

## COEDUCAR

*La investigación sobre las formas de producción de la desigualdad sexual en la escuela ha avanzado lo suficiente para mostrarnos la importancia de la interiorización de los estereotipos de género en la conciencia del*

*alumnado. La mayor parte de la investigación sobre el sexismo en la escuela ha subrayado cómo la organización escolar (Delamont, 1980), el curriculum (Solsona et al., 1995), los libros de texto (García, Troiano y Zaldívar, 1993), las expectativas del profesorado (Spear, 1985; Bonal, 1994)) o la interacción en el aula (Subirats y Brullet, 1988) son aspectos fundamentales en la reproducción de las relaciones de género. Menos atención han recibido, en cambio (al menos desde la sociología), las formas en que niños y niñas perciben los roles sexuales y sus propias posibilidades y limitaciones en tanto que individuos con un sexo específico<sup>1</sup>.*

# **LAS REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

## **Análisis y efectos sobre el profesorado**

XAVIER BONAL - AMPARO TOMÉ\*

D

desde 1992 el Programa de Coeducación del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) viene desarrollando una experiencia de investigación-acción en coeducación en centros de primaria y secundaria. La experiencia, iniciada en Cataluña, está siendo extendida en la actualidad a cuatro provincias del ámbito de competencias del Ministerio de Educación y Ciencia (Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid)<sup>2</sup>. El objetivo es conseguir la transformación de la escuela mixta a la escuela coeducativa, tanto en el plano de la igualdad de oportunidades entre los sexos como en el plano de la valoración de la diferencia cultural de lo femenino. Los resultados, hasta el momento, demuestran que el profesorado y el alumnado son capaces de modificar sus modelos culturales de referencia, que conducen normalmente a la reproducción de las desigualdades sexuales, y, a partir de cierto momento, producir nuevas orientaciones en sus actitudes y en sus prácticas.

La metodología utilizada en el proyecto se divide en dos fases<sup>3</sup>.

(i) *Fase de sensibilización del profesorado*. Esta fase es fundamental para que el propio profesorado descubra las formas que adopta el sexismo en el centro. Para ello, el profesorado se convierte en investigador de su propia práctica y de las actitudes y comportamientos del alumnado. El ICE de la UAB proporciona a los centros los instrumentos y el asesoramiento necesario para la observación (Subirats y Tomé, 1992). En cada centro, un asesor o asesora analiza y discute con el profesorado los resultados de la observación. De este modo, cada escuela dispone de un diagnóstico de situación del sexismo en su centro al finalizar la fase de sensibilización.

(ii) *Fase de investigación-acción*. Una vez alcanzado un cierto nivel de sensibilización, el profesorado selecciona un ámbito específico (el patio de juegos, el lenguaje, la orientación profesional, el currículum de matemáticas, etc.) sobre el que concentrar los esfuerzos de intervención. A partir de ese momento el centro desarrolla los procesos clásicos de reflexión y acción que caracterizan la metodología de investigación-acción. En la última fase del proceso el profesorado propone y experimenta modificaciones en diversos aspectos de la realidad escolar.

En este artículo queremos prestar especial atención a uno de los instrumentos utilizados como herramienta de sensibilización del profesorado. Se trata de un cuestionario distribuido entre el alumnado de ciclo inicial y medio de educación primaria con el objetivo de detectar algunos de los estereotipos de género interiorizados por los niños y las niñas<sup>4</sup>. En concreto, nos centramos en el análisis de una pregunta del cuestionario en la que se pedía al alumnado que valorase qué es lo mejor y

lo peor de ser niño y de ser niña. Es decir, cada alumno y cada alumna respondía de forma abierta a cuatro preguntas:

- ¿Qué es lo mejor de ser niño?
- ¿Qué es lo peor de ser niño?
- ¿Qué es lo mejor de ser niña?
- ¿Qué es lo peor de ser niña?

Lo interesante de los resultados es sobre todo el efecto que tienen sobre el conocimiento del profesorado con respecto a las formas en que niños y niñas construyen sus valoraciones de género. Como veremos, este tipo de resultados repercute sobre las percepciones que el profesorado tiene de la desigualdad y de la jerarquía cultural y tiene consecuencias sobre las formas que adopta la intervención.

### Las valoraciones de género de niños y niñas

En las tablas 1 a 4 que reproducimos más adelante se reflejan las frecuencias relativas por sexo correspondientes a cada una de las preguntas antes referidas. La primera cuestión destacable es la diferencia en el tipo de respuestas dadas por el alumnado. Las respuestas referidas a cada sexo ponen de relieve la existencia de estereotipos de género en la conciencia del alumnado, tanto por parte de los niños como de las niñas, aunque existen diferencias en función del sexo de quienes responden. En los niños se valoran principalmente aspectos relacionados con la fortaleza física y especialmente con lo que otorga el estatus de masculinidad por excelencia: jugar bien a fútbol. Esta respuesta es también valorada por las niñas, con lo que se pone de relieve la valoración de una aptitud que no está presente en el género femenino. Por otra parte, son las niñas y no los niños quienes valoran positivamente el buen comportamiento de los niños.

La tabla 2 muestra las frecuencias relativas correspondientes a lo peor de ser niño. En este caso, se puede afirmar que lo negativo de la masculinidad en la conciencia del alumnado se localiza en la transgresión a las normas escolares o sociales. Ser agresivo, insultar, ser malo o ser castigado suman el setenta por ciento de las respuestas totales. Sin embargo, estas respuestas revelan también que son los niños quienes están en disposición de transgredir las normas, es decir, quienes disponen de autonomía de acción para saltarse los límites de lo socialmente aceptado. Al mismo tiempo, es significativo el treinta por ciento de respuestas que subrayan que lo peor de ser niño es no poder acceder al mundo femenino (pin-tarse, llevar el pelo largo, llevar vestidos, etc.). Aunque son las niñas quienes valoran más esta limitación de los niños, la respuesta de los niños no es despreciable (respuestas, que, por otro lado, se localizan fundamentalmente en los cursos más bajos). De lo que no hay duda es de que, en las edades compren-





didadas entre los 6 y los 11 años, tanto niños como niñas identifican e interiorizan los límites del género masculino y femenino.

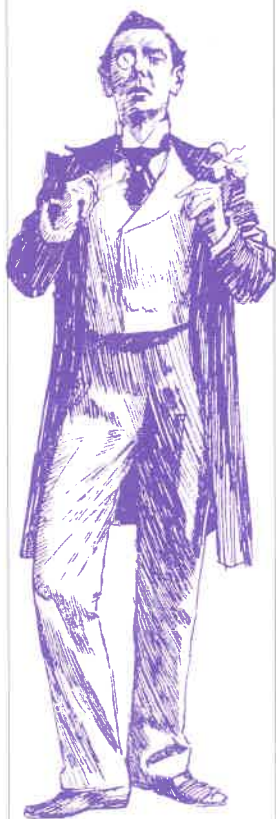
En lo mejor de ser niña (tabla 3), aparecen las diferencias entre los valores positivos de lo femenino y de lo masculino. Dos dimensiones aparecen claramente delimitadas: la valoración del cuerpo, entendida como necesidad ineludible para "ser mujer", y el buen comportamiento o la disposición al estudio (más valorada por parte de los niños), en comparación con los niños, con lo que se subraya la mayor dependencia femenina de las normas escolares y sociales.

Por otra parte, un quince por ciento de las niñas responde que lo mejor de ser niña es poder tener hijos y ser ama de casa, con lo que parece significativa la interiorización del rol de "madre-esposa cuidadora".

Finalmente, la tabla 4 expone cómo aspectos que pueden valorados positivamente pueden ser también considerados negativos. La contradicción se refleja sobre todo en el cuidado del cuerpo: el culto al cuerpo es tanto una ventaja desde el punto de vista estético como un aspecto central en la imagen social de la mujer, por lo que supone un sacrificio y una dependencia para las niñas. Esto es reconocido tanto por los niños como por las niñas.

De todos modos, lo más significativo es la identificación de la debilidad como rasgo negativo de la feminidad. La imposibilidad de defenderse tanto desde un punto de vista físico como psíquico. En las respuestas, en general, se pone de relieve la posición subordinada y de dependencia de las niñas en las relaciones interpersonales y la existencia de un modelo fundamental de referencia constituido por valores asociados con la masculinidad. Mientras que en el caso de los niños lo negativo es referido a la propia masculinidad (en un setenta por ciento de las respuestas), en el caso de las niñas se pone de relieve el modelo de déficit cultural de género. Solamente las respuestas de "cuidado del cuerpo", "ser ama de casa" y "tener la regla", que suman aproximadamente un treinta y cinco por ciento pueden considerarse aspectos negativos asociados directamente al ámbito de lo femenino, mientras que las otras respuestas se construyen por referencia al modelo masculino.

**"El objetivo es conseguir la transformación desde la escuela mixta hacia la escuela coeducativa, tanto en el plano de la igualdad de oportunidades entre los sexos como en el plano de la valoración de la diferencia cultural de lo femenino"**



© DOVER

En resumen, las tablas anteriores muestran claramente las formas que toman las representaciones de lo masculino y de lo femenino en los niños y en las niñas. Especialmente, destaca cómo ambos grupos sexuales interiorizan las posibilidades y los límites que conlleva cada sexo y refuerzan y mantienen la construcción social de los géneros masculino y femenino. Al mismo tiempo, los datos muestran como el propio alumnado es cómplice de la jerarquía de géneros de forma inconsciente. Construye su visión del mundo fundamentalmente a partir de un único modelo de referencia, el masculino, que domina estructurando las representaciones de unos y otras, tanto por lo que respecta a "lo correcto" de ser niño como de ser niña.

### **Los efectos del análisis sobre la actuación del profesorado**

Es evidente que el profesorado construye sus propias representaciones y estereotipos de ambos géneros. Sin embargo, el cuestionario anterior, a partir del simple análisis de una de las preguntas, permite una mayor profundización en las reflexiones de maestros y maestras así como una mayor disposición a emprender cambios en el centro.

Hay que tener en cuenta que el análisis de los resultados anteriormente expuestos tiene lugar en un contexto de continua sensibilización del profesorado a través de la observación sistemática en el aula y en otros espacios de la vida escolar. Asimismo, a lo largo de la fase de sensibilización, el profesorado reflexiona constantemente tanto sobre las actitudes y comportamientos del alumnado como sobre sus propias creencias y decisiones cotidianas. Es por ello que es capaz de desarrollar una importante capacidad de análisis a partir de simples datos obtenidos en la escuela.

A continuación nos interesa mostrar cómo el profesorado reflexiona sobre el propio alumnado, y cómo, a pesar de considerarse con conocimiento de las formas en que se produce la desigualdad sexual, su papel investigador produce un aumento de su percepción y estimula el cambio de sus prácticas.

En el ejemplo en el que nos estamos basando, la reflexión sobre los datos del

cuestionario conduce al profesorado a descubrir hasta qué punto los niños y las niñas interiorizan los modelos de género, así como las repercusiones sobre su actitud cotidiana en el aula y fuera de ella. Básicamente, acentúa la percepción de la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, de las formas en que se expresa la dominación y, especialmente, de la actitud pasiva de las niñas en la aceptación de su posición subordinada. Destaca especialmente el descubrimiento de la invisibilidad de las niñas (y por extensión de lo femenino), y la inquietud que produce la detección de manifestaciones culturales específicamente femeninas que son ignoradas por la institución. El caso del patio de juegos, donde se proyectan con claridad tanto las relaciones de poder entre los sexos como las jerarquías de género incorporadas en los juegos, es un buen ejemplo de este "descubrimiento". Las expresiones del profesorado, recogidas a través de entrevistas o en grupos de discusión, son buena prueba de lo que decimos.

Entrevistador: Habéis dicho que existe una clara apropiación del espacio por parte de los niños. Entonces, ¿qué es lo que explica que las niñas no reivindiquen su espacio?

María: Hombre, no lo reivindican porque no son conscientes. Siempre digo lo mismo, no son conscientes de su marginación. Ellas mismas se automarginan.

Luisa: ¡Es que lo tienen tan asumido!

Dolores: Siempre que he hablado con la gente de octavo está clarísimo. Los chicos por un lado y las chicas por otro. Cada año se repite el mismo esquema. Es que no les gusta y, además, la solución no puede ser: 'va, ponte a jugar a fútbol'. No les gusta. Y te dicen, "queremos hablar de nuestras cosas, no nos apetece jugar".

Juan: Es que tampoco reivindican el espacio, ni para jugar a baloncesto ni para jugar a gomas...

Teresa: Tampoco juegan a gomas porque las molestan. Las chicas mayores no juegan.

El diálogo anterior pone de relieve cómo el profesorado constata la pasividad de las niñas ante las relaciones de poder en el patio. Sin embargo, el mismo diálogo muestra la inevitabilidad inicial con la que se percibe la situación del patio. Se trata de un espacio en el que se asume que el alumnado elige libremente el tipo de juegos que desea y donde se da por supuesto la existencia de un terreno central destinado a los deportes, principalmente al fútbol. El no jugar a fútbol es sinónimo de "no hacer nada" durante el tiempo de recreo y cualquier otra activi-



© DOVER

**"Los resultados demuestran que el profesorado y el alumnado son capaces de modificar sus modelos culturales de referencia, que conducen normalmente a la reproducción de las desigualdades sexuales, y, a partir de cierto momento, producir nuevas orientaciones en sus actitudes y en sus prácticas"**

dad que no implique movimiento corporal es prácticamente contemplada como marginal (como refleja la expresión "las niñas se automarginan"). Esta percepción es, como hemos visto en los datos anteriores, contemplada también por el alumnado, que identifica el saber jugar al fútbol como elemento que otorga estatus dentro de la institución escolar.

Sin embargo, a medida que el profesorado observa y reflexiona sobre las relaciones y los juegos que tienen lugar en el patio, modifica sensiblemente su percepción sobre la "automarginación" de las alumnas. La invisibilidad de las niñas y de los valores femeninos emerge cuando el profesorado constata, por ejemplo, la hegemonía de la masculinidad incluso en las representaciones del alumnado. Así, por ejemplo, reacciona el profesorado después de valorar algunos resultados del cuestionario<sup>5</sup>:

María: Lo que más me sorprendió es que bastantes niñas proponían que el espacio se utilizase para jugar a fútbol, pero ¡es que ellas nunca juegan! Me quedé "alucinada". Otras chicas proponían juegos diferentes pero un grupo defendía el fútbol. Increíble.

Teresa: Yo esperaba algo más, y veo que el conformismo es total.

Luisa: Sí, pero parece como si las chicas fuesen creando su propio espacio. Evitan el conflicto: es igual, piensan, os dejo el campo a vosotros y yo hago lo mío. Prefieren hablar.

Juan: En realidad, las chicas tienen más recursos que los chicos. A los chicos se les quita el balón y ya no saben qué hacer en el patio.

Luisa: Siguen sin ser conscientes de que están marginadas. Esta actitud tiene que cambiar.

Teresa: Lo ideal sería que las niñas empezasen a plantear que existe un problema con el espacio, que lo discutiesen en asamblea, que lo dijieran en tutoría. Tiene que salir como diálogo entre niños y niñas, porque de otro modo las niñas no se dan cuenta.

Luisa: Yo creo que si a las niñas las juntas y les haces debatir, primero podrán apoyarse entre ellas y después podrán discutir con los niños.

Puede observarse cómo la reflexión del profesorado se modifica progresiva y significativamente. En cierto modo, el problema del patio de juegos se "desnaturaliza". Es decir, pasa de ser algo observado como una distribución "natural" de necesidades e intereses de cada grupo sexual a un espacio en el que se proyectan las relaciones de poder entre los individuos y en el que determinadas manifestaciones culturales - juegos masculinos - aparecen como institucionalmente dominantes,



*"En las respuestas se pone de relieve la posición subordinada y de dependencia de las niñas en las relaciones interpersonales y la existencia de un modelo fundamental de referencia constituido por valores asociados con la masculinidad"*

mientras que otras expresiones culturales - formas de relación o juegos femeninos - son invisibles o silenciadas por el propio grupo portador de las mismas, esto es, las niñas.

Las representaciones del alumnado respecto a lo positivo y a lo negativo de cada género y, concretamente, respecto a cómo lo peor de lo femenino se construye a partir de una ideología de déficit cultural, se proyectan también en las actitudes de niños y niñas ante el uso y la distribución del espacio. El alumnado -y el profesorado hasta que no profundiza en su reflexión- construye sus interpretaciones y sus acciones a partir de un solo modelo de juego y de posibilidades de participación. Existe un juego dominante, el fútbol, y varios juegos alternativos que son considerados marginales por todos los actores educativos. El hablar en una esquina del patio llega a interpretarse más como no participación en las relaciones colectivas que como forma alternativa positiva de uso del tiempo y de relación interpersonal. Es más, es la actitud regular de pasividad de las niñas la que refuerza el silenciamiento y la invisibilidad de sus valores, intereses y actividades.

En este sentido, el patio de juegos constituye un marco excepcional para constatar las proyecciones de las representaciones estereotipadas del alumnado, de lo masculino y de lo femenino. En el patio de juegos se evidencia, quizá como en ningún otro espacio

escolar, la jerarquía cultural entre los géneros. Las relaciones sociales en el patio enfatizan los valores que el alumnado identifica como "lo mejor de ser niño" (fortaleza física, habilidad deportiva, etc.), como "lo peor de ser niño" (agresividad, insultos, etc.), y como "lo peor de ser niña" (carencia de habilidades masculinas). Es decir, en el patio el referente masculino estructura la propia distribución del espacio por juegos y por grupos sexuales, de tal modo que se reproducen las desigualdades entre individuos y las jerarquías de valores de género. Lo femenino está pero no es visible y cuando aparece es, normalmente, evaluado de forma negativa<sup>6</sup>.

El diálogo anterior demuestra que cuando el profesorado "lee" las relaciones en el patio como una manifestación de subordinación femenina es capaz de identificar un problema escolar - y, por extensión, un problema social - que no se expresa a través de un conflicto. Es más, el profesorado pasa de la "naturalización" de las relaciones e intereses a la necesidad de hacer emerger el conflicto como único modo de hacer visible lo silenciado. Este proceso tiene un efecto doble sobre la actitud del profesorado. Por una parte, provoca la necesidad de dotar a las niñas de capacidad para luchar por el espacio y por

sus propios juegos. Por otra parte, acentúa la percepción de la diferencia cultural entre lo femenino y lo masculino y el consecuente reconocimiento de valores antes desconocidos. La primera cuestión la ha recogido el diálogo anterior. La segunda se refleja en las siguientes opiniones:

Laura: Los niños tienen un espíritu competitivo mucho más asumido. A las niñas la idea de competición no les ha sido inculcada. Yo me he entretenido a que me explicasen cómo funciona el juego de gomas. Es increíble. Hay una organización perfecta en la que hay música, memorización, ritmo, y yo qué sé qué más. Y hay coordinación, no hay competitividad. Esto normalmente no lo valoramos, y en cambio muchas de las cosas que proponemos incorporan elementos de competición. Nos ofrecen una cosa no competitiva, de colaboración, y no sabemos aprovecharla.



JOOST SWARTE

**Tabla 1: Lo mejor de ser niño**

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Tener novia	2,86	0,71	1,90
Correr más	5,14	0,71	3,16
Ser educado	7,43	15,60	11,08
Jugar al fútbol	46,86	43,26	45,25
Ser más alto	8,00	10,64	9,18
Ser más fuerte	19,43	21,99	20,57
Valoración del cuerpo	5,71	2,13	4,11
Menos tareas	4,57	4,26	4,43
Otros	0,00	0,71	0,32
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

**Tabla 2: Lo peor de ser niño**

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Ser agresivo	44,71	42,06	43,23
Insultar	3,53	1,87	2,60
Ser malo	4,71	13,08	9,38
No acceso a lo femenino	23,53	36,45	30,73
Ser castigado	15,29	1,87	7,81
Hacer la mili	8,24	4,67	6,25
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

**Tabla 3: Lo mejor de ser niña**

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Valoración del cuerpo	37,34	41,61	39,50
Recibir mejor trato	2,53	1,86	2,19
Comportarse bien	13,29	11,80	12,54
No pasar por lo de los niños	2,53	4,97	3,76
Tener hijos	1,27	6,83	4,08
Estudiar, jugar	36,08	24,84	30,41
Ser ama de casa	6,96	8,07	7,52
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

**Tabla 4: Lo peor de ser niña**

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Cuidado del cuerpo	21,24	15,20	18,07
Ser ama de casa	9,73	12,80	11,34
Ser débil	32,74	29,60	31,09
Ser marimandona	6,19	5,60	5,88
No saber jugar	10,62	10,40	10,50
Tener la regla	6,19	5,60	5,88
Pelearse	13,27	20,80	17,23
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Luisa: Lo que yo he visto es que las niñas acaban renunciando a un espacio, pero construyen otro. Es el espacio donde se habla, se dialoga. Eso sí, han renunciado a una parte del espacio. Pero tenemos que valorar cómo es ese espacio que construyen las niñas. Quizá la alternativa no es que las niñas jueguen al fútbol, y sí en cambio que los chicos... no sé.

La última cuestión es un buen indicador de la transformación de la propia percepción del problema, puesto que expresa un movimiento desde el modelo de déficit cultural femenino a una necesidad de intervención sobre los valores representativos de un grupo social y sexual concreto. Implica, por consiguiente, el reconocimiento de elementos culturales no dominantes y la consiguiente extensión de la conceptualización del problema del sexismo en la escuela. En efecto, al reconocer la existencia de jerarquías de género, el profesorado amplía su comprensión de la desigualdad sexual. No se trata ya solamente de un problema que concierne únicamente a las oportunidades educativas y de vida de los individuos, sino también, y especialmente, de un problema de diferencia cultural, es decir, de dominación cultural de unos valores sociales sobre otros.

Este efecto de extensión y acentuación de la percepción colectiva repercute en la capacidad de distinción conceptual del profesorado entre sexo y

género. El reconocimiento y la valoración de la diferencia cultural permite comprender cómo la discriminación sexual se expresa con el máximo dramatismo cuando lo que se rechaza explícita o tácitamente son los valores y potencialidades de los individuos y de los grupos. Si bien la exclusión o el no acceso a determinados ámbitos de la vida escolar y social pone en evidencia la incapacidad de la institución escolar para llevar a cabo su labor educativa con plena igualdad de oportunidades, es el rechazo y el desprecio cultural lo que limita la libre expresión de los individuos o incluso el autorrechazo de los propios elementos culturales como estrategia de aceptación en el grupo y en los valores dominantes. En este sentido, el profesorado comprende cómo el sexismo no solamente afecta a las niñas e identifica las formas en que las actitudes más femeninas de algunos niños son dramáticamente desvalorizadas y despreciadas, al tiempo que se reconoce la falta de recursos para intervenir en estos casos. Es el género, por lo tanto, y no solamente el sexo, lo que estructura unas determinadas relaciones de poder en la escuela.

### Conclusiones

La progresiva transformación cultural colectiva del profesorado repercute, lógicamente, aunque no

inequívocamente, sobre los impulsos y resistencias al cambio educativo. Hemos observado como el análisis de las representaciones de género del alumnado, situado en un contexto de investigación-acción, aumenta la percepción y los modelos culturales de referencia que estructuran los límites de lo posible de la práctica educativa.

La comprensión de los factores que realmente explican la "automarginación" femenina permite al profesorado relativizar sus propias interpretaciones estereotipadas y abre un campo de acción posible en el que los esfuerzos de transformación escolar se dirijan directamente al corazón del problema de la desigualdad sexual.

En el ejemplo del patio de juegos este efecto se expresa en la necesidad que surge en el profesorado de modificar no solamente la estructura y distribución del espacio, sino de buscar estrategias para incidir sobre el tipo de juegos que tienen lugar en el patio, el espacio que tienen asignado, quién o quiénes lo juegan, y sobre todo, para intervenir de alguna forma sobre las actitudes de las niñas en un intento de hacer emerger un conflicto que existe de forma latente.

Como es lógico, una cosa es que exista una disposición al cambio y la otra es que el profesorado cuente con los recursos y la voluntad de modificar aspectos fuertemente sedimentados en la vida escolar. El cambio en las formas de interpretación y en la lógica discursiva colectiva no se traduce automáticamente en cambios en las prácticas. El paso de un cambio en las formas de interpretación de la realidad escolar a un cambio en la organización escolar, el currículum o las formas de evaluación incorpora la interacción de factores complejos: las propias biografías personales, la ideología de género, la ideología educativa, la micropolítica del centro, etc. En todo caso, lo que hemos querido demostrar en este artículo es que para avanzar hacia una verdadera coeducación es necesario que el profesorado modifique sus propios sistemas culturales de interpretación de las actitudes y comportamientos de niños y niñas. Solamente a partir de una comprensión en profundidad de las causas y de las formas de expresión de la desigualdad sexual se pueden después diseñar estrategias que efectivamente cam-

**"Destaca cómo ambos grupos sexuales interiorizan las posibilidades y los límites que conlleva cada sexo y refuerzan y mantienen la construcción social de los géneros masculino y femenino. Al mismo tiempo, los datos muestran cómo el propio alumnado es cómplice de la jerarquía de géneros de forma inconsciente"**



© FIDO DIDO/UFS inc.

bien las bases de las relaciones de género, única forma de construir una educación exenta de relaciones culturales jerárquicas.

### Notas

(1) En España, una interesante excepción a esta tendencia la constituye la línea de investigación desarrollada por el Centro de Investigaciones en Psicología y Sociología de la Educación (CEIPS), dirigido por Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, especialmente a partir de su trabajo desarrollado sobre la coeducación como área transversal del currículum.

(2) Este proyecto ha sido financiado por el Instituto de la Mujer con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia.

(3) Una explicación más detallada de la metodología utilizada puede encontrarse en Bonal (1994).

(4) El cuestionario fue distribuido a una población de 1.167 alumnos/as (629 niños y 538 niñas) de 2º a 5º de EGB, pertenecientes a los centros piloto de cada provincia que participa en el proyecto (Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid).

(5) El cuestionario, además de la pregunta anterior, incluía varias cuestiones referidas al juego y al uso del tiempo de recreo.

(6) Un caso claro de esto es el de la valoración del cuerpo. Aunque en las respuestas del cuestionario el alumnado valora la estética femenina como algo positivo, piénsese en el valor peyorativo que conlleva habitualmente la manifestación de la femineidad por parte de las niñas.

### Referencias bibliográficas

- Bonal, Xavier (1994): *El professorat com agent de canvi. Una evaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Delamont, Sara (1980): *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- García, Maribel; Troiano, Helena & Zaldivar, Miquel (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Solsona, Nuria et al. (1995): *El sexismo en las ciencias experimentales y en las matemáticas. Cuadernos para la coeducación*, nº 8. ICE de la UAB. Bellaterra.
- Spear, Margaret Goddard (1985): "Teacher's attitudes towards Girls & Technology", en White, Judith et al. (eds.), *Girls Friendly Schooling*. London: Routledge.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el centro educativo. Cuadernos para la Coeducación*, nº 2. ICE de la UAB. Bellaterra.

(\*) Xavier Bonal y Amparo Tomé pertenecen al GRECS (Grup de Recerca en Educació Ciutadania i Societat) del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Teléfono de contacto: (93) 581 13 84