asamblea      |

*Trabajo previo:* Búsqueda de refranes diversos

## SESIÓN N° 6

*PROPÓSITO.*-Que padres y madres se evalúen como primeros educadores.

### *AGENDA:*

### *RESPONSABLES:*

### *MATERIALES:*

Hojas, lápices,  
formatos de  
evaluación,  
constancias,  
registro.

- |   |                        |
|---|------------------------|
| 1.- Bienvenida  | Conductor (a)          |
| 2.- Dinámica y formación de equipos<br>Presentación de trabajos realizados<br>Anteriores. | Asamblea               |
| 3.- Autoevaluación, evaluación<br>general del programa e individual                       | Asamblea               |
| 4.- Conclusiones.   | Asamblea               |
| 5.- Convivio y despedida  | Asamblea y Conductor-a |

*Trabajo previo:* Hacer constancias, formato de hojas de evaluación, recopilar materiales anteriores más significativos

## COMENTARIOS FINALES

Cabe señalar que el desarrollo intelectual y afectivo de los individuos, especialmente en el caso de los infantes de preescolar es de trascendental importancia dado que lo que se diga y haga con ellos queda firmemente grabado para toda la vida.

La falta de independencia no se debe ver como una oportunidad de propiciar el sometimiento y la marginación; el paso de la heteronomía hacia la autonomía, debe estar señalado por las relaciones de género.

La vida social produce y transforma la inteligencia utilizando como medio la acción inmediata de la comunicación, a través del contenido del mensaje y de los significados, en este sentido la inteligencia se desarrolla aún más cuando se favorecen relaciones sociales más sanas y de un nivel de vida superior, este es el camino para desarrollar el pensamiento.

Por tal razón, es conveniente fomentar actitudes y actividades en docentes, padres y madres que propicien en los educandos la igualdad de oportunidades para que puedan en un futuro cercano defenderse y defender sus derechos, tantas veces cuestionados y omitidos por otras personas.

En general es ir buscando las oportunidades tanto de relación de género como de relación laboral en cualesquiera de los ámbitos de la vida social.

A los adultos, tanto padres y madres de familia como educadoras o educadores y la misma sociedad en la que se está inmersa, corresponde propiciar dichos cambios, buscando estrategias que lleven a lograrlos de la mejor manera posible.

El objetivo del programa educativo es llevar a padres, madres, y docentes a reflexionar acerca de las desigualdades que se han generado a lo largo del tiempo.

La escuela y la familia como responsables de la formación de menores, podrán realizar acciones compartidas para favorecer la igualdad de oportunidades.



## SUGERENCIAS.

Se puede apoyar tanto a los docentes como a padres y madres de familia con:

- Trípticos relacionados con los temas tanto de género como de igualdad u otros temas relacionados.
- Sensibilizar tanto a educadores como a padres y madres de familia sobre dicho aspecto.
- Ofrecer conferencias con personas especializadas en el tema constantemente.
- Periódicos murales realizados tanto por docentes como por el alumnado.
- Continuar con prácticas de convivencia donde se den las mismas oportunidades de participación tanto a niños como a niñas.
- Establecer comunicaciones de igualdad en el lenguaje tanto para niños como para niñas.
- Tener acciones de igualdad entre los mayores para que sean observados por niños y niñas.
- Buscar labores afines a la edad de los infantes donde puedan escoger su participación sin minimizar en el lenguaje por ser hombre o mujer.

## BIBLIOGRAFIA

BONNIE S. ANDERSON- JUDITH P. ZINSER História de las mujeres: Una historia propia, volumen 2. Ed. Crítica, Madrid, año...

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Programa de Educación Preescolar, Dirección General de Educación Preescolar, FERNÁNDEZ editores, S.A. de C.V. junio de 1992

PEREZ ALARCÓN Jorge. Edit. Nezahuaipilli, Educación preescolar comunitaria. 1º edición, México, 1986.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN, SEP. Hacia un nuevo modelo educativo, 1991.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA Guía para la organización e implantación de escuela para padres, Subsecretaría de educación elemental, Dirección General de Educación Preescolar. México 1991.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA Y CULTURA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25 Especialidad en Estudio del Género en Educación,

Diversidad Cultura e Instrucción. antología La transmisión de los modelos sexistas en la escuela.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA,  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25  
Especialidad en Estudio del Género en Educación, género y poder antología Los sistemas de género como objeto de análisis y de cambio.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA,  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25  
Especialidad en Estudio del Género en Educación, Cultura Escolar 11 antología, Hacia una escuela no sexista.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA,  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25  
Especialidad en Estudio del Género en Educación, Cultura Escolar 11 antología, Pero, ¿qué es la coeducación?

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA,  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25  
Especialidad en Estudio del Género en Educación, Cultura Escolar 11 antología, Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnos y alumnas en la escuela básica y media superior.

LA ERA DE LA INFORMACIÓN VOL. II. El fin del patriarcado: movimientos sociales, familiares y sexualidad en la era de la información. Schneir 1994.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA,  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 25  
Especialidad en Estudio del Género en Educación, género y diseño curricular. Antología, La transmisión de los géneros en la escuela mixta.

APÉNDICES

— 214075

- Apéndice 1 Formatos de obtención de datos, evaluación y diploma
- Apéndice 2 Refranes
- Apéndice 3 Dinámicas

## APÉNDICE 1

### FORMATOS

#### HOJA DE INSCRIPCIÓN

NOMBRE-----

PAPÁ O MAMÁ DEL NIÑO (A)-----

GRADO, GRUPO Y MAESTRA AL QUE ASISTE EL NIÑO O LA  
NIÑA-----

DÍAS Y HORAS A LA QUE PUEDE ASISTIR A LAS

REUNIONES-----

FECHA Y FIRMA-----

## FORMATO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL

NOMBRE DEL TEMA:-----

¿TE GUSTÓ LA REUNIÓN DE HOY?-----

¿POR QUÉ?-----

¿CUÁL FUE TU PARTICIPACIÓN?-----

¿CONTEMPLASTE ERRORES?-----

¿QUÉ APRENDISTE HOY?-----

¿QUÉ MENSAJE PUEDES DAR SOBRE TUS EXPERIENCIAS  
AL TEMA?-----



FORMATO DE EVALUACIÓN PARA FINALIZAR EL  
CURSO TALLER

¿TE GUSTÓ EL PROGRAMA?-----

¿POR QUÉ?-----

¿CUÁL SESIÓN TE GUSTÓ MÁS?-----

¿EN CUÁL SESIÓN CREES QUE PARTICIPASTE MÁS  
ACTIVAMENTE?-----

¿POR QUÉ?-----

COMENTA LAS FALLAS QUE OBSERVASTE EN ESTE  
PROGRAMA

---

---

COMENTA LOS BENEFICIOS QUE TIENE EL PROGRAMA Y  
LO QUE TE HA DEJADO EL MISMO -----

---

¿QUÉ PUEDES SUGERIR AL GRUPO EN GENERAL PARA  
CAMBIAR ESTEREOTIPOS Y DAR UNA EDUCACIÓN  
FAMILIAR MÁS IGUALITARIA?

FORMATO DE DIPLOMA

EL JARDÍN DE NIÑOS  
"FCO. GABILONDO SOLER CRI CRI"  
CLAVE 25 DJN 0647 D

OTORGA EL PRESENTE

# DIPLOMA

POR SU VALIOSA ACTIVA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA  
EDUCATIVO "EDUCACIÓN SOBRE GÉNERO" CON UNA  
DURACIÓN DE 10 HORAS

CULIACÁN SIN. A----- DE-----DE 200-----

ATENTAMENTE .

DIRECTOR(A)

EDUCADOR (A)

## APÉNDICE 2

### REFRANES

#### SUGERENCIA DE ALGUNOS REFRANES QUE SE PUEDEN UTILIZAR EN LA 5ª SESIÓN PARA DISCUSIÓN DE LOS MISMOS

Las mujercitas calladitas se ven más bonitas

De la mujer no te dejes llevar.

Más de tres mujeres juntas, ni difuntas.

De la mujer, el tiempo y la mar nada hay que confiar.

Mujer enferma, mujer eterna.

Vino, mujer y tabaco, dejan al hombre flaco.

No hay fea sin gracia, ni bonita sin pero.

La suerte de la fea, la bonita la desea.

Eres como las ollas de San Lorenzo, feas y sentidas.

Donde hay gordura, no hay hermosura.

La que a su marido ha de servir, poco ha de dormir.

Vino y mujeres, dan más pena que placeres.

Ni mujer junto a varones, ni estopa junto a fogones.

Vino, coche y mujer, nunca se acaban de componer.

El hombre propone, Dios dispone, viene la mujer y todo lo descompone.

A las mujeres ni todo el amor ni todo el dinero.

Al mal caballo pica la espuela, a la mala mujer palo que le duela.

Ni moza sin espejo, ni vieja sin consejo.

Cuando el hombre está en duda, con poca cosa se muda.

El hombre y el oso, entre más feo más hermoso.

El hombre debe ser feo, fuerte y formal.

Hombre en cocina huele a gallina.

Hombre muy armado de miedo va cargado.

Hombre y basura, temprano a la calle.

Hombre casado, burro estropeado.

Hombre palabrero, de raza embustero.

El hombre quiere a la mujer sana, la mujer quiere al hombre que gana.

Los cortos en la vida, siempre se quedan atrás

Amistad entre desiguales, uno es señor y el otro servidor.

Amistad durable sólo perdura entre los iguales.

El que es de puro dulce se lo comen las hormigas.

Juntos pero no revueltos.

El ignorante al ciego es semejante.

El hombre honrado, de su palabra es esclavo.

El hombre en su casa reina, la mujer la gobierna.

El hombre que espante y la mujer que encante.

En gustos se rompen géneros.

Muchas cocineras echan a perder la sopa.

## APÉNDICE 3

### Dinámicas

Para la segunda sesión.

Nombre: Yo soy tu, tú eres yo

Objetivo: Que el grupo se inicie conociéndose en lo personal

Tiempo: 30 minutos

Número de participantes de 20 a 30 personas.

Material: Lo disponible en el grupo

Forma de realizarse:

- 1.- Se da como primera consigna que se reúnan en parejas todos los participantes, de preferencia que sean personas que no se conozcan.
- 2.- Caminarán por el espacio del aula para observarse y poder escoger a la pareja.
- 3.- Se sentarán una persona frente a la otra formando entre el grupo un medio círculo
- 4.- Dar 3 minutos a cada una de ellas para que platicuen y se den características personales.
- 5.- Se les pedirá que se presenten cada una de ellas con la identidad de la otra persona, quien se presenta deberá estar de pie y la otra sentada, la que se presenta le estará tocando los hombros a su compañera(o)
- 6.- Se continuará con la otra persona siguiendo la misma temática y así hasta que participe todo el grupo.

Para la cuarta sesión.

Nombre: Tomemos un dulce

Objetivo: Que el grupo se reúna en equipos para trabajar

Tiempo: 5 minutos

Número de participantes: de 20 a 30 personas.

Material: Dulces clasificados por colores (por ejemp. 4 rojos, 4 amarillos etc.)

Forma de realizarse:

Después de dar un saludo y una bienvenida, al entrar a el aula cada participante tomará un dulce el cual tiene en la envoltura un color determinado, se les solicita que se den cuenta del color del dulce y luego se reúnan las personas a quienes les tocó de igual color formando así los equipos.

Para la quinta sesión.

Nombre: buscando compañeros (as)

Objetivo: Integración del grupo para trabajar en equipo

Tiempo: 30 minutos

Número de participantes de 20 a 30 personas.

Material: 4 o 5 paquetes que consten de un refrán distinto cada uno, cortados en dos o 3 partes (rompecabezas)

Forma de realizarse:

Se pondrán todos los trozos revueltos de los rompecabezas en una mesa y cada persona tomará cuando se le indique un trozo de papel.

Una vez entregado un trozo de papel a cada participante, se buscarán entre si para formar su refrán o dichos populares.

Luego harán una lista (la cantidad que ellos decidan) de otros dichos o refranes, en un primer momento se analiza en el mismo equipo y en un segundo momento se socializa a todo el grupo

En las indicaciones se les dirá que el trabajo sea alusivo a la igualdad o desigualdad así como actitudes que favorezcan o reproduzcan estereotipos.

Para la sexta sesión.

Nombre: Por números

Objetivo: Integración del grupo para trabajar en equipo

Tiempo: 5 minutos

Número de participantes de 20 a 30 personas.

Material: Ninguno

Forma de realizarse:

Después de saludar a todos los participante y darles la bienvenida se sentarán en medio circulo, luego se contarán ellos mismos del uno al cuatro o cinco, se formarán los equipos según el número que les correspondió.



## ANEXOS

LECTURAS PARA EL PROGRAMA

## ANEXO

### LECTURAS PARA EL PROGRAMA

#### 2ª sesión

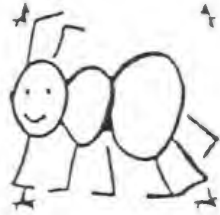
“La educación de lo femenino” por Safilios constantina.

“La transmisión de los modelos sexistas en la escuela” por  
Moreno Emilia”

#### 4ª sesión

“El papel de la transmisión de los roles genéricos que cumplimos  
las mujeres y los hombres en la sociedad” Scott Joan.

# La educación de lo femenino



- 2 Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados

Por Constantina Safilios-Rothschild  
(Senior Associate, The Population Council,  
Nueva York)

*Los primeros años de vida y  
la socialización según el sexo*

Desde que un niño nace, los padres se ven impelidos a actuar con arreglo a su futuro rol, según se trate de un niño o de una niña, que proyectan en el niño de acuerdo a las características y aptitudes que las ideas recibidas asocian a este rol. Esta proyección hacia el futuro, que se adapta a los esquemas acerca de los roles masculino o femenino, impregna, como veremos, todos los gestos, todos los pensamientos, todas las esperanzas de los padres, y crea la atmósfera que permitirá inculcar al niño lo que son estos roles. Un estudio refiere una experiencia en la cual se había pedido a madres que jugaran con un bebé de seis meses que se había vestido de niño antes de presentarlo a algunas de ellas, y de niña antes de presentarlo a otras. Su reacción variaba más con arreglo al sexo que atribuían al bebé que según su comportamiento. Le prodigaron más sonrisas y le dieron una muñeca al bebé cuando creían que era una niña, y por el contrario le ofrecieron un tren cuando creían que era un niño. Algunas madres llegaron incluso a encontrar características "femeninas" en este niño cuando creían que se trataba de una niña. Pero resulta interesante constatar que las madres no se daban cuenta de que su

comportamiento variaba cuando creían que el bebé pertenecía a un sexo o a otro (Will, 1976; vean también a Rave y Hannah, que han hecho las mismas constataciones más recientemente).

Durante los tres primeros meses de vida, las madres y los padres tienden a vocalizar —a hablar, cantar, "hablar bebé" repitiendo las sílabas y los ruidos incoherentes emitidos por el niño— más a menudo con su hija que con su hijo (Lewis, 1972a; Moss, 1967; Lewis y Freedle, 1972; Rebelsky y Hans, 1971). Las madres toman en sus brazos a su hijito de tres meses, lo tocan, lo mecen, le ayudan a sentarse o a incorporarse, es decir a soportar su propio peso, con más frecuencia de lo que lo hacen con su hija de la misma edad (Lewis, 1972a; Moss, 1967). En general, durante los tres primeros meses de vida, las madres estimulan físicamente más a los niños que a las niñas, los manipulan sin dulzura, los toman en brazos sin miramiento (Moos, 1967; Yarrow, 1971) e intentan mantenerlos más despiertos que a sus hijas (Moss, 1967). Las ideas recibidas por los progenitores acerca del rol impartido a su hijo según su sexo se ven reforzadas por diferencias físicas visibles, ya que, cuando nacen, los niños son en general más grandes, pesan más y tienen una masa muscular más importante (Bardwick, 1971; Harris, 1976). Los progenitores que se hallan ante un niño grande, grueso y fuerte no tienen escrúpulo alguno en manipularlo sin miramiento. Por el contrario, cuando se trata de una niña pequeña, menuda y ligera, se sienten con motivos para tratarla como un ser frágil, para protegerla y para preocuparse de su seguridad y de su bienestar.

La costumbre de hablar mucho y muy temprano con los bebés de sexo femenino puede explicar, al menos en parte, el hecho de que el desarrollo de sus facultades verbales, debido a la estimulación del hemisferio izquierdo del cerebro, se haga más precozmente. Por el contrario, sin duda, los progenitores contribuyen con su actitud alentadora a que los niños sean más fuertes y estén mejor dotados físicamente.

En el período que sigue a los tres primeros meses, asistimos a cambios importantes. Los padres hablan más a su hijo que a su hija, mientras que las madres continúan hablando más a su hija (Rebelsky y Hans, 1971). Pero como las madres pasan mucho más tiempo que los padres con su bebé, las niñas siguen teniendo el privilegio de que se les dirija más la palabra, y por ello sus facultades verbales se ven aumentadas. Hacia el sexto mes, las madres<sup>59</sup>

cambian completamente de comportamiento y comienzan a tocar (aunque sin maltratarlas) más a las niñas que a los niños (Goldberg y Lewis, 1969). En general, cuando los hijos tienen alrededor de seis meses, parece que las madres se inclinan no sólo a reducir sus contactos físicos y afectuosos con los niños sino también a incitarlos activamente a interesarse por los objetos que les rodean y a descubrir solos el espacio circundante. En un estudio realizado a partir de observaciones, se señala por ejemplo que cuando los niños tenían seis meses las madres comenzaban a sostenerlos de espaldas, de manera que pudieran mirar hacia el exterior, mientras que continuaban estrechando en sus brazos a las niñas vueltas hacia ellas (Lewis, 1972b). Las madres mantienen durante más tiempo contactos físicos estrechos y afectuosos con su hija, en general durante los dos primeros años (Lewis, 1972b; Goldberg y Lewis, 1969). Por consiguiente, la "distancia" psicológica que separa al pequeño de la madre no es la misma para los niños y las niñas. Se puede considerar que esta distancia facilita la adquisición de la autonomía y también el desarrollo de un funcionamiento cognitivo más elaborado, como la representación por el pensamiento (Sigel, 1968).

Al hecho de que se hable más a las niñas que a los niños y que se les prodigue más afecto, caricias, contactos físicos, se añade el hecho de que ellas están más protegidas tanto por el padre como por la madre. Cuando su hijo alcanza los nueve meses, los padres empiezan a mostrar más preocupación por la seguridad y el bienestar de su hija que de su hijo (Pedersen y Robson, 1969), y un estudio sobre niños de veintisiete meses revela que las madres se inquietan más por los peligros físicos a los que se expone su hija que su hijo (Minton, 1971). Los padres tienen grescas más a menudo con su hijo que con su hija, en parte porque tienen la impresión de que ésta es más frágil. La sensación de que son frágiles y débiles se debe no sólo a su psicología, sino también a las ideas preconcebidas referentes a lo que una hija *debería* ser. Aun cuando una niña tenga un desarrollo físico que no corresponde a estas ideas preconcebidas, los progenitores continúan estando fuertemente sujetos a estos prejuicios. Aunque, por término medio, las niñas son más pequeñas y pesan menos que los niños, su desarrollo físico es más rápido en lo que concierne a la osificación y a la dentición y también a su maduración fisiológica y neurológica (Harris, 1976). Sin embargo, los

sean algo reticentes a tener contactos físicos con su hija adolescente. Cuando se interroga a pequeños de tres años y más, las niñas responden con más frecuencia que los niños que reciben más afecto de sus progenitores (Radin, 1973; Laosa y Vrophy, 1972; Maccoby y Jacklin, 1974). Las niñas, no sólo reciben más afecto y apoyo de su padre y de su madre, sino que también están más protegidas, "mimadas", por ambos, que le infligen asimismo menos castigos, sobre todo corporales (Maccoby y Jacklin, 1974). Así, el afecto y el apoyo que las niñas reciben de sus progenitores, no se ven empañados por los castigos como sucede con los niños, y probablemente por esta razón, las niñas tienen con más frecuencia el sentimiento de que sus padres las aman y las protegen, independientemente de lo que puedan creer los progenitores y los observadores.

*Mayores ambiciones para los niños.* Tanto el padre como la madre exigen y esperan más de su hijo (Maccoby y Jacklin, 1974). Los padres siguen de cerca los resultados de sus hijos, y ejercen sobre ellos una presión mucho mayor que sobre sus hijas para que salgan adelante en su aprendizaje cognitivo. Cuando los padres enseñan a su hija una tarea o una manera de comportarse, intentan que la situación sea más divertida, y, procediendo así, amortiguan los efectos de un posible fracaso (Block, Block y Harrington, 1974). Las madres, que con más frecuencia valoran los esfuerzos realizados, tienden a ser menos afectuosas con su hijo de edad preescolar y menos capaces de valorar comportamientos que revelan una dependencia, mientras que no lo hacen así para su hija de la misma edad (Crandall, Preston y Rabson, 1960). Parece pues que las madres tienen un comportamiento afectivo más equilibrado hacia sus hijos que hacia sus hijas, en la medida en que les manifiestan afecto y al mismo tiempo tienden a mantener sus distancias y tienen grandes ambiciones para ellos (Hoffman, 1972). Como se les deja que tengan sus experiencias solos y que lleven a cabo sus tareas y sus actividades, se les incita a que sean autónomos e independientes. Las niñas tienden a carecer de motivación y de ambición porque los padres les conceden amor y benevolencia sin descanso y no les exigen que salgan adelante a toda costa ni critican sus resultados. Se ha demostrado que desde el momento en que se establece una relación más equilibrada entre madre e hija en

que concierne al amor y a la aprobación por sus padres y al juicio crítico y a la ambición por la otra, ello se traduce en un gran interés por los estudios y buenos resultados (Hermans, et al., 1972; Lipman-Blumen, 1972; Lozoff, 1973). Las madres normalmente afectuosas y relativamente despegadas dejan a sus hijas suficiente espacio vital para que puedan dar pruebas de competencia, de independencia y de ambición (Stein y Bailey, 1973; Baumrind, 1971).

Otro mecanismo importante que contribuye a que los muchachos salgan adelante pero que también constituye una fuente de ansiedad es que, para ellos, el amor y la aprobación de los progenitores dependen, o parecen depender, del hecho de que hayan encontrado la buena solución a su problema o hayan realizado satisfactoriamente las tareas que se les han confiado. Llegan a sentir angustia y a entregarse en sus resultados, puesto que de ellos depende mucho más que el simple hecho de realizar una tarea. En cambio, el amor que se da a las hijas no depende de los resultados ni de los logros, aunque no sea totalmente independiente. La obligación incondicional de tener buenos resultados recae menos sobre las muchachas (Hoffman, 1972), pero, por el contrario, ellas se sienten obligadas a ser "femeninas". Buscan el amor y la aprobación de sus padres dando pruebas de cualidades "femeninas" de gentileza, de orden y de aseo, de obediencia, de tranquilidad, de dependencia, de *maternage*, de afecto y de competencia en las tareas y las responsabilidades domésticas (mostrándose como unas auténticas amas de casa). Se supone que las chicas deben ser obedientes, dóciles y ordenadas, y que tienen menos opciones en sus actividades (Baumrind y Black, 1967; Hatfield, et al., 1968). Están envueltas por el capullo de un amor maternal, en el interior del cual se les inculca la dependencia a fuerza de ayudarlas y sobreprotegerlas, enseñándoles la pasividad y la "feminidad" más que la competición y el logro (Stein y Bailey, 1973).

El rol del padre no ha sido tan bien estudiado. Parece ser que cuando las chicas están relativamente más distantes en relación con su madre y más cercanas a su padre tienden a resolver más fácilmente sus problemas, a ser más capaces de confiar en ellas mismas y menos en su entorno, a entregarse más y a ser más competentes en los dominios "masculinos". Paralelamente, los chicos que están particularmente cerca de su padre, tienden a perder su ventaja sobre las chicas, e incluso a ser comparativa-

...tariamente los padres recomiendan a ser más severos con su hijo que con su hija porque creen que ha de dominar sus reacciones agresivas. Con los muchachos tienden a ser más severos y a darles reprimendas (Block, 1975; Maccoby y Jacklin, 1974). El hecho de que los muchachos reciban con más frecuencia reprimendas o castigos de sus progenitores, y en particular de su padre, puede hacerlos psicológicamente menos dependientes. Guardando pues las distancias con respecto a sus progenitores, adquieren una independencia y una autonomía mayores (Block, 1975; Maccoby y Jacklin, 1974).

### *Los niños de edad escolar y los adolescentes*

*Los esquemas generales de la socialización.* Aunque los testimonios concernientes a niños mayores, en edad escolar, sean más heterogéneos, parece, sin embargo, que muchos rasgos del comportamiento parental, tal como acabamos de analizar en detalle, se vuelven más precisos y pronunciados. Por ejemplo, el esquema que exige que las niñas sean agasajadas, tratadas maternalmente y aceptadas aparece con mayor claridad después de los nueve años. A partir de esta edad, tanto el padre como la madre aprueban, quieren y protegen sin descanso más a su hija que a su hijo (Block, 1975). En este caso también, el apoyo y la aceptación de los que son objeto las hijas, no están matizados por los castigos. Los progenitores "curten" a los muchachos en edad escolar para prepararlos en su papel de hombres, castigándolos e incluso pegándoles más a menudo.

En lo que concierne a la autonomía, la resolución de los problemas y los buenos resultados, los esquemas vistos anteriormente se afianzan más sólidamente. Se ha observado que las madres se inmiscuyen más en el trabajo de sus hijas de diez años que en el de sus hijos, ayudándolas, facilitándoles consejos y críticas para encontrar la solución a un problema, y esta ingerencia tiene repercusiones en las facultades matemáticas y espaciales. Cuando las madres dejan que sus hijas resuelvan los problemas solas, éstas, en general, van mejor en matemáticas, y aprenden a confiar en ellas mismas y no en otros (Bing, 1963). Se ha señalado también que tanto el padre como la madre tienen más esperanzas de que su hijo estudie

ente en una rama que prepara para la enseñanza superior y prosiga así sus estudios (Hilton y Berglund, 1971). Una observación realizada en madres negras es una excepción a la regla, ya que se consagraban más al logro intelectual de sus hijas que de sus hijos, y tenían mayores ambiciones para ellas (Buck y Austrin, 1971). (Las diferencias acerca del origen étnico serán analizadas más adelante). Pero, en general, los progenitores continúan tratando a los muchachos de distinto modo que a las jóvenes, incitando a su hijo a que acceda al más alto nivel posible y a su hija a que sea maternal y femenina. Sin embargo, es necesario emprender más investigaciones acerca del comportamiento de los progenitores frente a los jóvenes en edad escolar, y en particular durante la adolescencia, momento en que se plantean muchos problemas decisivos según se pertenezca a un sexo o a otro.

### *Las diferencias sociales y culturales y la socialización según el sexo*

A. *La clase social.* Las investigaciones sobre el papel que desempeña el medio en la socialización con arreglo al sexo son relativamente escasas. Ello puede explicarse, en parte, por el hecho de que la clase social no se integra en general en los parámetros prioritarios tomados en consideración por los psicólogos y los sociopsicólogos que, la mayoría de las veces, se encargan de estas investigaciones. Además, los estudios realizados a partir de observaciones, algunos de los cuales proporcionan los datos más interesantes sobre estos temas, exigen mucho tiempo y dinero, y, por tanto, habitualmente se refieren a pequeñas muestras de población que pertenecen en general a la burguesía media o alta (Safilios-Rothschild, et al., 1977a). Sabemos relativamente poco acerca de la actitud de los progenitores de clase obrera hacia sus hijos y sus hijas y de las diferencias que pueden existir con lo que sucede en las familias más acomodadas. Algunos estudios realizados en Estados Unidos en los años 70 indican que los progenitores de las clases sociales desfavorecidas tienden a aceptar los roles masculinos y femeninos tradicionales más fácilmente que los progenitores de las clases privilegiadas (Thompson, 1975). Por otro lado, los padres de las clases desfavorecidas se ocupan menos de sus hijos que los de la burguesía, y, por tanto, son más receptivos a las ideas preconcebidas acerca del papel de los hombres (Radin, 1972).

profesión de sus hijos e hijas que los progenitores de las clases desfavorecidas (Brook *et al.*, 1974).

Se sabe poco acerca de las diferencias que existen en cómo los progenitores negros preparan a sus hijos y a sus hijas para que asuman un rol de acuerdo al sexo al que pertenecen. Un estudio limitado realizado sobre madres negras con ingresos modestos nos da una aproximación al señalar que desean que sus hijas sean independientes en ciertos aspectos, por ejemplo en que sepan cuidar de sí mismas, y ello más temprano que sus hijos (Glazer-Malbin, 1973).

Este tipo de ambiciones influyen en la percepción que las muchachas y los muchachos negros tienen de sí mismos y de los otros, y tienen consecuencias muy importantes en lo que concierne a los resultados obtenidos. Numerosos indicios revelan que las mujeres negras tienen de sí mismas una imagen más positiva que la que tienen las mujeres blancas. Entre los blancos, las chicas tienen un concepto más positivo de los muchachos que de las otras chicas, mientras que las jóvenes negras consideran que los hombres son poco fiables, y tienen un concepto de conjunto tan positivo sobre las mujeres como sobre los hombres (Turner y Turner, 1974a). Entre los adolescentes, las jóvenes negras están tan satisfechas de sí mismas como lo pueden estar los chicos de sí mismos, al contrario de la imagen menos satisfactoria que las jóvenes blancas tienen de sí mismas, y que toma mayor consistencia a medida que se hacen mayores. Esta diferencia la encontramos en todas las clases sociales. Además, las adolescentes negras se preocupan menos que las blancas por saber si los otros, y en particular los chicos, las quieren, y son más propensas a creer que los muchachos las quieren mucho. Las jóvenes negras son en general menos tímidas y menos críticas consigo mismas, en parte porque se preocupan menos de gustar a los chicos —se preocupan menos que las adolescentes blancas por saber si son bonitas y, en conjunto, se sienten más satisfechas de su aspecto físico (Simmons y Rosenberg, 1975). Son menos dadas a disimular su inteligencia y sus realizaciones o a modificar su personalidad para satisfacer a los muchachos (Turner y Turner, 1974b). Las adolescentes negras no se preocupan tanto por casarse como las adolescentes blancas (Simmons y Rosenberg, 1975), y lo que quizás es aún más importante, las jóvenes negras, contrariamente a las blancas, tienden a considerar que el matrimonio y la maternidad no

constituyen un obstáculo para ejercer una profesión, de manera que la imagen que tienen de sí mismas descansa tanto (si no más) en el éxito escolar como en la popularidad.

Hechas estas constataciones, no sorprende que las estudiantes negras de los colegios de enseñanza superior procedentes de la burguesía y de las clases más modestas no reaccionen con "la angustia del éxito" a las leyendas que circulan acerca de las mujeres que salen adelante, contrariamente a las estudiantes blancas procedentes de medios semejantes. Las mujeres blancas consideran que la pérdida de sus amigos, el rechazo por la sociedad (y sobre todo por los hombres), los sentimientos de culpabilidad, el desánimo y las dudas en cuanto a la normalidad o la feminidad son el precio del éxito. Las mujeres negras son más propensas a considerar que, para una mujer, el éxito es un factor positivo, que prueba que es útil en el plano económico y las hace más deseables sin que por ello amenacen el ego de los hombres (Weston y Mednick, 1970; Mednick, 1973). Entre los negros, al menos hasta fines de los años 70, la ausencia de "la angustia del éxito" entre las mujeres puede explicarse probablemente, porque, por un lado, percibían la aprobación de los hombres, y por otro, porque pocos hombres rivalizaban con ellas para acceder a las profesiones tan prestigiosas a las que se referían los relatos a los que reaccionaban las mujeres (Mednick, 1973). Pero en la medida en que actualmente hay cada vez más negros en los prestigiosos campos de las profesiones liberales, de los negocios y de la administración, queda por saber si en lo sucesivo las mujeres negras de la burguesía van a experimentar "la angustia del éxito", o si la ideología de los movimientos de liberación de la mujer y los ejemplos femeninos de la época anterior van a contrarrestar el sentimiento de temor provocado por la concurrencia de hombres.

#### *La influencia de la escuela y de los educadores en la socialización según el sexo*

Quando los pequeños entran en el jardín de infancia o en el primer año de primaria, existen ya diferencias en el comportamiento y en las actitudes de los niños y de las niñas, pero muchos de ellos todavía no se han afirmado ni cristalizado. A pesar del

contrario, los muchachos que no se doblegan a las reglas y a las exigencias de la escuela corren el riesgo de no estar bien considerados por su maestro, pero son más capaces de tomar conciencia de sus capacidades; tienen más oportunidades que las chicas de intentar influir en la vida de la clase y adquieren más confianza en sus propias aptitudes que ellas (Ekholm, 1971; Sysiharju, 1972; French y French, 1984). Si estudian es porque quieren, su motivación les es propia y son más libres de descubrir y aprender no sólo sus lecciones, sino también lo que es más fundamental para su desarrollo intelectual, aprenden a aprender por sí mismos (Smith, 1972).

Aunque esta cuestión apenas ha sido objeto de investigaciones precisas, parece razonable creer que las muchachas estarán más en condiciones de desarrollar su autonomía, su independencia y sus facultades críticas, si sus maestros mantienen una cierta distancia y les dejan más espacio para madurar. Además, es muy probable que las chicas que rechazan las reglas institucionales de la sumisión, las que son revoltosas, hacen ruido, perturban la clase y, por consiguiente, están mal consideradas por su maestro y son castigadas a menudo, sean más capaces de escapar al proceso de "socialización irracional" impuesta por el maestro y aprendan a estudiar por sí mismas, sin conformarse con llevar a cabo las tareas impuestas (Smith, 1972). Investigaciones en este sentido ayudarían sin duda a clarificar estos problemas.

*Los profesores tratan a las chicas de modo diferente.* Cuando se les plantea la cuestión, los profesores, tanto en Europa como en Estados Unidos, no acostumbran a tener conciencia de tener actitudes y reacciones distintas según traten con muchachos o con chicas, ni tampoco de las consecuencias que puede tener su comportamiento en la asimilación por los alumnos de los estereotipos con arreglo al sexo (Donovan, 1973; Serbin, 1972; Safilios-Rothschild, 1979b; Spender, 1982). Por esta razón, las cintas de vídeo acerca de la interacción maestro-alumno proporcionan no sólo la mejor fuente de información sobre lo que sucede en clase, sino también el mejor medio de ayudar a los profesores a tomar conciencia de su papel en el proceso de consolidación del rol impartido a cada sexo. Los estudios de que disponemos, realizados a partir de observaciones de clases en la enseñanza preescolar y primaria, confirman indiscutiblemente

que los maestros tratan a las chicas de distinto modo que a los muchachos y que su actitud refleja la de los progenitores con relación a su hijo y a su hija.

*Cuando los chicos son agresivos o revoltosos, los educadores tienden a reaccionar de inmediato y con energía, mientras que no lo hacen cuando son chicas las que actúan así.* Esta diferencia en el comportamiento de los educadores de la enseñanza preescolar se manifiesta igualmente cuando se trata de la atención que reclaman unos y otras. Reciben la misma atención cuando están cerca del maestro, pero si se entregan a una actividad independiente y aceptada, los muchachos reciben estímulos y atención incluso cuando están menos cerca. Además, los educadores reaccionan de distinto modo cuando los alumnos requieren su atención o su ayuda. Generalmente dan a los alumnos directrices e instrucciones. E incitan a las chicas a que permanezcan cerca de ellos, sometidas a un control físico que adquiere la forma de un cabeceo aprobador, de una mirada, que permiten una intervención directa, pues no se les concede atención más que si están cerca del maestro. Los educadores pueden ahogar así en ellas cualquier aprendizaje autónomo y toda curiosidad, porque las ayudan en lugar de darles directrices tales como: "cómo actuar para...", y porque les impiden que hagan sus propios descubrimientos debido a que las "corrompen" al arrastrarlas hacia un ciclo de pasividad y de dependencia. Por el contrario, se incita a los muchachos no sólo a que sean autónomos sino también a ser agresivos, a correr riesgos y a despabilarse solos (Serbin et al., 1973).

*Los maestros tienen más interacciones con los muchachos que con las muchachas* (Etaugh y Huges, 1975; Leinhardt et al., 1977; Kilborn, 1976; Wernersson, 1982; French y French, 1984). En general, los maestros felicitan y riñen más a los muchachos que a las chicas. Por ejemplo, acostumbran a hacerles preguntas directas, a felicitarles cuando sus respuestas son buenas, y a reprenderles cuando sus respuestas son erróneas o no saben responder (Brophy y Good, 1970; Sikes, 1971; Felsenthal, 1970a; Serbin et al., 1983). Por su actitud, los maestros demuestran pues que mantienen más esperanzas en los muchachos y les estimulan más para que salgan adelante que a las chicas (Safilios-Rothschild, 1979a).

En Suecia y en Inglaterra se ha advertido que los muchachos que reciben del maestro más atención que las



hecho de que son capaces de cumplir con las normas de virilidad, y ello en otro registro que el del éxito escolar. Los deportes competitivos son un buen ejemplo de ello; representan una forma de actividad viril, reconocida y fomentada, donde los muchachos ven una solución muy seductora, que realza la imagen que tienen de sí mismos, así como su estatuto a los ojos de sus compañeros y adultos, incluidos los profesores. Pero no todo el mundo puede hacer proezas en los deportes de competición, y un nuevo fracaso en otro terreno puede ser catastrófico. Por esa razón, algunos muchachos eligen medios más fáciles y más negativos para afirmar su virilidad. Algunos se convierten en causantes de alborotos, que perturban la clase y que una vez más consiguen acaparar la atención del maestro, esta vez para ser regañados o castigados (Brophy y Good, 1970; Martin, 1972; Whyte, 1984). Otros dan un paso más hacia la delincuencia. En general, los muchachos tienen intercambios frecuentes con sus profesores, sea porque son buenos alumnos, sea, al contrario, porque son agresivos, ruidosos y molestos.

Hemos de subrayar aquí que no todos los causantes de alborotos son malos alumnos; algunos están entre los mejores. En realidad, no hay ningún estudio que proporcione datos acerca de las reacciones que tienen los educadores ante los alumnos que obtienen buenos resultados escolares pero son indisciplinados. Como ambos rasgos son compatibles con la virilidad, es posible que los educadores regañen y castiguen muy poco a estos muchachos y sólo cuando se pasan de la raya; puede imaginarse fácilmente que les respaldan y les felicitan más que a los alumnos que, yendo tan bien como ellos, son tímidos y dóciles. No hay que decir que una actitud igualmente agresiva por parte de buenas alumnas es mucho menos aceptada que cuando se trata de muchachos.

Aunque se hable poco de ello, ciertamente, hay muchachas que no dudan en afirmarse o que incluso son agresivas o alborotadoras. Si bien anteriormente hemos dado a entender que esto podía ayudarlas, en particular cuando están dotadas, a escapar de una "feminización" excesiva y a "aprender a aprender", parece que los profesores tienden a tomar medidas draconianas para poner fin a esta manera de ser. Efectivamente, esta actitud constituye una doble desviación: en primer lugar porque, en el marco de la escuela, choca con las normas de obediencia y de sumisión, y, después, porque es contraria a las ideas

recibidas sobre la manera como se supone han de comportarse las chicas. Así pues, los educadores tienden a ser más severos con estas alumnas y amenazan no sólo con darles notas más bajas que a sus compañeros del mismo nivel sino también con someter su caso a la asistencia social de la escuela o al psicólogo escolar so pretexto de que se trata de alumnas con problemas y que harían mejor yendo a "tomar el aire" fuera de la escuela.

*Profesores y alumnos refuerzan mutuamente las diferencias de comportamiento según el sexo.* La actitud de los alumnos influye directamente, y mucho, en la de los profesores. La naturaleza de esta interacción es compleja, porque los profesores, impregnados de las ideas recibidas, pueden ser especialmente propensos a descubrir las diferencias que esperan encontrar en la forma de ser de los muchachos y de las muchachas. Por consiguiente, aunque tanto unos como otras tengan comportamientos similares, los profesores fácilmente pueden percibir diferencias. En este caso intervienen al menos dos mecanismos; en primer lugar, el mismo comportamiento —por ejemplo la exuberancia entre las chicas— se califica de agresivo con más frecuencia que entre los chicos (Meyer y Sobieszek, 1972); en segundo lugar, los profesores tienden a identificar muy en especial los comportamientos de los muchachos y de las muchachas que corresponden a los esquemas establecidos y a no ver los otros. Estos mecanismos aumentan las diferencias de comportamiento entre unos y otras.

Algunos estudios han demostrado que los muchachos son en general mucho más activos, establecen más relaciones y tienen intercambios más frecuentes con los profesores (Wernersson, 1982). Pero esta diferencia puede explicarse, en gran parte, por la presencia de chicos que no tienen buenos resultados escolares y que alborotan la clase (Brophy y Good, 1970). Parece también que los profesores esperan distintos resultados según se trate de muchachos o de muchachas, lo cual repercute sin duda en los resultados. En un estudio sobre chicos se ha observado que, cuando en primer año de primaria, los maestros piensan que ellos tienen más dificultades para aprender a leer que ellas, los muchachos obtienen peores resultados que cuando los maestros creen que se les da tan bien como a las chicas (Palardy, 1969). Otro estudio ha revelado que en las escuelas urbanas los maestros están conven-

estimula para que mejoren hasta que el resultado sea satisfactorio. De este modo, no se enseña a las mujeres a corregir sus errores y no se las alienta para que hagan todo lo posible por alcanzar un buen nivel. Otro ejemplo demuestra que los profesores tienden a dejar que las mujeres den respuestas largas e imprecisas sin que de inmediato se les hagan críticas claras y constructivas, mientras que raras veces proceden así con los alumnos oficiales hombres (Safilios-Rothschild, 1979b). También los instructores tienden a proteger y a ayudar más a las mujeres que a los hombres. Ello se produce incluso si las mujeres no lo piden, y se manifiesta de distintas maneras. Tal instructor ayuda a las jóvenes a terminar sus respuestas, mientras que no lo hace nunca con los jóvenes. Tal otro interviene cuando una mujer intenta en vano llevar a cabo una tarea, y la hace en su lugar. A los hombres del mismo grupo de entrenamiento se les explica el principio de la operación y sus errores y se les exige que vuelvan a comenzar hasta que no hayan adquirido un dominio suficiente (Safilios-Rothschild, 1978). En la medida en que podemos considerar que los ejemplos tienen un valor más general, no sólo no se deja a las mujeres la posibilidad de entregarse a fondo para aprender a salir adelante en una tarea determinada, sino que además estas experiencias en su vida de adulta acaban añadiéndose a las de la socialización que vivieron cuando eran pequeñas en su casa y en la escuela (Hermans et al., 1972).

En las clases de la escuela militar era frecuente que sólo hubiera una estudiante, lo que permitía preservar una atmósfera viril y provocaba observaciones por parte de los profesores, fueran hombres o mujeres, observaciones que probaban que el único elemento femenino de la clase era considerado marginal, al que por consiguiente se podía no tener demasiado en cuenta. Sólo excepcionalmente, cuando la personalidad y los resultados de la alumna son incomparables, no se la margina en su papel de único elemento femenino de la clase y, sobre todo, cuando el instructor la apoya abiertamente.

A menos que sea una "estrella" al nivel de sus resultados, esta solista corre realmente el riesgo de acomplejarse por su posición estructural de marginación. Este complejo tiene repercusiones escolares graves, ya que la incapacita para participar plenamente en la clase y consagrar toda su energía en la adquisición de conocimientos y en el éxito (Safilios-Rothschild, 1979b). Estas conclusiones

levantan cuestiones importantes al nivel de las medidas que hay que tomar, en una época en que las mujeres luchan para acceder a dominios catalogados de "masculinos" y en que corren peligro de encontrarse totalmente solas en clase o en grupos de entrenamientos constituidos sólo por muchachos.

### *Algunas consecuencias sobre la adquisición de conocimientos y los resultados escolares*

La socialización de los muchachos y de las muchachas tal como se efectúa en casa, los prepara para que: a) adopten en la escuela actitudes que supuestamente corresponden a su sexo frente a sus compañeros y a sus profesores; b) interpreten los distintos *mass-media* (televisión, libros, manuales escolares) de tal modo que consoliden lo que creen debe ser su rol y su forma de ser; y c) den a las reacciones de sus profesores interpretaciones que confirmen lo que han aprendido de sus progenitores. Este continuo martilleo de las actitudes que se supone han de tener los chicos y las chicas, como hemos visto, tiene graves consecuencias para la adquisición de conocimientos, el desarrollo intelectual, las ambiciones, la confianza en sí mismos, la competencia y la independencia.

Un ejemplo que ilustra las diferencias de comportamiento de los profesores y sus expectativas lo constituye el hecho de que las observaciones de orden cognitivo hechas a las muchachas abundan más en lectura que en matemáticas, mientras que, para los muchachos, son más frecuentes en matemáticas que en lectura; este esquema es paralelo al de los resultados recogidos en estas materias para unos y otros (Leinhardt et al., 1977). El fenómeno por el que se eligen materias femeninas o masculinas y se evitan aquellas que no son "conformes" puede explicarse en buena parte por la acumulación de mensajes sobre la socialización transmitidos por los padres, por los *mass-media* y por los educadores (Consejo de Europa, 1982; Pratt et al., 1984).

Las acciones dirigidas contra las ideas recibidas entre los chicos y las chicas en edad escolar pueden ser eficaces, sobre todo si duran bastante tiempo. Un solo contacto, incluso bastante breve, con libros que no presentan los

La internalización de estos esquemas habituales concier-  
nientes al rol social impartido a un sexo y a otro y sus  
repercusiones en la adquisición de conocimientos son qui-  
zá mucho más profundas aún en la medida en que las  
muchachas trabajan en la escuela más para complacer al  
profesor que porque la materia enseñada les interese y la  
deseen dominar. Contrariamente a los muchachos, es pro-  
bable que *no aprendan a aprender*. Evidentemente, sólo  
se trata de esquemas generales asociados a los roles mas-  
culinos y femeninos y no de categorías rígidas a las que  
perteneceían todos los muchachos y todas las muchachas.  
Pero se desprende claramente que las repercusiones de  
esta socialización estereotipada superan grandemente a  
las actitudes que determinan la elección de los estudios  
entre los adolescentes e influyen en el propio proceso de  
aprendizaje.

La socialización no se efectúa de la misma manera en  
todos los medios, y las diferencias con arreglo a la clase  
social y al grupo étnico no son nada desdeñables. Sin  
embargo, las investigaciones sobre estas diferencias cul-  
turales son muy incompletas y a menudo no llevan a nin-  
guna conclusión. Una observación que se hace a menudo,  
es que las muchachas de raza negra tienen más confianza  
en sí mismas y son más independientes en relación con  
los muchachos y sus compañeras de raza blanca, y que  
esta actitud la alientan los progenitores. Queda por sa-  
ber si, una vez que los jóvenes negros lleguen a niveles  
de formación más elevados, ello conducirá otra vez a la  
repartición más tradicional de los roles masculinos y fe-  
meninos.

Numerosos estudios han demostrado que los educado-  
res no tienen la misma actitud frente a los chicos que  
frente a las chicas, y que este fenómeno se ve reforzado  
por las reacciones de los alumnos a esta manera de ser  
distinta. Los profesores tienden a dirigir más el trabajo de  
los muchachos, a darles más instrucciones y a conceder-  
les una mayor atención. Aunque los muchachos se hagan  
regañar con más frecuencia por el maestro, en general es  
a causa de su comportamiento y de su falta de interés y no  
por la calidad de su trabajo. Contrariamente a lo que  
ocurre con las muchachas, De ahí el mensaje implícito de  
que los muchachos son inteligentes pero no se esfuerzan  
lo suficiente, y de que las chicas se esfuerzan pero tienen  
la cabeza vacía. Si se añade a otros factores que tienden  
a reforzar esta idea en el interior de la escuela, esta acti-

tud acaba repercutiendo en los rasgos más generales de  
la personalidad de las muchachas, especialmente en la  
confianza en sí mismas y en la independencia.

A menudo se ha considerado que las distintas actitudes  
adoptadas por los profesores frente a los muchachos y a  
las muchachas se explican por sus concepciones sobre el  
rol impartido a cada sexo. Pero se ha verificado que algu-  
nos factores estructurales, como la proporción de chicos y  
de chicas en una clase, la pertenencia de una disciplina a  
una categoría denominada "femenina" o "masculina", o  
el hecho de que una escuela sea catalogada como escue-  
la de chicas o escuela de chicos, están directamente rela-  
cionados con los resultados esperados, con las mentalida-  
des y con los comportamientos. Estos factores estructura-  
les deberían prestarse con más frecuencia a las interven-  
ciones de los poderes públicos. Por otro lado, las acciones  
emprendidas para reducir el efecto de las ideas recibidas  
en la escuela han resultado positivas, sobre todo cuando  
no son puntuales sino que se prolongan durante un perío-  
do bastante largo. Por consiguiente, no hay que perder de  
vista que si los roles y los esquemas impartidos desde el  
principio de la vida tienen su origen en todos los elemen-  
tos que concurren en la socialización del niño, las posibili-  
dades de cambio entran de lleno en el campo de acción  
del sistema escolar.

- Guttentag, M. y H. Bray, *Undoing Sex Stereotypes*, McGraw-Hill, Nueva York, 1976.
- Haefeli (1977), citado en: Elizabeth Veya, "Research into Sex Stereotyping in School in Switzerland", *Le fonctionnement des stéréotypes sexuels à l'école*, Consejo de Europa, Estrasburgo, Swets y Zeitlinger-Lisse, 1982.
- Harris, D.V., "Physical Sex Differences: A Matter of Degree", *The Counseling Psychologist*, Vol. 6, Nº 2, 1976.
- Hatfield, J.S., J.R. Ferguson, y R. Alpert, "Mother-Child Interaction and the Socialisation Process", *Child Development*, Vol. 38, 1968.
- Helin, H., *Elevattityder till skolan* (Actitudes del alumno frente a la escuela). Rapporten fran undersokningar genomforda av Utredningen om skolan inre arbete (SIA) del 1. Utbildningsdepartementet 1, 1974.
- Hermans, H.J.M. et al., "Achievement Motivation and Fear of Failure in Family and School", *Developmental Psychology*, Vol. 6, 1972.
- Hess, R., V. Shipman, J. Brophy, y R. Bear, "The Cognitive Environment of Urban Pre-school Children: Follow-up Phase", Chicago Graduate School of Education (multicopiado), 1969.
- Hetherington, E.M. y G. Frankie, "Effects of Parental Dominance, Warmth and Conflict on Imitation in Children", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 6, 1967.
- Hilton, T.L. y G.W. Berglund, "Sex Differences in Mathematics Achievement — a Longitudinal Study", *Educational Testing Service Research Bulletin* (multicopiado), 1971.
- Horner, M., "Toward and Understanding of Achievement-Related Conflicts in Women", *Journal of Social Issues*, Vol. 28, Nº 2, 1972.
- Hoffman, L.W., "Early Childhood Experiences and Women's Achievement Motives", *Journal of Social Issues*, Vol. 28, Nº 2, 1972.
- Holmstrom, E. y J. Bernard, "Sex Role Transcendence and Sex Role Transcenders", in Jessie Bernard (dir. de la publ.), *Women, Wives, Mothers: Values and Options*, Aldine Press, Chicago, 1975.
- Hough, J., "Developing Individuals Rather than Boys and Girls", *School Organization*, Vol. 5, Nº 1, 1985.
- Husén, T. et al., *Svensk skola i internationell belysning 1* (La escuela sueca en una perspectiva internacional), Almqvist, Wiksell, Estocolmo, 1973.
- Kagan, J. y H.A. Moss, *Birth to Maturity*, John Wiley, Nueva York, 1962.
- Karman, F.J., *Women: Personal and Environmental Factors in Role Identification and Career Choices*, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, University of California, 1973.
- Kesselman, M.I.W., *Changing Sex Role Stereotypes: The Effects of Teacher Sex-Role Awareness on the Sex-Role Differentiation Attitudes of their Pupils*, Boston University School of Education (tesis de doctorado), 1974.
- Kilborn, W., "Elevernas arbetsmiljo" (el medio de trabajo de los alumnos), PUMP-projektet Nr. 12. Department of Education, University of Goteborg (multicopiado), 1976.
- Knaub, P.K. "Marriage and Career Role Expectations: A Longitudinal Study", informe expuesto en la reunión del National Council on Family Relations, octubre de 1976.
- Lambert, W.E., et al., "Child Training Values of English Canadian and French Canadian Parents", *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 3, 1971.
- Laosa, L.M. y J.E., Brophy, "Effects of Sex and Birth Order on Sex-Role Development and Intelligence Among Kindergarten Children", *Developmental Psychology*, Vol. 6, 1972.
- Lee, P.C., "Male and Female Teachers in Elementary Schools: An Ecological Analysis", *Teachers' College Record*, Vol. 75, Nº 1, 1973a.
- Lee, P.C., "The Early Classroom Experience: Masculine or Feminine?", *Perspectives on Education*, Vol. 6, 1973b.
- Leinhardt, G., et al., *Learning What's Taught: Sex Differences in Instruction*, University of Pittsburgh, Learning Research and Development Centre, 1977.
- Lewis, M., "State as an Infant-Environment Interaction: An Analysis of Mother-Infant Behaviour as a Function of Sex", *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 18, 1972a.
- Lewis, M., "Parents and Children: Sex Role Development", *School Review*, Vol. 80, 1972b.
- Lewis, M. y R. Freedle, "Mother-Infant Dyad: The Cradle of Meaning", *Research Bulletin*, Educational Testing Service, Princeton, N.J., 1972.
- Lipman-Blumen, J., "How Ideology Shapes Women's Lives", *Scientific American*, Vol. 226, Nº 1, 1972.
- Lozoff, M., "Fathers and Autonomy in Women", en Ruth B. Kundsín (dir. de la publ.), *Women and Success: The Anatomy of Achievement*, William Morrow and Co., Nueva York, 1973.
- Lynn, D.B., "Curvilinear Relation Between Cognitive Functioning and Distance of Child from Parent of the Same Sex", *Psychological Review*, Vol. 76, Nº 2, 1969.
- Maccoby, E.E. y C.M. Jacklin, *The Psychology of Sex Differences*, Stanford University Press, Stanford, California, 1974.
- Martin, R., "Student Sex and Behaviour as Determinants of the Type and Frequency of Teacher-Student Contacts", *Journal of School Psychology*, Vol. 10, 1972.
- McArthur, L.Z., y S.V. Eisen, "Achievements of Male and Female Story-book Characters as Determinants of Achievement Behaviour by Boys and Girls", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 33, 1976.
- Mednick, M.T., "Motivational and Personality Factors Related to Career Goals of Black College Women", National Institute of Education, Informe final, Washington, D.C., 1973.
- Meier, H.C., "Mother-Centeredness and College Youth's Attitudes Toward Social Equality for Women: Some Empirical Findings", *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 34, Nº 1, 1972.
- Meyer, J.W. y B.J. Sobieszek, "The Effect of a Child's Sex on Adult Interpretations of its Behaviour", *Developmental Psychology*, Vol. 6, 1972.
- Minton, C. et al., "Maternal Control and Obedience in the Two Year-Old", *Child Development*, Vol. 42, 1971.
- Monteiro, Lois, "The College Academic Environment: Student-Faculty Interaction", informe presentado en la Conferencia sobre "Men and Women Learning Together. Coeducation in the 1980s", Providence, Rhode Island, Brown University, diciembre de 1978.
- Mcos, H.A., "Sex, Age and State as Determinants of Mother-Infant Interaction", *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 13, 1967.
- Nadelman, L., "Sex Identity in American Children: Memory, Knowledge, and Preference Tests", *Developmental Psychology*, Vol. 10, mayo de 1974.

- Thompson, D., *Sociology of the Black Experience*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1974.
- Thompson, S.K., "Gender-Labels and Early Sex Role Development", *Child Development*, Vol. 46, 1975.
- Turner, B.F. y C.B. Turner, "The Political Implications of Social Stereotyping of Women and Men Among Black and White College Students", *Sociology and Social Research*, Vol. 58, N° 2, 1974a.
- Turner, B.F. y C.B. Turner., "Evaluations of Women and Men Among Black and White College Students", *Sociological Quarterly*, Vol. 15, verano, 1974b.
- Wernersson, I., "Sex Differentiation and Teacher-Pupil Interaction in Swedish Compulsory Schools", *Sex Stereotyping in Schools*, Consejo de Europa, Estrasburgo, Swets y Zeitlinger-Lisse, 1982.
- Weston, P. y M. Mednick, "Race, Social Class and Motives to Avoid Success in Women", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 1, N° 3, 1970.
- Whyte, J., *Beyond the Wendy House: Sex Role Stereotyping in the Primary School*, Longman, York, 1983.
- Whyte, J., "Observing Sex Stereotypes in the School Lab and Workshop", *Educational Review*, Vol. 36, N° 1, 1984.
- Will, J.A., et al., "Maternal Behaviour and Perceived Sex of Infant", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 46, N° 1, 1976.
- Yarrow, L.J., et al., "Dimensions of Early Stimulation: Differential Effects of Infant Development", informe presentado en la Society for Research in Child Development, 1971.
- Zimet, S.G., *Print and Prejudice*, Hodder and Stoughton, Londres, 1976.

# El harén pedagógico

Perspectiva de género en la organización escolar

M.Á. Santos Guerra (coord.), G. Arenas, N. Blanco,  
R. Castañeda, G. Hernández Morales, C. Jaramillo,  
E. Moreno, M. Oliveira, M<sup>a</sup> Elena Simón

Biblioteca de Aula

Serie Transversalidad

© M.Á. Santos Guerra (coordinador), G. Arenas, N. Blanco, R. Castañeda,  
G. Hernández Morales, C. Jaramillo, E. Moreno, M. Oliveira, M<sup>a</sup> Elena Simón

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

1<sup>a</sup> edición: septiembre 2000

ISBN: 84-7827-237-2

DL: B-35.973-2000

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Imprimeix



do de los mensajes, pueden contribuir a fomentar una imagen pública de las mujeres en consonancia con la realidad actual; por ejemplo aumentando la presencia y la participación en los programas que «crean opinión» (Fagoaga, 1993). Entre las medidas llevadas a cabo con la intención de acabar con esta situación, se han aprobado distintos planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los que se hace hincapié en la necesidad de transmitir una imagen libre de valoraciones sexistas.

### La escuela

La escuela como institución social y educativa también tiene un importante papel en el proceso de formación de esos modelos de comportamiento que adquieren mujeres y hombres. De hecho, aunque la escolarización conjunta de chicas y chicos es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que, desde un modelo masculino hegemónico, pretende la igualdad de los sexos. Como afirma Anna Maria Piussi (1997), la «escuela de todos» ha sido en primer lugar escuela de hombres. Por tanto, es necesario que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación (tanto en sentido lato como específico) se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos (Sau, 1989).

## Socialización y estereotipos de género

En definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce una diferenciación y una categorización entre mujeres y hombres desde los primeros años de vida que se remonta incluso hasta antes del nacimiento, cuando se elige un determinado tipo de ropa, la decoración de la habitación, en la selección de los juguetes o en la explicación y valoración, por parte de las personas adultas, de conductas infantiles que, en un principio, no tienen significado.


Casi sin darnos cuenta, se asignan unos determinados comportamientos que se van interiorizando y asumiendo hasta el punto que hay quien los considera tan naturales, tan propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéticamente, constituyendo lo que se denomina *roles de género*. Éstos pueden definirse como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado. Estipulan la división sexual del trabajo y en nuestra sociedad son claramente sexistas, presentando actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual. El sistema sexo-género, afirma Dolores Ramos (1996), se construye a partir de paradigmas religiosos, legales y políticos que definen cómo deben ser las características de los hombres y de las mujeres, no sólo en el ámbito público, sino también en las relaciones familiares, en el cuidado de las hijas e hijos y del hogar. Pero no son iguales en todas las sociedades, lo que demuestra su naturaleza sociocultural.

Existen trabajos considerados ya clásicos acerca de los distintos roles de género en otras culturas. Por ejemplo, los estudios de Ruth Benedict y Margaret Mead<sup>2</sup> que en los años 20-30 estudiaron a la mujer a través de sus investigaciones basadas en el trabajo de campo. Son especialmente conocidos los trabajos de Mead (1972) con tribus de Nueva Guinea en los que descubrió que entre los arapesh se esperaba que tanto los hombres como las mujeres se comportaran de un modo dulce, comprensivo y cooperativo. Entre los tchambuli las mujeres se afeitaban la cabeza, eran agresivamente eficientes como proveedoras de comida y los hombres se dedicaban al arte y se preocupaban de arreglarse. En estos estudios se puso de manifiesto que las sociedades utilizan el sexo biológico como un criterio para la atribución de tareas y funciones a las personas, pero que más allá de este simple punto de partida, no hay dos culturas que coincidan completamente en la diferenciación que se establece entre los géneros.

En cada sociedad, según el proceso de socialización al que se nos somete, pertenecemos al género femenino o masculino, desarrollando con ello una cultura en un sentido u otro. Se potencian una serie de valores (construcciones culturales) como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, considerándose éstas como los indicadores del poder que tenemos para desarrollar un determinado aspecto del crecimiento humano (en este caso ético) (Urruzola, 1996). Los valores asociados al género se pueden denotar en nuestra realidad a través de las valoraciones, consideraciones y representaciones que las personas realizan respecto de lo femenino y de su relación con lo masculino. Esos valores son los responsables de mantener los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos, dando lugar a los *estereotipos*, que se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial (Mackie, 1974). Son, por tanto, generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas.

En la película *In & Out (Dentro y Fuera)* de Fran Oz, Howard Brackett, un profesor de instituto, representado por Kevin Klein, ve como su vida se convierte en un caos por- que debido a determinados comportamientos, supuestamente femeninos (le gustaba la poesía, el baile, arreglarse y era una persona educada y solidaria), un alumno que gana un Oscar tiene para él unas palabras de agradecimiento ante millones de personas que le están viendo por la televisión, afirmando que es *gay*. La prensa lo persigue, sus alumnas y alumnos lo rechazan, su madre amenaza con desheredarle si no se casa con su novia, etc., constituyendo estos hechos todo un sistema de sanciones porque no tiene un comportamiento «masculino». De hecho, las expectativas de comportamiento que existen para cada sexo en una situación determinada responden a modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a la identificación en términos de hombre o mujer. Las opiniones acerca de cómo debe ser el comportamiento asociado al sexo im-

2. A pesar de la importancia de estos trabajos, hay que señalar que estudiaron a la mujer desde el punto de vista masculino y no fue hasta los años 60 y 70 cuando surgió la «antropología feminista» que ahondó en las transacciones sociopolíticas, económicas, culturales, etc. de forma más igualitaria entre mujeres y hombres.



ponen nuestros modelos, dirigen nuestra conducta y establecen cómo deben ser nuestras relaciones. Además, se transmiten de generación a generación constituyendo los *arquetipos*<sup>3</sup>, siendo éstos los que sustentan los actuales estereotipos de género.

Todos estos elementos (roles, normas, estereotipos, sanciones, etc.) constituyen el sistema de género o lo que se ha denominado *complejo de supremacía masculina* y que consiste en una organización social en la que los puestos claves de poder (religiosos, militares, políticos y económicos) son ocupados exclusivamente o, en el mejor de los casos, mayoritariamente por hombres (Puleo, 1997).

El hecho de que nos hayan asignado estos papeles según sea nuestro sexo implica pérdidas en el desarrollo personal y social tanto a unos como a otras y, aunque es cierto que la mujer se ve anulada del discurso, de la cultura, etc. y sometida a situaciones tan graves como los malos tratos, también los hombres ven cómo se le imponen una serie de papeles dentro de los comportamientos que se consideran propios de su sexo: «los hombres no lloran», «tienes que ser fuerte», «eres un machote».

Ellos sufren la inhibición de su sensibilidad y su humanidad y se les encauza hacia la rudeza, la agresividad y la insensibilidad (Urruzola, 1996). De hecho, los chicos se comportan de forma más individualista, competitiva y agresiva. En sus juegos, en sus relaciones familiares y en la escuela ellos tienen reacciones más violentas. Las explicaciones centradas en la biología señalan que son los niveles de testosterona los responsables de estas conductas. Sin embargo, estos comportamientos tienen una explicación fundamentalmente cultural y social, siendo el contexto quien se encarga de favorecerlos o disminuirlos.

Los modelos que potencian la familia, los medios de comunicación y que se reproducen en la escuela favorecen los estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc. y a los niños como independientes, poderosos y fuertes.

Y es que la escuela no es neutra. En ella se potencian una serie de valores que la sociedad demanda. De hecho:

*La escuela es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo. Estos valores e ideologías son los de los varones blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva. (Askew y Ross, 1991, p. 110)*

Los hombres aprenden a ser hombres y actúan como hombres al interiorizar las normas y los mensajes de la cultura masculina dominante de la sociedad en que viven.

Este concepto de masculinidad ha supuesto que tanto las mujeres como los propios hombres deban pagar un elevado precio, lo que ha provocado que se tome conciencia de que hace falta un cambio. A ello tenemos que añadir las nuevas problemáticas sociales y laborales que demandan nuevas formas de gestión, de organización de las tareas, de hacer política; en definitiva, nuevas formas de relación entre las personas.

3. Etimológicamente, 'tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo de entendimiento y a la voluntad de las personas. Modelo original y primario en el arte u otra cosa' (Real Academia de la lengua, 1992, p. 193).

Como consecuencia del discurso feminista, se plantea la necesidad del reconocimiento de la autoridad femenina<sup>4</sup> y se abre un debate intenso y necesario acerca de cuál debe ser el papel del varón en la sociedad actual donde el rol del hombre tradicional, de trabajador por excelencia y alimentador de la prole, se desvirtúa. Sin embargo, a pesar de este interés, todavía son muchos los ámbitos del saber que no contemplan la perspectiva de género, lo que proporciona una visión sesgada de la realidad. En ese sentido, hay autores y autoras que afirman que la teorización sobre género ha estado marcada históricamente por una ausencia de crítica sobre los valores y la masculinidad, especialmente por parte de los propios hombres, sirviendo además para ignorar a las mujeres bajo posturas indiferencialistas que se esconden bajo el paraguas del *género* (Mañeru, 1999).

Muchas mujeres y algunos hombres están trabajando y haciendo propuestas en ese sentido. Entre las más sugerentes están aquellas que parten de la diferencia sexual y del reconocimiento de las mujeres, en la línea que señala Luisa Muraro (Ramírez, 1998, p. 14):

*El principal reto de las mujeres a las puertas de un nuevo siglo consiste en cambiar la forma de hacer política. Es necesario impregnar la práctica política en general, de los hombres y de las mujeres, con la impronta y el civismo que las mujeres por tanto tiempo han conferido a la vida familiar (...). Las mujeres no deben imitar a los hombres ni hacer política como ellos. El reto consiste en que las mujeres seamos creadoras originales de la ciencia y la política.*

Esse reconocimiento de la diferencia sexual implica que en la sociedad y también en la escuela, lejos de estereotipos sexistas, hay que afianzar *la medida femenina del mundo* y el reconocimiento de las relaciones entre las personas. Esto conlleva efectos positivos de reconocimiento para las niñas y un «refrescante» proceso de transformación para los niños, quienes liberados de modelos viriles, agresivos y mutiladores podrán desarrollar comportamientos más libres y civiles.

## El sexismo en la escuela

En la actual escuela pública existen dos discursos en relación con la democratización del sistema educativo. Uno, el de las normativas, el de la Administración, el denominado *políticamente correcto*, que tiene escasa repercusión en las prácticas cotidianas y otro, el que se lleva a cabo en las aulas y en otras dependencias escolares.

Parece asumido que la educación, a través de las instituciones encargadas de ella, debe contribuir a la socialización ofreciendo una igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de las ciudadanas y ciudadanos. A este respecto la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), señala que la educación deb tener como objetivo primero y fundamental:

4. En el sentido que señala Ana Mañeru (1999) de establecer espacios donde primen las relaciones y el autoritarismo, ni el poder.



## La orientación profesional y vocacional

La escolaridad obligatoria ha creado espacios para las mujeres en el ámbito público; sin embargo, el sistema educativo etiqueta y limita las posibilidades académicas y profesionales de las mujeres.

Aunque la mayoría de las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos, exceptuando las tesis y los cursos de doctorado, donde son ellos lo que obtienen mejores calificaciones, hay limitaciones en algunos aspectos. Las opciones que más eligen las chicas son aquellas relacionadas con las áreas asistenciales, estando socialmente más reconocidas y valoradas las que eligen los hombres. En un estudio realizado por Gaviria (1994) con 3.746 chicas y 3.519 chicos que estudiaban en el último curso de secundaria, la conclusión más clara que se obtuvo es que el sexo condicionaba los intereses profesionales, resultando incluso más determinante que la variable clase social. Así, las chicas presentaban una mayor valoración de los estudios y profesiones de derecho, salud, ciencias humanas y literarias. Los chicos, por su parte, mostraban mayor preferencia por la física y la química. Por tanto, a pesar de que todas las personas tienen acceso a la educación, el hecho de que existan «profesiones de chicas» y «profesiones de chicos» pone en cuestión la universalidad y la igualdad dentro del sistema educativo.

Estas diferencias en las opciones están ligadas a varios factores (AA.VV., 1996, p. 12). Por una parte, la mayoría de los chicos percibe los estudios, en mayor medida que las chicas, como un mero trámite para la vida laboral. De ahí que opten por ramas con más salidas profesionales y que en la formación profesional y en las carreras técnicas sean mayoría los varones. Ellos tienen más claro que su futuro es el trabajo fuera de casa y no se plantean como alternativa el casarse y tener hijos/as.

Además, dentro de las posibilidades que se ofertan, existen áreas donde la mayor presencia femenina, y unos contenidos más cercanos a lo que ha sido la experiencia de las mujeres, facilita que ellas (y no ellos) se manifiesten como sujetos de conocimiento.

Un tercer condicionante es la existencia de modelos sexistas y estereotipos para niñas y niños que se inician en la familia y que continúan afectando al currículum escolar.

Concretamente, la enseñanza es una de las profesiones que eligen mayoritariamente las chicas, pero hay numerosos estudios en los que se pone de manifiesto que la proporción de mujeres enseñantes decrece a medida que aumenta la edad del alumnado y el prestigio social de los estudios (Subirats, 1988). Es un hecho constatado que hay una baja presencia femenina en las escuelas técnicas u ocupando cargos directivos en los distintos niveles educativos. Esto último puede ser porque las mujeres prefieren otro tipo de relaciones menos competitivas, lo que favorece la cesión de cargos y posiciones de prestigio que, por otra parte, son generalmente ofrecidas a los hombres. Así, se potencian los cargos para los varones y sólo para aquellas mujeres que intentan parecerse a los hombres, ya que los patrones de comportamiento masculinos están más valorados. La devaluación de lo femenino sigue reforzando el papel secundario de las mujeres también en el trabajo.

Los estereotipos asociados a cada uno de los géneros van a determinar también cuál va a ser el papel profesional dentro de una carrera e incluso la profesión que van a elegir. Con ello no quiero decir que sea negativo que las mujeres trabajen en pro-

fesiones que tradicionalmente se han considerado como femeninas. Muy al contrario. De hecho los primeros niveles de la educación, desde la guardería hasta la educación primaria, en los que la presencia femenina es casi absoluta, son el segmento de la enseñanza que mejor funciona. En general, en estos niveles apenas existe fracaso escolar y a las niñas y los niños les encanta ir a la escuela a estudiar, siendo allí también donde las chicas encuentran referentes adultos femeninos positivos (Piussi, 1997). Lo que sí quiero resaltar es la importancia de que esta elección sea una opción voluntaria y no socialmente impuesta y que no sean profesiones infravaloradas por el hecho de estar ocupadas históricamente por las mujeres. Replanteándonos estas cuestiones, se favorecerá que también los varones elijan, en función de sus cualidades e intereses personales, las profesiones sin la presión social que les encauza a «profesiones de hombres» y permitirá a las chicas elegir un futuro laboral sin necesidad de tener mediadores masculinos.

## El currículum

El análisis de la existencia del sexismo en la escuela permite comprender el origen de las actitudes de las jóvenes que eligen estudios poco valorados por la sociedad, que acepten puestos profesionales subordinados, inferiores al nivel de estudios alcanzado, que en un futuro profesional valoren su trabajo fuera de casa como un complemento al del varón o que consideren el cuidado de los hijos y las hijas y la familia como una atractiva y única opción de futuro.

La escuela, como agente socializador y como potente transmisora de valores, debe asumir el papel que le corresponde en la transmisión de estereotipos. En la actualidad, aunque se ha superado el modelo educativo que mantenía la existencia de dos currículos separados por sexos, los sesgos sexistas son numerosos, entre los que destaco el sesgo lingüístico, el estereotipo, la invisibilidad, el desequilibrio, la irrealidad y la fragmentación (Sadker y Sadker, 1982). En ellos voy a detenerme analizando algunos de los mecanismos a través de los cuales se manifiestan en el entorno escolar.

## El sesgo lingüístico

Aunque no es sólo en el lenguaje donde se materializa el sexismo, si es cierto que dado que nuestro sistema educativo está basado en él, tanto oral como escrito, no se puede ignorar que tiene una especial importancia en su transmisión y que, como cualquier construcción y práctica social, está marcado por la historia y las estructuras de poder (Abranches y Carvalho, 1999).

*En un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas es poder, el silencio es opresión y violencia. (Arianne Rich, 1983)*

El sexismo en el lenguaje no supone sólo el uso de estructuras gramaticales, genéricas, etc. masculinos, sino que implica una mayor valoración incluso de aquellas afirmaciones hechas con un timbre grave y de las expresiones o las formas de comunicar asociadas a los varones. El estilo más intimista y personal de las chicas y de las mujeres, incluso se llega a considerar chismorreos. La influencia del lenguaje sobre el pensamiento no es despreciable. Son muchos los trabajos que ponen de manifiesto el efecto que tiene el lenguaje sobre las personas y sobre la imagen que se crea de lo mas-