

## **ESCUELA MIXTA VS. ESCUELA EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN TORNO A LA REPRODUCCIÓN TRANSFORMACIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO**

Belén García Cabeza  
Universidade da Coruña  
ningures@gmail.com

### **INTRODUCCIÓN**

El sistema educativo español, a través de la historia, ha concebido las relaciones de género a partir de tres modelos arquetípicos diferenciados: el *modelo segregado*, el *modelo de escuela mixta* y el *modelo coeducativo*. Superado hace varias décadas el modelo segregado –aunque con una presencia minoritaria–, en el que existe una escisión física y curricular del proceso educativo de los dos sexos, en la actualidad el modelo de enseñanza mixta convive en situación de privilegio, con el coeducativo. En el deseable camino hacia una efectiva igualdad de oportunidades, trato y resultado y una sociedad más justa para hombres y mujeres, es preciso destacar los efectos que tiene la asunción de cada uno de estos modelos<sup>1</sup>.

El modelo de enseñanza mixta, generalizado en los años 70 en el estado español, se basa en el principio democrático de igualdad y parte de la existencia de una igualdad plena entre hombres y mujeres, lo que implica una negación de las diferencias culturales entre grupos. Por su parte, el modelo coeducativo, cuyo marco teórico se apoya en la teoría feminista, presupone que existen diferencias sexuales y sociales fruto del género, y que la escuela actúa como transmisora de los estereotipos sexistas; las acciones educativas de este modelo están encaminadas a abolir las desigualdades sociales a través de la identificación y deconstrucción de dichos estereotipos.

Es objeto principal de esta comunicación presentar los resultados obtenidos en un estudio de caso llevado a cabo entre julio de 2007 y diciembre de 2008 en dos centros de E.P. de A Coruña, cada uno de los cuales se corresponde con los modelos de enseñanza mixta y coeducativo, para indagar cómo las interacciones alumnado-alumnado y alumnado-profesorado influyen en la reproducción/transformación de las desigualdades de género.

### **Marco teórico**

Es preciso aclarar las herramientas conceptuales que sustentan la presente investigación.

La Educación constituye uno de los vehículos claves en el proceso de transmisión de patrones culturales de género. Pero además, es también un espacio para el estudio, comprensión y transformación de las relaciones desiguales de género. De ahí que numerosos artículos, ensayos e investigaciones se ocupen del tema prolíficamente. Esta investigación partió del presupuesto

de que los estudios sobre el sexismo en la escuela son vitales para, en primer lugar, comprender el funcionamiento de la vida escolar, pero además, de la sociedad en general; en segundo lugar, para procurar poner en marcha planes que favorezcan y promuevan unas prácticas coeducativas sólidas y transversales que redunden en una configuración social más equitativa. Sin embargo, no debe entenderse que la escuela debe ser la directa y única responsable de tan primordial y colosal empresa.

### **Género**

Los Estudios de Género están unidos a los movimientos feministas; la categoría social de género es una de las más grandes aportaciones del feminismo contemporáneo. El género es según Gamba (2007:119): *“una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad”*.

Como es común en los diferentes escritos que versan sobre género y feminismo, es importante hacer unas aclaraciones conceptuales sobre el binomio sexo-género. Sexo *“corresponde a un hecho biológico, producto de la diferenciación sexual de la especie humana.”* Y género se refiere a la *“significación social que se hace del mismo”*. Por su parte, M<sup>a</sup> Luisa Abad (2002:12) afirma que el género se refiere a la *“construcción social y cultural de las diferencias sexuales”*; siguiendo a Joan W. Scott (1990:44) el género es *“un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que definen a los sexos, y a una forma primaria de relaciones significantes de poder”*.

Puede verse con claridad que cuando se hace referencia al género, se entra en una noción que comporta una naturaleza de tipo simbólico y por tanto, se evidenciase su vinculación con el contexto sociocultural e histórico. También es importante aclarar que género remite a una categoría analítica central donde reviste el papel de ser *“una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización”* (Gamba, 2007:121).

### **Feminismo**

De acuerdo a Susana Gamba, *“lo femenino o lo masculino no se refiere al sexo de los individuos, sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas”*. A partir de esta definición es inevitable comprender que el feminismo comporta por lo menos, cuatro dimensiones (Urruzola, 1997: 17). En primer lugar, el feminismo es una filosofía; en segundo lugar, el feminismo es una ciencia, pues ofrece un objeto de estudio y adicionalmente, unas herramientas de interpretación de la sociedad en general constituida por mujeres y hombres; en tercer lugar, feminismo es una acción personal, esto es, se convierte en una línea de acción inherente al fuero individual de las personas; finalmente, feminismo es un movimiento social y,

al mismo tiempo político, que requiere un proceso de racionalización individual, en primera instancia, y colectivo, finalmente, como conjunto de voluntades encaminadas a identificar las desigualdades entre mujeres y hombres y reivindicar la urgencia de diseñar y construir soluciones alternativas.

### ***Género y Educación: de la Escuela Mixta a la Coeducación***

Hoy en día es aceptado socialmente que la institución escolar, es una de las instancias socializadoras con más poder. Se disputan su predominio la familia, los mass media y el grupo de iguales; de modo que la escuela como instancia socializadora deviene en un agente reproductor o transformador de la cultura, de los valores, del espíritu de una Época. Si hablamos de la escuela en clave de género, se puede afirmar que esta es un lugar donde se dan relaciones de poder sexistas. Relaciones éstas, que subyacen al género pero que non siempre son evidentes, manifiestas. En cambio, son latentes y su dinámica interna cambiante, les imprime una naturaleza difícilmente eliminable del contexto educativo.

Siguiendo a Bonal (1997:35), existen varios “*modelos de educación de los géneros a partir de las relaciones de género en la escuela*”. Por un lado, el *modelo roles separados*: el cual a partir de la separación física y curricular -separación material y simbólica según Bonal (1997:37)- se da una formación diferenciada; por otro lado, el *modelo de escuela mixta*, con una educación que a partir de los valores de igualdad, preconiza la agrupación de mujeres y hombres; finalmente, el *modelo coeducativo*, el cual se erige a partir del reconocimiento de las diferencias entre grupos sociales y sexuales y la búsqueda de la eliminación de los estereotipos de género y sus efectos. Este modelo se apoya en la siguiente idea:

*La escuela no es (...) una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros. [Profesoras y profesores] interpretan las relaciones sociales en la escuela como una proyección de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo (...) y actúa como grupo socialmente dominante, y otro grupo, las niñas, constituye un grupo culturalmente dominado (Bonal, 1997:40).*

Es en esta propuesta teórica en la que se inscribe esta investigación. Este enfoque de las relaciones sociales en la escuela soporta la gama de motivaciones para la intención de abordar un campo de estudio importante en la Sociología y en la Sociología de la Educación como campo interdisciplinario.

### ***Precisiones acerca del marco legislativo***

Resulta necesario poner de relieve cuales son las referencias legislativas directas que fundamentan el modelo de escuela coeducativo como garante de una igualdad de oportunidades.

En 1978, la prohibición expresa de discriminación por razón de sexo, del artículo 14 y la obligatoriedad por parte de los poderes públicos, de *“promover las condiciones para que la libertad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas”* del 9.2 de la Constitución Española<sup>2</sup>, sientan las bases de un tratamiento coeducativo en las escuelas. Un año después, en la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer*, se promulgan de modo obligatorio y de forma más general, *“los principios imprescindibles para que las mujeres obtengan la igualdad de derechos en todos los ámbitos, a nivel internacional”* (Urruzola, 1997:134).

A nivel autonómico, debemos esperar al año 2004, a la Lei de igualdade, para encontrar una referencia de tipo directo a la educación en igualdad de oportunidades para ambos sexos; así, en el capítulo I, del título I, se hace referencia a la no admisión en los centros docentes de las desigualdades de género entre el alumnado, sustentadas en:

*(...) crenzas, prexuízos, tradicións ou prácticas consuetudinarias transmisoras, directa ou indirectamente, dunha distribución estereotipada de papeis entre os sexos ou dunha imaxe de dominación dun sexo sobre outro en calquera ámbito da vida.*<sup>3</sup>

A nivel estatal, la vigente Ley de Igualdad de 2007, en el artículo 24 del Capítulo II menciona ya de modo explícito la coeducación cuando se refiere a lo siguiente:

*Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad (...) la cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.*<sup>4</sup>

Además, y ya en el ámbito de la violencia de género, la Ley 1/2004<sup>5</sup>, en el artículo 4, presta importante atención a los principios de igualdad entre hombres y mujeres, que deben regir el sistema educativo. Atendiendo al contexto particular de la educación, no se pueden olvidar asimismo las diversas leyes educativas, que a lo largo de las últimas dos décadas, tuvieron en más o menos consideración, la necesidad de una equidad de sexos en la escuela. Así, en el artículo 2 de la LOGSE se menciona que la actividad educativa se desarrollará, atendiendo, entre otros, al siguiente principio: *“la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”*.<sup>6</sup> En la LOCE<sup>7</sup>, sin embargo, y a pesar de hacer en el artículo 1 referencia a la equidad, parece existir un total vacío en lo que al tratamiento igualitario se refiere, no haciendo mención en ningún momento a la palabra *mujer*. El concepto *coeducación* aparece ya normalizado y normativizado en la actual ley de educación, la 2/2006, lo que demuestra que hasta la actualidad, nunca hubo un apoyo tan intenso de tipo legislativo educativo en el ámbito de la igualdad de oportunidades, y que dicho aspecto está

totalmente incorporado a las políticas educativas<sup>8</sup>; es también en este marco igualitario donde cobra sentido la tan polémica Educación para la Ciudadanía como una materia obligada en el nivel de Secundaria, a fin de garantizar un marco reflexivo, crítico y transformador, en torno a las desigualdades sociales, y especialmente, a las desigualdades sexuales.

## **OBJETIVOS**

Según Stake (1998:27-32) y Flick (2004:61-67), el diseño de buenas preguntas de investigación, quizás una de las fases más complicadas dentro del proceso, constituye en sí mismo una perfecta base para el desarrollo posterior, puesto que ayuda a una organización conceptual en el propio diseño, estableciendo puentes conceptuales con lo que ya se conoce, para guiar la futura recogida de datos y la comprensión de los mismos. Las preguntas, con cierto carácter de presagio -de ahí su formulación preliminar- trataron de ser coherentes con la lógica de la investigación etnográfica.

Pregunta general: ¿Cómo las relaciones sociales alumnado-alumnado y profesorado-alumnado dentro de la dinámica del aula de E.P. reproducen o transforman las desigualdades de género?

Preguntas específicas: I) ¿Qué prácticas son generadas entre los/as agentes implicados/as?  
II) ¿Cómo es interpretada la presencia ausencia de las desigualdades de género por parte del profesorado? ¿Y por parte del alumnado?

Además, se plantearon cinco objetivos principales que a continuación se consignan:

- I. Identificar los discursos y prácticas docentes en lo referente a la presencia/ausencia de desigualdades de género en la escuela
- II. Contrastar la relación entre el discurso y la práctica docentes en torno a la presencia/ausencia de las desigualdades de género en la escuela
- III. Reconocer la formación del profesorado en materia de coeducación
- IV. Desvelar las percepciones del alumnado acerca de existencia/importancia de las diferencias sexuales
- V. Identificar qué modos de interacción alumnado-alumnado e alumnado-profesorado en la dinámica de aula, contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género

## **METODOLOGÍA**

La preferencia por el uso de una metodología de corte cualitativo y, en concreto, por el estudio de caso, nació de la consciencia de la adecuación de la misma para captar las especificidades de la realidad social a estudiar, en detrimento de otras metodologías de carácter más cuantitativo, que no permitirían tener un acceso tan fiable a los espacios, personas y circunstancias implicadas.

### **Selección de la muestra**

Siguiendo a Goetz e LeCompte (1988:98-103) la selección de los casos fue de tipo *criterial* pues no se buscaba una representatividad en el sentido cuantitativo, no se trató de un muestreo estadístico. En esta ocasión se establecieron previamente una serie de criterios que en la opinión de la investigadora eran importantes, y se realizó una búsqueda de casos dentro de la totalidad de la población (693 centros educativos en la provincia de A Coruña). Dichos criterios fueron, según el nivel de importancia: el carácter mixto de los centros, el nivel de enseñanza impartido (E.P.), el tiempo disponible para el trabajo de campo, la proximidad al domicilio, la titularidad, la situación sociodemográfica (mundo rural y urbano) y la promulgación de una pedagogía coeducativa; de todos modos, en última instancia, el criterio primordial fue la posibilidad de acceso a los casos. Atendiendo a lo anteriormente expuesto se escogieron dos casos. El primero, un CPR situado en las inmediaciones de la ciudad de A Coruña, en el cual se imparten clases desde E.I. a E.S.O.. Dicho centro, de reciente creación, cuenta con un profesorado bastante joven que trabaja en régimen de cooperativa. De su ideario de centro se desprende un creciente interés por la integración en el curriculum de un trabajo coeducativo. El segundo centro escogido es uno de los catorce que el ayuntamiento de Arteixo, limítrofe con la ciudad de A Coruña, acoge; este centro, al contrario que el anterior, es de carácter público, y aúna alumnado procedente de zonas urbanas y semirurales, distribuido en las etapas de Infantil y Primaria. La necesidad de operativizar el estudio llevó a acotar los niveles de actuación a un curso dentro de cada un de los casos: la selección de los mismos atendió a los intereses y necesidades de las/os implicadas/os.

### **Procedimientos de recogida de datos y registro**

El trabajo de campo constó de distintas fases. La penetración por parte de la etnógrafa en la vida de los centros fue gradual, tratando de incorporarse a la cultura que se pretendía investigar causando la menor intrusión posible. En un primer momento se llevó a cabo durante una semana, el denominado *vagabundeo*, en el que se exploraron algunos datos generales acerca de los centros y de las características de los mismos (horarios, número de aulas, personal, normas...). Paralelamente, la investigadora se familiarizó con las fuentes de datos e informantes, construyendo una relación social significativa. Una vez superados estos primeros momentos, se comenzaron a aplicar las técnicas planificadas, modificándolas y perfilándolas en función de las demandas situacionales y personales.

**Tabla 1. Procedimientos metodológicos empleados según ámbitos de estudio**

<b>TÉCNICAS</b> <b>ÁMBITOS</b>	Entrevista semiabierta		Observación participante	Análisis documental	Diario de campo
	Profesorado	Alumnado			
<i>Uso del lenguaje oral/escrito</i>	X	X	X	X	X
<i>Actividades dirigidas</i>	X	X	X	X	X
<i>Distribución y uso del espacio en el patio y en actividades no dirigidas</i>	X	X	X		X
<i>Producciones libres del alumnado</i>			X	X	X
<i>Interiorización de estereotipos de género por parte de alumnado y profesorado</i>	X	X	X		X
<i>Juego en el tiempo de ocio y como actividad académica</i>	X	X	X		X

La perspectiva de estudio adoptada en esta investigación y la complejidad de la realidad observada precisó de la realización de un gran esfuerzo analítico y de abstracción. Por esto se decidió dividir el objeto de estudio en seis ámbitos. Es esencial aclarar que la división o segmentación del objeto de estudio no existe en la realidad. Es únicamente una estrategia metodológica, entre muchas, la más adecuada para la complejidad que aquí se aborda. Además, cada ámbito de estudio estaba acompañado de un conjunto de hipótesis y un conjunto de pautas de observación. Esta decisión tenía por objetivo generar un sistema de flujos conceptuales que fueran desde la determinación del área constitutiva de la totalidad del objeto, hasta las actividades concretas que se debían realizar en el proceso de recogida de información y posterior análisis, pasando por las hipótesis que se desprendían de cada ámbito y su vinculación con las tareas de recaudación de datos.

**Tabla 2. Ámbitos de análisis, hipótesis y pautas de observación y análisis<sup>9</sup>**

ÁMBITOS	HIPÓTESIS	PAUTAS DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS
<b>Actividades dirigidas</b>	Diferencias cuantitativas y cualitativas entre hombres y mujeres; roles sexuales estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar al grupo-clase, al pequeño grupo e individualmente ante una actividad dirigida:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Quién comienza a trabajar primero?</li> <li>✓ ¿Quién presenta más reticencias?</li> <li>✓ ¿Cómo se agrupa o alumnado?</li> <li>✓ ¿Qué actividades son mejor/peor recibidas por los niños/niñas?</li> </ul> </li> <li>● Entrevistar a alumnado y profesorado acerca de su percepción entorno a diferencias de tipo académico entre niñas y niños</li> <li>● Indagar la existencia de documentos que hagan referencia a las tareas del alumnado y del profesorado</li> </ul>
<b>Distribución y uso del espacio en el patio y en actividades no dirigidas</b>	Relación de poder de niños sobre niñas en espacio libre: ocupación, movimiento, tipo de juegos, actividades y actitudes de unos y otras	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar al grupo-clase, al pequeño grupo e individualmente en el patio de juegos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué tipos de actividades/juegos se dan?</li> <li>✓ ¿Cuántas personas están implicadas?</li> <li>✓ ¿Son mayoritarias de niños, de niñas o agrupan a unos y a otras?</li> <li>✓ ¿Qué proporción de espacio emplean?</li> <li>✓ ¿Qué materiales emplean?</li> <li>✓ ¿Dialogan durante estas actividades?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Producciones libres del alumnado</b>	Existencia de constantes estereotipadas en diferentes producciones gráficas y escritas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar dibujos, murales y redacciones producidos por el alumnado en los que aparezcan representados mujeres y hombres o se aluda a características de los mismos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Quiénes son protagonistas principales/ secundarios?</li> <li>✓ ¿Qué lugar ocupan en el espacio?</li> <li>✓ ¿Qué tipos de actividades representan?</li> <li>✓ ¿Qué definiciones acompañan a unos y a otras?</li> </ul> </li> </ul>



ÁMBITOS		HIPÓTESIS	PAUTAS DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS
Uso del lenguaje	Escrito	Omisión del género femenino en circulares del centro y comunicaciones de la Admón. Educativa salvo al referirse a actividades, funciones o roles a los que por defecto se les atribuye el femenino	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Seleccionar dos o tres documentos de información que circulen por el centro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contabilizar el uso del masculino como genérico, del masculino y el femenino indistintamente y del femenino atendiendo a las situaciones en que se emplean uno u otro</li> <li>✓ Atender a qué actividades, funciones o roles se les atribuye por defecto el masculino o el femenino</li> </ul> </li> </ul> <p>Entrevistar a alumnado y profesorado acerca del uso del masculino/femenino y de la importancia del mismo en la comunicación escrita</p>
	Oral	femenino en la comunicación formal e informal salvo al referirse a actividades, funciones o roles a los que por defecto se les atribuye el femenino	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prestar atención al uso del masculino como genérico, del masculino y el femenino indistintamente y del femenino atendiendo a las situaciones en que se emplean uno u otro</li> <li>● Atender a qué actividades, funciones o roles se les atribuye por defecto el masculino o el femenino</li> </ul> <p>Entrevistar a alumnado y profesorado acerca del uso del masculino/femenino y de la importancia del mismo en la comunicación oral; preguntar al alumnado acerca de insultos referidos a niñas y niños</p>

ÁMBITOS	HIPÓTESIS	PAUTAS DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS
<p><b>Interiorización de estereotipos de género por parte de alumnado y profesorado</b></p>	<p>Existencia de roles y comportamientos de género estereotipados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistar a alumnado y profesorado acerca de su percepción/expectativas respecto de las niñas y los niños: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿En qué se diferencian en su opinión niñas y niños?</li> <li>✓ ¿Con quienes prefieren trabajar? ¿Igualmente en actividades de trabajo manual como de trabajo intelectual? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Quienes creen que sacan mejores notas? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Quienes creen que se “comportan mejor”? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Existe un trato diferenciado por sexos del profesorado hacia el alumnado?</li> </ul> </li> <li>• Observar a alumnado y profesorado en la rutina diaria de aula con el fin de contestar a las diferentes preguntas expuestas en el apartado anterior</li> </ul>
<p><b>Juego en el tiempo de ocio y como actividad académica</b></p>	<p>Existencia de roles y comportamientos de género estereotipados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar/entrevistar a alumnado e profesorado: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Con quienes prefieren jugar niñas y niños? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿A qué prefieren jugar? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Deben de jugar juntos niñas y niños? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Deben de jugar a cosas diferentes niñas y niños? Por qué?</li> </ul> </li> <li>• Indagar la existencia de documentos que hagan referencia a las tareas del alumnado y del profesorado</li> </ul>

## **RESULTADOS<sup>10</sup>**

### **Categoría analítica I: uso del lenguaje oral y escrito**

El lenguaje, a través del devenir histórico, político, económico y cultural ha sido revestido de significado por la sociedad, por los individuos que la conforman; el uso que de este se hace no es neutro, objetivo o universal. Su uso para referirnos a algo condiciona nuestro propio pensamiento respecto de ese algo. Las palabras nombran cosas, personas, situaciones y sentimientos pero al mismo tiempo las adjetivan de un modo sesgado, equívoco e incompleto. El sesgo y la ausencia en el lenguaje oral y escrito desde la perspectiva de género, se concreta en el uso *androcéntrico* y/o *sexista* que hagamos del mismo (Lledó, 1992:7-13). Las diferencias son claras en este aspecto según los centros: mientras que en el I, se intenta modificar el patrón de un uso generalizado del masculino genérico y existe un fuerte compromiso contra el uso sexista y androcéntrico del lenguaje, en el centro II se detecta este mismo uso pero profesorado y alumnado lo consideran irrelevante.

### **Categoría analítica II: actividades dirigidas**

Atendiendo a lo expuesto por Estrada Mesa (2004:24) existen unha serie estereotipos que en el contexto de la escuela cobran especial importancia; es mediante estos, *“cargados de poder para crear y producir distintas posiciones de sujeto, que se crean y mantienen verdades corrientes en la escuela, tales como las que atribuyen a lo femenino y a lo masculino, de manera esencialista o no, distintas capacidades, competencias y roles”*. Así, los principales resultados obtenidos son: a) tendencia en todas las materias a que, ante la consigna de realización de una actividad, las niñas comiencen a trabajar primero y los niños muestren más reticencias; b) asignación de determinadas tareas al alumnado en función del sexo (más marcado en centro II); c) tendencia del alumnado a agruparse según sexos (salvo que se indique lo contrario) y presencia de grupos mixtos motivada por fuerte vinculación de amistad entre alumnado de distinto sexo.

### **Categoría analítica III: distribución y uso del espacio**

Los espacios revisten muchos significados, los cuales son determinados por la cultura y las subculturas escolares. En este sentido es evidente que la apropiación del espacio puede crear una localización dos sexos, esto es, un espacio para lo masculino (campo de fútbol) y otro para lo femenino (los comedores, las esquinas). Una incauta observación de los diferentes lugares que componen el ámbito escolar podría proveer una conclusión simple: en la mayoría de los espacios niños y niñas se manifiestan, comportan e interrelacionan libremente. Lejos de ser así, en la realidad de los centros estudiados se presentan ciertas similitudes: a) existencia de un agrupamiento fundamental por sexos que aumenta proporcionalmente según la edad del alumnado (cuanto más mayores, menos grupos mixtos); b) los espacios centrales suelen estar

copados por los niños independientemente de la actividad que realicen; c) las niñas, en su mayoría, ocupan áreas periféricas y sus movimientos son pequeños, no abarcando grandes extensiones.

#### **Categoría analítica IV: producciones libres del alumnado**

El objetivo principal en el análisis de este ámbito era, en palabras de Bonal (1997:47): *“poner de relieve la existencia de constantes estereotipadas en las producciones de cada género y de diferencias entre ellos”*; podría añadirse además la necesidad de prestar atención al propio proceso de producción, especialmente cuando este implicaba el trabajo de tipo grupal. Se entiende aquí por producción libre todos aquellos trabajos individuales o colectivos, realizados por lo alumnado *“en la oralidad o en cualquier otro formato tanto en el marco del aula como fuera de ella”* (Fernández, 2003:109). En cuanto a esta categoría cabe destacar que a través de las producciones libres, el alumnado de ambos centros se representa a sí mismo a través de imágenes y palabras con una enorme carga sexista, que demuestra la interiorización de modo inconsciente, de estereotipos de género (por ej. Niños activos, rebeldes, nerviosos e intranquilos Vs. Niñas pacientes, tranquilas, obsesionadas por la estética y soñadoras).g

#### **Categoría analítica V: interiorización de estereotipos de género en alumnado y profesorado**

Una idea comúnmente aceptada por un colectivo o sociedad con carácter inamovible es un estereotipo. En palabras de Julia Espín (1996:19) *“los estereotipos se entienden como aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo”*. En los casos analizados, entre profesorado y el estudiantado, se observa que la valoración-percepción del mundo femenino es diferente de la del masculino: a) niñas identificadas como más pasivas y tranquilas; b) niñas identificadas como con mejores aptitudes para el estudio; c) atribución de mayor capacidad a las niñas en actividades relacionadas con la comunicación oral, la organización y la creatividad; a los niños se les atribuye mayores capacidades en actividades relacionadas con percepción espacial y con lógica.

#### **Categoría analítica VI: juego en el tiempo de ocio y como actividad académica**

Sin duda, el juego constituye la actividad, dentro del marco de la escuela, más vinculada a la socialización de niñas y niños, puesto que a través de esta integran su experiencia y se adaptan a las exigencias que familia, escuela y sociedad les imponen, imitando y representando la realidad. Sin embargo, y a pesar de que pueda parecer lo contrario *“niñas y niños no eligen libremente a qué jugar sino que, muchas veces, tienen una clara influencia marcada por el género (...). A las niñas se les inculca el cuidado, la paciencia... mientras que a los niños se les inspiran otras habilidades, como la competencia, la actividad, el valor o la fuerza”*<sup>11</sup> Entre los principales resultados en esta categoría cabe destacar: a) preferencia de juegos de carácter

grupal por parte de las niñas y del fútbol y las consolas por parte de los niños; b) defensa por parte de algunos profesores (en el centro II) de que niños jueguen a juegos distintos que niñas; c) presencia de acciones/propuestas en los centros (especialmente en el I) encaminadas a la modificación de patrones sexistas y desiguales en el juego (rotación de juguetes, jornadas de juegos alternativos...)

### **Acerca de la formación del profesorado en igualdad y coeducación**

El conocimiento declarado del profesorado entorno a la coeducación varía bastante en los dos centros estudiados: desde aquellos casos en los que se da una carencia total hasta otros en los que se han recibido diversos cursos de carácter puntual (vinculados a acciones formativas de la universidad, a nivel autonómico...). En el caso del centro I, la coeducación aparece reflejada de manera explícita en el propio PEC y en los diversos proyectos de aula. De cualquier manera, el profesorado de uno y otro centro reconoce la necesidad de abordar la coeducación de un modo más estructurado y planificado.

## **CONCLUSIONES**

### **A la metodología empleada**

La perspectiva cualitativa de investigación se interesa por desentrañar la dinámica, el proceso, las características del fenómeno de la educación sexista en dos colegios. Este enfoque propone una mirada profunda por parte de la persona investigadora. Le exige enfrentarse a la totalidad de la complejidad sin reducirla. Le plantea disyuntivas epistemológicas y de riqueza conceptual insoslayable. De ahí que sea necesario resaltar la dificultad que se advierte en el aspecto del tiempo empleado para el desarrollo total de la investigación. Esto es, se requiere, inevitablemente, por parte de la persona investigadora un esfuerzo de síntesis, de condensación del objeto de estudio, recolección de información, análisis de datos y posterior interpretación. Dicha condensación requiere una apreciación de un fenómeno social tan rico en variables como este. Así, tiempo e complejidad resultan insalvablemente irreconciliables en investigaciones de una proporción como la presente. Considero inminente el desarrollo de una segunda parte, de una investigación con un nivel de profundidad mayor. Si esta primera parte proporciona una mirada al camino, entonces es preciso un segundo esfuerzo para dar el paso de un proceso exploratorio a una cartografía. Esto, por fin, nos dará ideas sobre como transitar el camino.

### **A las desigualdades de género en el ámbito escolar**

Si partimos de que es en el espacio escolar donde se produce una socialización o proceso de aprendizaje de prácticas y lenguajes propios de la comunidad o colectivo al que se pertenece y es a través de estas prácticas, horizontes simbólicos y lenguajes que se construyen unas determinadas concepciones del género, una determinada manera de entender la sociedad y la

ubicación de los diferentes actores (mujeres y hombres, por ejemplo). Entonces, una desatención respecto a la variable género producirá una eclosión de individuos y no de sujetos, unidades sociales a las cuales desde el principio de su incorporación a su contexto se les limita entorno a las posibilidades que constituyen su autopercepción, a la percepción del otro: el conjunto de acciones posibles se limitan. En resumen, una educación sexista, como la que hoy se sigue a implementar en algunos centros, reduce las posibilidades de pensar la situación, sus causas y la manera de subvertir tal condición. Los casos presentados suponen una correspondencia más o menos exacta con los dos modelos educativos de los sexos, mencionados en el marco. Pero lejos de esta separación que supone un esfuerzo analítico en la comprensión de la realidad más que la realidad en sí, es preciso transitar cara un modelo coeducativo que garantice la igualdad de oportunidades, trato y resultados. En ambos casos, e incluso en la mejor de las situaciones, todos los esfuerzos puestos en favor de la igualdad resultan insuficientes, y parece concluirse que la escuela no es simultáneamente la única causante del sexismo y la única solución para el mismo.

Sobre la familia puede sostenerse que constituye la primera estructura organizada, que sujeta y sometida al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad. Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria. Se precisa pues en este tránsito, de la acción conjunta con el resto de las instituciones socializadoras, y particularmente de la familia para el cuestionamiento y deconstrucción de los estereotipos sexistas que sustentan esta configuración de la realidad. La desactivación, la transformación del orden desigualitario y el camino hacia una sociedad más democrática pasarán indefectiblemente por un debate en que todos los actores (padres, madres, alumnado, profesorado y resto de la sociedad) tomen parte.

---

## NOTAS

1 Red2Red Consultores (2007). Guía de Coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades. Madrid: Instituto de la Mujer

2 Constitución Española de 27 /12/1978

3 Lei 7/2004, do 16 de xullo, galega, para a igualdade de homes e mulleres.

4 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres

5 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

6 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

---

7 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

8 Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE)

9 Elaboración propia a partir de la propuesta por Bonal (1997:48-50)

10 Para facilitar la lectura de los resultados se identificarán los centros estudiados como I y II, de acuerdo a lo expuesto en el apartado de metodología

11 Para mayor información, consúltese Ruíz, C. (2007). Guía para transformar los juegos tradicionales. Campaña del juego no sexista y violento. Nuevas formas de jugar. En <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/IMG/pdf/Guia2007-2-2.pdf>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M<sup>a</sup> L. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó
- Espín, J. y otros (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes
- Estrada, A.M. (2004). Dispositivos y ejecuciones de género en espacios escolares. En Millán C. y Estrada, A.M. (eds.). *Pensar (en) Género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Universidad Javeriana
- Fernández, X. (2003). Educación e igualdad de oportunidades entre sexos. En *Cuadernos de Educación*. Nº 40. Barcelona: Horsori
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Buenos Aires
- Goetz, J. P. e LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Lledó, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua. Análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universidad Aoma, D.L.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang J. y Nash, M. *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Urruzola, M<sup>a</sup> J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Emakunde