

Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Programa de Maestría en Psicopedagogía

Proyecto de Graduación
titulado:

**CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN COTIDIANA
EN EL AULA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Elaborado por:
Norma Solís Sánchez

Con la asesoría del Profesor:
Dr. Luis Ricardo Villalobos Zamora

Agosto, 2001

DEDICATORIA

A mamita Aurelia, quién en mi niñez, me mostró la valentía de ser mujer.

A mi padre, por su grata compañía en mis recuerdos.

A mi madre, que aunque con profundo dolor, siempre me dejó en libertad para ir en busca de mis sueños.

A mi esposo Juan Carlos, por llenar de luz y estrellas mi vida y por hacer más fuertes mis pasos de mujer.

A la vida misma, que me ha dado la oportunidad de encontrarme con personas maravillosas, que me han permitido vivir el amor, la amistad, el placer por conocer y de ser cada día mejor.

AGRACEDIMIENTO

A las niñas y los niños, que siempre me mostraron su cariño y sus sonrisas y que son la fuente de inspiración de este trabajo y la esperanza de un mundo solidario, cooperativo y sin prejuicios.

A la directora del centro educativo por abrirme las puertas de la institución y a la maestra por compartir su experiencia docente, por su apoyo y cariño.

A mi profesor Luis Ricardo Villalobos, por guiarme sabiamente en la interesante aventura de la investigación cualitativa.

A mi amiga Yadira Calvo, por sus valiosas observaciones y por la revisión filológica del documento.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
CAPITULO I- EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO	
1. Antecedentes	1
2. Planteamiento del problema	13
3. Propósitos de la investigación	13
4. Justificación	15
5. Perspectivas epistemológicas de la investigación	20
CAPÍTULO II- MARCO DE REFERENCIA	24
1. Escuela y socialización	24
2. La construcción de la identidad de género	28
2.1- Los estereotipos sexuales	32
2.1.1- El sexismo en la escuela	35
CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO	39
1. Tipo de investigación	39
2. Acceso al campo	40
2.1- Negociación de la entrada	40
2.2- Descripción del escenario	40
2.3- Selección de participantes	49
3. Categorías de Análisis	50
3.1- Comportamientos de la maestra hacia los niños y las niñas	50
3.2- Utilización del plural masculino	50
3.3- Contenidos o comentarios sexistas de la maestra	50

	Página
3.4- Comportamientos de los niños y las niñas en clase	51
3.5- Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras	51
4. Técnicas de recolección de la información	51
5. Estrategias para el análisis de los datos	53
 CAPÍTULO IV- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	 56
1. Comportamientos de la maestra con los niños y las niñas	57
2. Utilización del plural masculino	64
3. Contenidos o comentarios sexistas	67
4. Comportamientos de los niños y las niñas en el aula	70
5. Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras.....	78
 CAPÍTULO V- CONCLUSIONES	 82
 BIBLIOGRAFÍA	 91
 ANEXOS	 95

LISTA DE TABLAS

	<i>Página</i>
Nº1 Comportamientos de la maestra con los niños y las niñas	57
Nº2 Utilización del plural masculino	64
Nº3 Contenidos o comentarios sexistas	67
Nº4 Comportamientos de los niños y las niñas en el aula	70
Nº5 Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras	78

LISTA DE FIGURAS

<i>Figuras</i>	<i>Página</i>
Nº1 Croquis de la escuela	46
Nº2 Croquis del aula	48

CAPITULO I

EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO

El presente capítulo está integrado por cinco apartados: antecedentes, planteamiento del problema, propósitos de la investigación, justificación y perspectivas epistemológicas. En el primero, hago referencia a investigaciones recientes nacionales e internacionales, relacionadas con el tema estudiado. Seguidamente presento el problema por investigar y los objetivos que se constituyen en su guía durante la investigación, así como las razones que me motivaron a realizarla. Por último hago referencia a las perspectivas epistemológicas que orientaron los lineamientos durante todo este proceso. A continuación presento cada uno de estos apartados.

1. ANTECEDENTES

El tema de educación y género ha sido analizado en muchos estudios dentro y fuera del país, en los que se han abordado entre otras, situaciones como el trato diferencial a niños y niñas por parte del docente, comportamientos de las niñas y los niños que evidencian tratos discriminatorios, análisis de los libros de texto, etc. A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados.

Parker (1973) estudiando la interacción en el aula, descubrió que los chicos hablaban más, pero también que ambos sexos consideraban el hablar en clase, como una conducta específicamente masculina, sobre todo en la forma de protestar o cuestionar. (Citado por Spender y Sarah, 1988).

Matina Horner (1974) ha investigado ampliamente sobre la forma en que las niñas evitan el éxito. Ella plantea que nuestra sociedad tiene un estereotipo de los sexos y un estereotipo de inteligencia y en el caso de las mujeres, estos dos estereotipos son incompatibles. *“Hay una incapacidad por reconciliar la competencia, la ambición, el logro intelectual y el éxito con la feminidad.”* (Citado por Spender et al., 1988, p.191).

Por otro lado, Ann-Marie Wolpe (1977) concluyó que los profesores esperan cosas distintas de los niños y de las niñas según su propia interiorización de las categorías femenina y masculina. Wolpe también demuestra que la ideología sexista se transmite casi inconscientemente incluso en materias en apariencia neutras. (Citado en Spender et al., 1988).

Dweck et al (1978) encontraron que las maestras dan más retroalimentación positiva (aprobación) a las niñas que a los niños, en aspectos no intelectuales del trabajo escolar tales como orden, aseo, nitidez, mientras que para los niños la retroalimentación positiva se dirige, en un mayor grado a los aspectos intelectuales de su conducta en el aula. (Citado por Araúz, 1997, p.15)

Spender et al. (1988) concluyen que la escuela refuerza el silencio de las niñas. En el aula se les hace entender rápidamente que su hablar se evalúa de forma diferente al de los niños. Estos autores afirman que *las niñas que toman la iniciativa verbal en el aula, que son verbalmente ostentosas, pueden verse seriamente reprendidas por ser chillonas, agresivas o mandonas. A los niños que*

participan en actividades comparables es probable que se les halague por su facilidad verbal y se les premie por demostrar cualidades de liderazgo.” (p. 189)

En un estudio realizado en Cataluña, Subirats y Brullet (1998) intentaron determinar el sexismo en la educación escolar. Ellos analizaron los siguientes aspectos: a) las relaciones verbales establecidas por los docentes con niños y niñas, b) las opiniones de los docentes sobre las posibles diferencias de comportamiento, c) la actitud de niños y de niñas y d) los comportamientos verbales según el sexo. Según sus conclusiones, se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas, excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el cuerpo. No obstante, el análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, muestra que se mantienen importantes diferencias. Estas se concretan en una mayor atención a los niños. Tal atención ha sido medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y a ellas. Para dichas autoras existe una alta probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal que las niñas por parte del maestro o maestra. *”Los niños reciben mayor atención en todos los aspectos, pero sobre todo con relación a su comportamiento y al ordenamiento de las actividades en el aula, actividades en las que aparecen más directamente como protagonistas que en el trabajo escolar, en el que se produce un ligero equilibrio de la atención de los docentes”.* (p.139)

Además, el número de adjetivos dirigidos a las niñas es sensiblemente mayor, con más presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a ellas. (p.139)

Por otro lado se observó una tendencia de los docentes a señalar comportamientos diferentes según el sexo de los educandos, comportamientos que sin embargo, no se presentan con gran nitidez, aunque globalmente remiten todavía a los estereotipos sexuales clásicos. Los niños suelen ser calificados como más violentos, agresivos, creativos e inquietos, aunque también a veces tímidos e inmaduros. Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desenvueltas.

Con respecto al comportamiento de los una y otros, se encontró que las diferencias de trato consideradas en el análisis del discurso docente, se corresponden con un menor grado de participación general de las niñas en las aulas. Cuando hay una menor dedicación verbal del docente a las niñas, hay también una menor participación de éstas. Además, cuando las niñas se expresan en público, manifiestan un empobrecimiento léxico en comparación con los niños.

Hasta aquí, he citado importantes estudios realizados en otros países. Seguidamente, destacaré los más recientes y relevantes llevados a cabo en Costa Rica.

En su tesis de Posgrado como requisito para obtener su Postgrado en psicología en la Universidad de Costa Rica, titulada *La administración educativa desde la perspectiva de género*, M Vargas (1995) se propuso analizar la percepción de las características psicosociales para desempeñar el puesto de dirección de la escuela de enseñanza primaria en términos de las variables: toma de decisiones, capacidad de liderazgo, posibilidades de ascenso, barreras y oportunidades en función del género.

En este estudio se analiza el desarrollo histórico de la educación costarricense, por medio de una revisión de cinco periodos, que parten del año de 1921 y culminan en la década de los noventa. En cada período se identifican las orientaciones ideológicas, políticas y económicas que caracterizaron el desenvolvimiento de la educación, así como las posibilidades de acceso de las mujeres en este campo. La autora concluyó que la historia de la educación costarricense ha estado definida por la ideología patriarcal y que la ideología dominante ha posicionado a las mujeres en un lugar de segunda categoría en el ámbito público y la ha relegado a la esfera doméstica, donde no tienen acceso a la toma de decisiones. Señala por consiguiente, que es necesario incorporar la idea de igualdad en la conciencia popular social y cambiar las estructuras para conseguir un programa educativo que responda a las necesidades de mujeres y hombres por igual y que a la vez permita que aquellas puedan construirse y construir una historia propia, sin sesgo patriarcal.

Araya y Gutiérrez (1998) realizan en un estudio denominado *Equidad de género en las relaciones de la educación primaria costarricense*, como requisito para obtener la tesis de licenciatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. El objetivo principal es investigar las relaciones de equidad en la educación primaria en una aula de tercer año de cuatro centros educativos del área metropolitana.

Los resultados de esta investigación indican que los docentes utilizan un lenguaje verbal totalmente patriarcal, ya que constantemente se refieren a sus estudiantes mediante el uso de frases masculinas, aún cuando las personas involucradas sean de uno y otro sexo. Se determinó asimismo que los estímulos fueron suministrados especialmente a las niñas por considerarlas más delicadas y susceptibles al cambio. Además se percibió que éstas son menos participativas, muestran mayor dedicación e interés y preocupación por una buena presentación personal y de sus cuadernos.

Efectos de género en los patrones de retroalimentación en el aula; análisis observacional de niños y niñas de IV y V grado de una escuela pública, fue una tesis de Maestría en Psicología en la Universidad de Costa Rica, (Araúz: 1997). Este estudio se realizó en escuelas del área metropolitana y analiza la interacción verbal entre docentes y estudiantes en el aula, desde la teoría de la atribución y con un enfoque de género.

La autora encontró que existe un trato sexualmente diferenciado por parte de la maestra. Los niños recibieron una cantidad desproporcionalmente mayor de retroalimentación que las niñas. En promedio, cada niño recibió prácticamente dos comentarios de la maestra por cada comentario recibido por niña. Además, éstas recibieron un porcentaje significativamente superior de comentarios que indicaban que su desempeño de fondo era incorrecto y que sus fallos académicos se debían a su poca capacidad intelectual y al poco esfuerzo que invertían en su desempeño académico. Estos datos son muy significativos considerando que la retroalimentación es un factor determinante en el rendimiento académico y en la transmisión de estereotipos sociales.

El estudio más reciente y que se constituye en un punto de partida para esta investigación, es el realizado por Ibarra (1999) cuyo título es *Expresiones sexistas en la cultura escolar: La cotidianidad en dos aulas de clase de II grado de un centro educativo del área metropolitana*. A continuación expondré los resultados de esta investigación que más se relacionan con el presente trabajo:

- El estudio mostró que sobresale el uso del lenguaje genérico patriarcal al aludir a los eventos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales, cuando se emplea el término hombre. También al mencionar las ocupaciones y profesiones, la mayoría de las veces lo hacían en masculino. El docente y la docente estudiadas mostraron una tendencia a utilizar el plural masculino.

- Los comentarios emitidos por el y la docente contenían estereotipos acerca de los papeles sociales asignados por la sociedad a uno y otro sexo, así como las características de inferioridad, minusvalía, debilidad y pasividad que con frecuencia se atribuyen a las mujeres.
- La discriminación sexista que priva en la escuela no afecta la capacidad de éxito académico (puesto que las niñas obtienen mejores calificaciones), sino que influye en su autovaloración y en la seguridad de sí mismas, lo que las hace tener expectativas más bajas que los hombres. Se encontró una mayor participación por parte de los niños. Además estos solicitaban la participación por medio de gritos y desplazamientos.
- No se presentaron diferencias en cuanto a la asignación de tareas o actividades escolares por sexo. Algunas veces la maestra adjudicaba a las niñas las tareas que guardaban relación con el orden, mientras que a los hombres se les atribuían las actividades que implicaban fuerza física.
- Con respecto a la atención brindada a los estudiantes, se observaron diferencias según sexo del docente con respecto al trato de los niños y las niñas. La maestra se caracterizaba porque tenía normas o reglas bien definidas para regular diversas actividades que se realizaban en el aula, lo que sugiere que ella reproducía las funciones de la madre en el hogar:

cariñosa, cuidadora, posesiva y siempre preocupada por mantener el orden, la limpieza y la disciplina. Por su lado el maestro proyectaba la imagen del padre distante, del galán o del amigo, sobre todo por las relaciones afectivas que establecía con las niñas y la forma en que se relacionaba con los niños.

- Existía una marcada tendencia de la maestra, más que del maestro, a reforzar las diferencias de género, ya sea por medio de los mensajes que emitía de manera insistente, o mediante la imagen que proyectaba de protectora, cuidadora, posesiva y abnegada, la cual podría asociarse con la de la madre. Además, las opiniones de la maestra y del maestro, respecto al papel de las mujeres y los hombres en la sociedad son inconsistentes con las formas de actuar en su relación cotidiana con los y las estudiantes.
- Por otra parte, el espacio utilizado en el recreo por los hombres era más extenso que el que ocupaban las mujeres. Ellos ocupaban prácticamente todos los espacios en la escuela, las canchas, los patios, los corredores. La mayoría de las niñas tenían acceso sólo a las esquinas u orillas de los corredores.

En síntesis, los datos obtenidos en el estudio de Ibarra (1999) confirman que *“...la cultura escolar está permeada de rasgos sexistas que se evidenciaron en distintos ámbitos: en la estructura organizativa, en el currículum, en los libros de texto, en el*

uso del lenguaje, en la distribución del espacio, en la orientación vocacional y en los procesos cotidianos de interacción dentro de la clase” (p. 193)

Otras formas de discriminación en el seno de la escuela se refieren a los libros de texto. Al respecto se han realizado en nuestro país diversos estudios, cuyas principales conclusiones destacaré a continuación.

González (1977, 1987, 1990) constató que existe discriminación sexista en los libros de texto a través de la predominancia de figuras masculinas en general, la representación de roles típicos y tradicionales según sexo, donde a la mujer se le asignan roles poco o nada reconocidos socialmente y a los hombres roles reconocidos socialmente. Además existe una invisibilidad de la figura de las mujeres en la historia.

Ibarra, M. et al. (1991), reafirma los hallazgos de las investigaciones efectuadas por González, al concluir que los libros de texto de primero y segundo ciclo de la educación formal costarricense, poseen contenidos sexistas que refuerzan los papeles y estereotipos tradicionales que discriminan a las mujeres.

Por otro lado, Montes de Oca y Rosales (1993) analizaron los estereotipos sexistas presentes en treinta libros de cuentos de autoras y autores costarricenses, para niños y niñas de cinco y seis años, llegando a conclusiones similares que los anteriores estudios.

Podemos decir por lo tanto que en general los resultados de las investigaciones anteriores indican que en el material revisado hay mayor alusión a la figura masculina con respecto a la femenina. Los hombres resaltan en labores agrícolas, obreras, científicas y profesionales. Las mujeres en tareas domésticas y como responsables del cuidado y la atención de los niños y las niñas, además de que aparecen menos representadas en trabajos asalariados, aún en aquellas ocupaciones tradicionalmente consideradas como femeninas.

También los estereotipos se manifiestan en los rasgos de personalidad. A los hombres se les muestra con rasgos de dominio, fuerza, valor, autonomía, protección, agresividad e intelectualidad, y a las mujeres como coquetas, delicadas, afectivas y dependientes. Por otro lado, los juegos activos corresponden a los niños, mientras que los pasivos y aquellos que imitan los trabajos del hogar, se le adjudican a las niñas.

En el arte las mujeres están menos representadas que los hombres. Ellos también sobresalen como figuras de nobleza. Las mujeres se presentan como dependientes y sus objetivos se limitan al ascenso social a través del matrimonio.

Todos los datos expuestos en las páginas anteriores son reveladores del trato diferenciado que se da a los niños y las niñas en el sistema educativo y en particular en el sistema educativo costarricense. El currículum oculto, entendido como aquellos aspectos no explícitos, cuyo fin es la reproducción social y cultural, continúa consciente o inconscientemente, transmitiendo valores y actitudes que

fomentan ciertos rasgos de feminización y masculinización que responden a estructuras sociales determinadas.

Es por ello que considero importante develar estos aspectos del currículum oculto, en contextos determinados, con el fin de apoyar estas investigaciones y contribuir con nuevos conocimientos sobre la temática. Sobre todo es necesario identificar nuevos datos que evidencien el comportamiento desigual de las niñas y los niños en la clase, buscando posibles explicaciones, ya que esta problemática ha mostrado su consistencia de un estudio a otro e incluso en diferentes culturas. Esta situación, muchas veces vista como algo natural y atribuida a causas biológicas, representa el resultado de una cultura construida socialmente y legitimada por la escuela.

El abordaje de esta temática en el aula, ofrece un valioso aporte al personal docente y en general a profesionales interesados en la temática. Se espera que les permita reflexionar sobre su propia actividad y superar los rasgos sexistas encontrados. Se debe partir de que el sexismo actual puede y debe superarse, y que a la escuela le corresponde contribuir a crear una sociedad en que las personas no se vean limitadas por su sexo, y donde sus actividades no sean valoradas y medidas por la atribución a uno u otro género.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Considerando lo expuesto anteriormente, la interrogante que orienta esta investigación es:

¿Cuáles son las características de la interacción cotidiana del aula desde una perspectiva de género?

De esta interrogante se derivan los siguientes objetivos, que se constituyen en los propósitos de la investigación.

3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue guiada por los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- 3.1- Analizar la interacción cotidiana docente-educando y entre educandos en el aula desde una perspectiva de género.

Objetivos específicos:

- 3.1- Analizar comportamientos y actitudes del docente hacia el niño y la niña en relación con: el trabajo cotidiano, la participación en clase, la ayuda, el manejo de la disciplina, entre otros.
- 3.2- Determinar si el docente utiliza el plural masculino en su discurso cotidiano.
- 3.3- Identificar contenidos o comentarios sexistas transmitidos por el docente a los niños y las niñas en el trabajo diario.
- 3.4- Indagar la autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad y metas futuras.
- 3.5- Determinar el comportamiento de los niños y las niñas en la clase en aspectos relacionados con la disciplina, la participación en clase, el tono de voz, gestos, entre otros.

3. JUSTIFICACIÓN

La segunda institución principal, después de la familia, que desempeña un papel esencial en las vidas de los niños y las niñas es la escuela. Lo que aprenden allí no se limita al currículum que se les enseña oficialmente, puesto que aprenden también una forma de ver el mundo, a sus semejantes y a sí mismos; aprenden valores, actitudes, formas de comportarse y conducirse en la vida.

Toda actividad educativa conlleva una visión de un modelo de ser humano, lo que de acuerdo con Zabala (1999), presupone una antropología filosófica, una visión determinada de la vida, una ideología, un modelo de persona, con un ideal y unas pautas de comportamiento en relación con una determinada escala de valores” (p. 36). De esta manera la escuela se convierte en un aparato ideológico que ayuda a controlar y regular la sociedad, fortaleciendo una determinada comprensión y visión de mundo, que hace parecer naturales, situaciones o características determinadas socialmente. La ideología dominante del currículum escolar, se corresponde a la ideología dominante de la sociedad y se analiza desde los códigos de currículum oculto (Kemmis, 1996).

Por consiguiente, el sistema educativo cumple un papel determinante en la transmisión de modelos sociales, que reproducen los estereotipos masculinos y femeninos prevaletentes. La escuela es un mundo social que guarda un parecido muy íntimo con la sociedad en general. La educación como agente reproductor de

la cultura dominante interviene en la construcción social de las identidades de género y en las relaciones desiguales que se establecen entre mujeres y hombres, colocándolas a ellas en un plano de desventaja social. La interacción en el aula tiene que ver con las relaciones en su conjunto, con la forma en que está organizada la sociedad y con el papel asignado en ella a los hombres y a las mujeres.

Los libros de texto, manuales y guías para docentes y otros materiales didácticos, el currículum, los programas de estudio, las relaciones cotidianas que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la estructura jerárquica predominante en los centros educativos, el uso del espacio escolar, la orientación vocacional o profesional, el uso del lenguaje, entre otros, refuerzan constantemente los prejuicios sexistas que mantienen y perpetúan las desigualdades entre los sexos. (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, primer módulo, 1997, p.1).

El trato diferencial en el aula se traduce en mejores posibilidades de aprender, en este caso beneficia a los hombres y va en detrimento de las mujeres. De hecho, las niñas van asimilando como una característica propia esa condición de inferioridad, y lo manifiestan en sus sentimientos y percepciones en relación con el éxito y el fracaso escolar. (Dweck et al., 1978).

En los últimos años, el Ministerio de Educación Pública ha intentado ofrecer una escuela más justa y equitativa desde diferentes ámbitos. En cuanto a equidad de

género, se han propuesto varios cambios: a) se han dictado lineamientos tendientes a elaborar textos donde exista una representación similar de hombres y mujeres y realizando actividades similares; b) se ha intentado incorporar en lo posible un lenguaje que diferencie e identifique lo femenino y lo masculino explícitamente; c) se han elaborado guías docentes desde preescolar hasta sexto año denominadas *Construyamos la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños*; d) se está implementando el proyecto “Construcción de una cultura equitativa de género en la escuela líder”, patrocinado por el Proyecto de apoyo al SIMED (Sistema de Mejoramiento de la Educación).

Sin embargo estos intentos no han logrado permear la cultura escolar en cuanto a las relaciones de comunicación y a algunos aspectos administrativos y organizativos. Todavía existe una gran brecha entre el currículum explícito y el currículum oculto. Considero que esto se debe en gran medida, a la falta de un análisis crítico y reflexivo de la propia labor docente que no le permite un cambio en relación con estos aspectos, ya que el trato diferencial no es intencional: es algo tan asumido y cotidiano, que lamentablemente, pasa casi inadvertido. Por ello, aunque se establezcan directrices y programas que permitan construir una sociedad justa en las relaciones entre hombres y mujeres, la posibilidad real de hacerlo es un proceso lento y complejo, que requiere desenmascarar la realidad del aula, mostrar lo que ha permanecido oculto. Se necesita en última instancia de un cambio de paradigma que conlleve una visión más integral del ser humano y del papel de la escuela en su formación.

La educación puede contribuir a resolver las desigualdades de género a lo largo de un proceso de transformación de la mentalidad colectiva. *“Idealmente [...] debería permitir el óptimo desarrollo de potencialidades de ambos sexos, en forma tal que puedan asumir funciones, que tal vez en la actualidad pudieran parecer incluso utópicas”*. (González, 1992,. p.64).

Para que se logre el pleno crecimiento de la condición humana, es indispensable que todas las personas, independientemente de su sexo, desarrollen integralmente sus intereses y capacidades. Esto corresponde a la necesidad de humanizar la educación, y de hecho es un fin básico de ella, cuando se establece como uno de los fines de la educación costarricense, el desarrollo pleno de la personalidad humana.

Por consiguiente, develar problemáticas concernientes a la limitación de los derechos humanos y de los fines de la educación, es responsabilidad de todas las personas, en especial de las que, implicadas profesionalmente en el área, pueden hacer aportes significativos para romper estos círculos viciosos, tan ocultos y dañinos, que van en contra de la dignificación de la persona.

El conocimiento de la realidad del aula, en este caso de sus interacciones cotidianas desde una perspectiva de género, contribuye al análisis y la reflexión sobre la naturaleza social del currículum y por consiguiente permite comprenderlo de un modo crítico, y entender la responsabilidad del educador o educadora. Solo

analizando la naturaleza del currículum y sus efectos en los educandos y en la sociedad, se podrá actuar para desarrollar una teoría y una práctica educativa que no se apoye en la construcción de las desigualdades, propiciando, en su lugar, la construcción de nuevas formas de vínculos a partir de las diferencias, y brindando posibilidades de relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

A pesar de la discriminación contra las mujeres, en los últimos decenios ha crecido notablemente el número de ellas que se registra como parte de la población económicamente activa. En Costa Rica, este incremento se ve reflejado en grados profesionales y técnicos (Proyecto Estado de la Nación, 1999, p.45). Las limitaciones que han encontrado esas mujeres en el campo laboral debido a la discriminación de género, sería otro tema amplio por tratar, que en este momento no abordaremos. No obstante, una relación más justa e igualitaria en la escuela, permitirá reducir esos obstáculos.

Esta investigación busca indagar sobre las interacciones en el interior del aula, desde una perspectiva de género, o sea, identificando tratos y formas de interacción diferenciadas en perjuicio de las niñas. Se espera que los resultados obtenidos proporcionen datos valiosos para un mejor conocimiento de las características de nuestra realidad social, escolar e individual, que estimulen la reflexión y la investigación, y ayuden a prevenir las discriminaciones y promover los derechos humanos.

5. PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGADORA

Toda investigación lleva implícita una concepción epistemológica y ontológica, que representa una visión del mundo en particular o sea, la forma de concebir, analizar e interpretar los hechos o situaciones de la realidad. Es a esta perspectiva o forma de contemplar la naturaleza y la actividad humana, a lo que Kuhn (1962) denominó “paradigma”. Este autor consideró que el desarrollo científico se da a lo largo de la historia como un proceso discontinuo, marcado por crisis y revoluciones.

En la investigación educativa se identifican dos paradigmas: el positivista y el naturalista. El primero supone un mundo objetivo, estructurado independientemente del sujeto cognoscente, gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural, las cuales pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valores por los investigadores. Solo hay que preocuparse por encontrar el método adecuado y válido para descubrirlas. Por el contrario, el paradigma naturalista, del cual parte el presente trabajo, supone una realidad sistémica. Por consiguiente, mi punto de partida son las siguientes premisas ontológicas, epistemológicas, axiológicas y heurísticas que lo caracterizan.

5.1- Premisas ontológicas

La ontología es una parte de la filosofía que se relaciona con el estudio del ser en general o sea, lo que entendemos por realidad. En esta investigación, se parte de una realidad sistémica, holística, múltiple, construida, intrínsecamente dinámica, en la que los fenómenos están en interrelación e interdependencia. Por lo tanto, esta realidad es dependiente de los sujetos y de los contextos particulares y no se acepta ni se considera pertinente la generalización de sus resultados.

5.2- Premisas epistemológicas

La epistemología es una parte de la filosofía que intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo es posible el conocimiento? ¿Cómo el sujeto conoce al objeto (de conocimiento)? El paradigma naturalista parte de la estrecha relación entre el sujeto que quiere conocer y el objeto de conocimiento. De esta manera, el conocimiento es construido y reconstruido por el sujeto, no está dado desde afuera. Una consecuencia importante para esta investigación es que se reconoce y legitima el hecho de que la investigadora fue construyendo su propio conocimiento en el proceso de investigación, lo que hace de ella un proceso reflexivo, crítico, enriquecedor y creativo.

5.3- Premisas heurísticas

Las premisas heurísticas se refieren al modo de búsqueda o modo particular de plantear los problemas y los métodos por los cuales se trata de darles respuestas. Por consiguiente, están sustentadas en las premisas ontológicas y epistemológicas. En esta investigación se habla de un abordaje cualitativo de la realidad, que implica “... *la inmersión del investigador dentro del contexto en el que se da el fenómeno de su interés y un contacto profundo con los involucrados y con lo que sucede*”. (Dobles, Zuñiga y García, 1998, p. 111)

En consecuencia con lo anterior, en este trabajo se da énfasis a lo individual y a la experiencia subjetiva, se busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias y se intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. No se intenta generalizar los resultados obtenidos, por cuanto se consideran particulares y determinados por un contexto. Lo que interesa es comprender e interpretar esa realidad, así como los significados de las personas, las percepciones, las interacciones y las acciones.

5.4- Premisas axiológicas

Se concibe la axiología como la teoría de los valores y de los juicios de valor, por lo que introducir las premisas axiológicas en el campo de la investigación, es introducir un punto de vista relativo al análisis del papel de los valores dentro de ella. El paradigma naturalista parte de que los valores de la investigadora, del paradigma, del contexto y de la teoría que lo fundamentan, son explícitos e influyen en esta investigación. Esto se acepta como una realidad inherente al ser humano y no se considera una limitación dentro del presente estudio, donde lo importante fue tomar conciencia de ello y tenerlo presente en el proceso.

A partir de los planteamientos dados en el presente capítulo, es necesario circunscribir los aspectos teóricos que permiten definir las concepciones existentes sobre la problemática planteada, y que serán el fundamento para el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. Por ello se presenta a continuación el marco de referencia del presente estudio.

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

En el presente capítulo se presenta los aspectos teórico - conceptuales que evidencian la importancia de la escuela como institución modeladora de los sujetos, donde se reproduce y se recrea la identidad en función del ser hombre o mujer. Además se presentan referencias teóricas en relación con la identidad de género, los estereotipos sexuales y el sexismo en la escuela.

1- ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN.

La educación formal debería tener un papel clave en la transformación de la sociedad hacia formas de vida social más justas, equitativas y emancipadoras. La sociedad, a través de ella, debería fortalecer a las personas, para que tomen conciencia de cuáles son las condiciones de vida que las desarrollan o limitan. En fin, la misión de la escuela debería ser prepararlas para su desarrollo personal, sus deberes para con otras personas, así como para asumir sus obligaciones históricas. *“La educación desempeña un rol estratégico en los procesos de transformación social. No podemos pedirle que actúe como el motor de cambio, pero es evidente que tiene recursos básicos para aportar la construcción de nuevos horizontes culturales”* (Ministerio de Educación Pública, 1996, p. 83)

No obstante, la educación ha fomentado la reproducción de determinadas visiones de mundo manteniendo la identidad de las sociedades a través de las tiempo. A consecuencia de la escolarización, instrumento fundamental en los

procesos institucionalizados de reproducción social y cultural, se establece un currículum oculto.

Para Kemmis, (Kemmis, 1993), la escuela se convierte en un aparato ideológico ya que ayuda al control y a la regulación de la sociedad, fortaleciendo una comprensión y visión de mundo determinada, nos hace ver como naturales, situaciones o características determinadas socialmente. La ideología dominante del currículum escolar, se corresponde con la ideología dominante de la sociedad y se analiza desde los códigos de currículum oculto.

El patriarcado es una organización social que otorga mayor poder, privilegios y valoración a los varones que a las mujeres; es un sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de manera desigual éstas y aquéllos. Los hombres no son discriminados por el hecho de ser hombres, mientras que las mujeres sí lo son. En este sentido la subordinación que enfrentan las mujeres en la sociedad se ha construido históricamente, y es producto de un conjunto de creencias, valores, actitudes y percepciones que expresan esta ideología patriarcal. (Ibarra, 1999).

Las sociedades bajo la influencia de la ideología patriarcal, según Lagarde, (1992), atribuyen a los hombres el derecho de dirigir y normar el mundo incluyendo los derechos de las mujeres en muchos ámbitos, de manera que se convierten en los protagonistas de del mundo y de la vida de las mujeres.

Araya et al. (1998) reafirman la importancia de dejar de estereotipar a las personas por razón de su sexo, lo que implica un comportamiento desigual, donde hombre y mujer se perciben como opuestos, antagónicos. En esta transformación, la escuela debe tener un rol muy importante. Así, la socialización debe ser una fuerza para el cambio y la libertad, para el desarrollo del ser humano. De hecho, uno de los fines primordiales de la Educación Costarricense, es la formación plena de la personalidad humana.

El personal docente no sólo se relaciona con el alumnado de una manera individual, según su propia personalidad, sino que porta y transmite el carácter social de su sociedad o clase. Así, lo que ocurre en la escuela se corresponde con lo que ocurre en la sociedad. Por consiguiente, no debemos dejar de lado que quienes imparten la enseñanza, no constituyen una entidad aislada, se encuentran dentro de una realidad histórica y social, su praxis es parte de la praxis de la sociedad global. El sistema de valores del aula no es una disposición únicamente dependiente de sus valores: corresponde a los valores y prácticas propias de la sociedad, experimentadas en la vida cotidiana del aula. De esta manera, de acuerdo con Spender et al. (1993) se puede manifestar que en la escuela existe una pedagogía invisible, mediante un currículum oculto, que reproduce desigualdades entre hombres y mujeres.

Los libros de texto, manuales y guías para docentes y otros materiales didácticos, el currículum, los programas de estudio, las relaciones cotidianas que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la estructura jerárquica

predominante en los centros educativos, la orientación vocacional o profesional, el uso del espacio escolar y del lenguaje, entre otros, refuerzan constantemente los prejuicios sexistas que mantienen y perpetúan las desigualdades entre los sexos. (CMF, 1997, p.1)

Conscientes de ello, son muchas las instituciones que intentan abordar esta problemática con el fin de lograr mayor equidad sexual. En Costa Rica, como producto del trabajo de estas instituciones, se ha elaborado un plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres **PIOMH**. En el campo de la educación, pretende eliminar los elementos generadores de discriminación que existen en el sistema educativo, propiciando programas específicos. También son muchos los compromisos de rango internacional que se han adquirido para fomentar la adaptación de planes de estudio, materiales didácticos y elaborar módulos educativos de modo que niñas y niños aprendan a ser autónomos en el espacio doméstico y a compartir responsabilidades. CMF, 1997b, p. 189)

Sin embargo, nada de ello es posible, si quien enseña, como figura fundamental de socialización, no toma consciencia de su rol como persona individual y social, en la transmisión de estereotipos sexuales en su relación cotidiana con sus alumnos en el aula. Tal como lo plantea Spender et al. (1988, p.190):

La ideología que subyace a la división sexual de los conocimientos en las escuelas no es normalmente tan explícita. Pocos profesores enseñan directamente que las mujeres son aptas para un área y

los hombres para otra, pero el modelo está ahí para que los alumnos lo emulen.

2- LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

El sexo se refiere a una categoría biológica; masculino y femenino, determinada por la presencia del cromosoma sexual XX en las mujeres y el cromosoma XY en los hombres. Toda persona es un ser biológicamente sexuado y por lo tanto, portador de un conjunto de atributos que la definen como miembro de un determinado sexo y lo diferencian respecto al otro. (Valerio, 1998).

El género por su parte, es un indicador psicosocial para distinguir entre mujer y varón, entre femenino y masculino. El género tiene dos componentes: género asignado e identidad de género. El primero es la condición de femenino o masculino, que se confiere en el momento de nacer (“niña”, “niño”, “mujer”, “varón”), con base en el aspecto de sus genitales externos. El género asignado indica a los demás, comenzando por el padre, la madre y otros parientes cercanos, cómo relacionarse, según lo que socioculturalmente esté prescrito para niños o para niñas en un momento dado.

Lorenzer (1987) indica que la relación primaria con la madre constituye la base de todo orden social superior, por cuanto en esta relación se va configurando la persona en la atención a sus necesidades corporales y emocionales. Este

proceso tiene su inicio desde antes del nacimiento y continúa durante la infancia. Posteriormente se ve reforzado por otros agentes psicosociales, comunicacionales e ideológicos de la sociedad.

Desde el momento en que se nace, o incluso antes, la socialización está presente cuando la madre, el padre y otras personas cercanas, empiezan a tratar en forma distinta a un niño y a una niña. Existen además, diferentes juguetes, formas y colores para la vestimenta y la decoración de la habitación. Al mismo tiempo, el género asignado indica lo que se debe aprender y hacer para ser niñas. Desde la gestación, existe incluso una expectativa distinta para el futuro bebé. Por lo tanto, una condición meramente biológica como lo es el sexo, se convierte en la base para la socialización (Valerio, 1998).

De esta manera, según dicho autor, en el transcurso del desarrollo del ser humano, se va aprendiendo lo que se espera de él o ella, según su edad, la posición dentro de una determinada clase social y también según el género asignado. Se educa a la persona para que asuma rasgos y conductas que se juzgan propios de su condición masculina o femenina dentro del contexto sociocultural. Estos rasgos y conductas se denominan papeles de género, antes llamados papeles sexuales.

En este sentido, se atribuyen a las niñas características de suavidad, sensibilidad, pasividad, y se percibe a los niños como inteligentes, creativos, activos, además por su naturaleza más inquietos y agresivos. (Serrano, 1996).

Otras características estereotipadas según sexo, encontradas en un estudio costarricense, son las siguientes: se considera que el hombre es conquistador, fuerte, dominante, autoritario, independiente y además, no llora. En cambio la mujer es suave, intuitiva y coqueta. (Corrales et al, 1982. citado por Méndez, 1988). Otro estudio con resultados similares indica que se espera que la mujer sea sumisa, dependiente, débil, pasiva, abnegada, fiel, virgen al casarse, tierna y frágil, mientras que el hombre debe ser dominante, autoritario, independiente, fuerte, agresivo, activo, conquistador, infiel y con gran conocimiento de la sexualidad. (Carlos Cabrera et al., 1985. Citado por Méndez 1988).

El género, por consiguiente, se refiere a las funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de la subjetividad, asignados a los cuerpos sexuados masculinos y femeninos. (Lagarde, 1992).

La identidad de género se adquiere, según Valerio (1998) cuando se va interiorizando el género asignado y se comienza a conceptualizar y a comportarse como varón o como mujer. Esta conciencia de masculinidad o feminidad es la identidad de género (antes denominada identidad sexual), que es constituyente de la personalidad y se expresa en la conducta. Sin embargo, antes de los tres años de edad ser niño o ser niña sólo representa lo que los demás han dicho o indicado de muy distintas formas, pero no se sabe realmente en qué reside la diferencia. Es hacia los tres años de edad cuando se comienza a comprender que la base de la distinción está constituida por los órganos genitales externos.

En la vida cotidiana, los papeles, valores y normas en relación con el género, son inculcados a través de los gestos, las palabras, el tono de voz, la división de colores, el vestuario, los juegos, los juguetes, los libros de cuentos, los libros de texto, las canciones, la televisión, y el modelo que representan las personas adultas en la vida cotidiana. (Ibarra, 1990).

De esta manera, según Valerio (1998, p.8)

Una vez establecida, la identidad de género es irreversible en la mayor parte de las personas y es congruente con el sexo, el género asignado y los papeles de género correspondientes. Tiene una importancia enorme, por cuanto constituye el fundamento de la identidad personal.

Por su parte, la sexualidad es un producto social que se desarrolla a partir del sexo. Es un efecto de los aprendizajes familiares y sociales del contexto cultural. De acuerdo con González et al. (1997) se puede definir la sexualidad, como la expresión total de las personas como seres sexuados en una sociedad, una cultura y un tiempo determinados. Así, según Valerio (1998, p.8):

La sexualidad hace posible que las personas se vean a sí mismas y vean el mundo como mujer o como varón, con todos sus sentimientos, emociones, valores, expectativas, actitudes y relaciones. Penetra e impregna a la persona entera y se proyecta

en todas sus actividades y conductas, modificándose en los distintos momentos del ciclo vital.

Como manifestación de la personalidad, la sexualidad tiene su núcleo esencial en la conciencia y el sentimiento de masculinidad o de femineidad, o sea, en la identidad genérica. La identidad de género es un proceso de carácter social, cultural e histórico en el cual la escolarización juega un papel importante.

2.1- Los estereotipos sexuales

Un estereotipo es *"...una idea que se fija y se perpetua sobre las características que se presuponen propias de una persona o grupo* CMF, Módulo 1, 1997, p.25, 1997). Este término, propio de la imprenta, referido a la plancha de metal donde se fijan las letras o tipos para reproducirse da manera infinita, se incorporó a las ciencias sociales para describir un proceso análogo, que sucede con la formación de las personas. Los estereotipos sexuales corresponden a una idea que se fija y se perpetúa con respecto a las características que se presuponen propias de uno u otro sexo. (CMF, Módulo 1, 1997).

Algunos estereotipos masculinos de la personalidad son: la intelectualidad, la fuerza, el dominio, la protección, la agresividad. Por su parte, la coquetería, la delicadeza, la dependencia, la afectividad y el llanto, son estereotipos de la

personalidad femenina. (Serrano 1996), (Cabrera, 1985; Corrales et al. 1982, citado por Serrano, 1996).

De acuerdo a la identidad genérica, cada persona se proyecta como un ser femenino o masculino, portador de determinados valores, actitudes, sentimientos, criterios y modos de actuación. (González et al, 1994).

La formación psicológica se construye sobre la base de las representaciones de lo que es socialmente aceptable para cada sexo. Estas representaciones son condicionadas culturalmente y llevan a la creación de estereotipos sexuales. (CMF, 1º módulo, 1997).

El conjunto de expectativas, aprobaciones y prescripciones, constituyen el estereotipo de género, el cual varía históricamente, y se expresa también de diferentes maneras, según las diferentes culturas. Así, el estereotipo de género femenino, señala cuales actitudes y conductas se esperan de una mujer, lo que generalmente está asociado a características poco valoradas socialmente como: dependencia, temor, pasividad. (CMF, 1º módulo, 1997)

Estos estereotipos afectan de forma negativa el desarrollo de la identidad genérica y de la propia sexualidad. González et al (1994, p.13) indica que *“El transmitir al niño y al adolescente modelos sexuales estereotipados, rígidos, prejuiciados, restringe sus posibilidades de actuación a unos pocos modos de conducta sexual,*

considerados como adecuados para uno u otro sexo desde el punto de vista social".

Un termino derivado del género es el sexismo, que indica una forma de discriminación específica en contra de las mujeres. *"Se basa en la idea de la superioridad del sexo masculino y la inferioridad de las mujeres, lo que se traduce e privilegios para los hombres"* (CMF, Módulo 1, 1997, p.26) Por lo tanto, el sexismo es una discriminación basada en roles sexuales estereotipados.

Según González et al (1994) todo ser humano, trátase de un varón o una mujer, nace con un bagaje de potencialidades cuyo desarrollo está condicionado por sus experiencias personales y las características que cada sociedad exige a sus miembros en función de su sexo. La transmisión de estereotipos sexuales no permite el desenvolvimiento de las potencialidades de cada uno, sino que origina, más bien, una separación de funciones y actividades que limita las posibilidades de desarrollo de las personas.

Casi todas las funciones relacionadas y asociadas con la enseñanza están basadas en la comunicación verbal, la que a su vez podría facilitar la transmisión de mitos, creencias, estereotipos que subyacen en la discriminación sexista. No obstante no puede omitirse el hecho de que la escuela tiene el poder de formar personas con posibilidades reales de crecimiento y realización personal, por esta razón debe ofrecerse una educación igualitaria, ello supone un cambio de

mentalidad y de actitudes de los docentes, ya que constituyen modelos para sus educandos.

2. 1.1- El sexismo en la escuela

A través del desarrollo de contenidos programáticos y de la interacción de los adultos que participan en la enseñanza, los niños y las niñas, aprenden a discriminar aspectos y comportamientos que los identifican como hombres y mujeres (MEP, 1996)

Los maestros son figuras importantes de socialización. En su interacción diaria con los estudiantes, contribuyen a que se perpetúen los estereotipos sociales. (González, 1992) Por consiguiente, no debemos dejar de lado que los docentes, no constituyen una entidad aislada, se encuentran dentro de una realidad histórica y social, su praxis es parte de la praxis de la sociedad global.

La cultura escolar *“...dispensa un trato diferencial o sexista a mujeres y a hombres, se transmiten por medio del currículum formal y del currículum oculto, lo que se denomina «la pedagogía de género»”* (Ibarra, 1999, p. 192)

El currículum oculto que se refiere lo que se aprende en la escuela sin que se pretenda de una forma intencionada y apunta fundamentalmente a uniformar, a normalizar, a estandarizar. Este currículum muchas veces contradice el currículum

explícito. De esta manera, en la escolarización, se refuerzan y proyectan expectativas diferentes a niño y a niñas. Así, según Ibarra, 1999, p.192)

El currículum, los textos escolares, el lenguaje que se emplea en la transmisión de los contenidos pedagógicos y en las interacciones cotidianas, la estructura organizativa que opera en el centro educativo, constituyen algunos de los mecanismos o formas por medio de las cuales se configuran y reproducen las desigualdades entre los géneros.

Casi todas las funciones relacionadas y asociadas con la enseñanza están basadas en la comunicación verbal, la que puede facilitar la transmisión de mitos, creencias, estereotipos que subyacen a la desigualdad por género (Spender et al., 1993) Las personas en interacción comunicativa, proyectan sus valores, creencias y actitudes propias de acuerdo a su socialización.

En este proceso de interacción, el niño y la niña aprenden a discriminar aspectos y comportamientos que los identifican como hombres o mujeres. Estos papeles sexuales que son aceptados en general por el grupo social, dificultan el desarrollo pleno de los individuos como seres humanos. (González et al, 1994) Se ha demostrado en investigaciones realizadas que los docentes utilizan un lenguaje verbal patriarcal, al referirse a sus estudiantes mediante el uso de frases masculinas, al dirigirse a los niños y las niñas. (Araya et al. 1998).

Montes de Oca et al. (1993) manifiestan que los niños y las niñas de edad preescolar tienden a identificarse con los personajes que aparecen en los libros de cuentos y por supuesto con las actividades que estos realizan. Un material impregnado de estereotipos sexistas, influye en las mujeres para actuar con autonomía, se les limita su desarrollo y las posibilidades de igualdad en los diversos ámbitos de la sociedad. A los niños se les reprime la expresión de sus sentimientos afectivos y la participación en el cuidado y educación de los hijos e hijas, ello atenta contra la igualdad de oportunidades y condiciones de desarrollo para mujeres y hombres.

Un estereotipo sexual en el aula es que las mujeres hablan más que los hombres, no obstante, de acuerdo con Kramer et al (1978, citado por Spender et al., 1988, p.187), la realidad muestra que esto no es así, ya que:

Las mujeres no hablan tanto como los hombres cuando están en una reunión mixta y las niñas no hablan tanto como los niños cuando están en aulas mixtas. Estos hechos, dados por los resultados de numerosas investigaciones, parecen contradecirse con una imagen estereotipada de la mujer como excesivamente habladora.

Cuando se considera el silencio como la conducta apropiada en las mujeres entonces, muy convenientemente, casi cualquier conversación en la que participe una mujer se puede considerar excesiva. Esta pasividad de las niñas puede verse aceptable, para el control del aula.

De acuerdo con Spender et al. (1988), estas presiones, del silencio, pueden ir en contra del aprendizaje de las niñas. Además, Subirats y Brullet (1988, p.147) consideran que:

La devaluación sistemática en la institución escolar transmisora de los elementos culturales legitimados, de todos los elementos tradicionalmente constitutivos del género femenino, supone una fuerte mutilación tanto de los niños y las niñas como de la propia esfera cultural de la sociedad, solo la personalidad protagonista es valorada: La atención al otro, o toda actitud que denote el ser para otro no es entendida sino como carencia, sumisión y debilidad. El orden masculino es el orden de la imposición personal.

Por ello, debe ser una meta prioritaria de la educación, instaurar una igualdad en la atención y en el trato a niños y a niñas y reflexionar sobre los valores y las actitudes que se transmiten, así como sobre los contenidos educativos y todas formas de discriminación de género.

A partir de esta revisión de literatura sobre el tema, y con el fin de abordar la realidad particular que acontece en un grupo de 5º grado, en relación con la situación planteada, se presentan en el siguiente capítulo los aspectos metodológicos que caracterizaron la inserción en dicha realidad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describen, de acuerdo con el enfoque de investigación cualitativa, los lineamientos metodológicos que se consideraron para la realización del estudio. Consta de los siguientes apartados: tipo de investigación, acceso al campo, categorías de análisis, técnicas de recolección de los datos y estrategias para su análisis.

1- TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Barrantes (1998, p. 71) *“...postula una concepción fenomenológica, inductiva, orientada al proceso. Busca descubrir o generar teorías. Pone énfasis en la profundidad y sus análisis no necesariamente, son traducidos a términos matemáticos”*. Dentro de este enfoque se conciben diversos tipos de estudios, y para efectos del presente se consideró el tipo etnográfico, caracterizado por el registro del conocimiento cultural, el análisis holístico de la sociedad y la investigación detallada de patrones de interacción. Es por consiguiente, como un retrato del modo de vida de una unidad social y se define como *“...el enfoque de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Se persigue la descripción o reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado”* (Barrantes, 1998, p. 153).

Mi interés se orienta a conocer con profundidad la interacción docente/estudiantes, con relación a aspectos referidos al trato diferenciado a niños y niñas a causa de estereotipos sexuales. Además se consideró importante profundizar en el comportamiento y la autopercepción con respecto a la identidad y metas futuras, asumidos por los educandos, desde una perspectiva de género.

2- ACCESO AL CAMPO

Para el ingreso a este centro educativo se realizó una entrevista con su directora, con el fin de explicarle los aspectos básicos de la investigación y solicitar su permiso para observar a una docente. Se aclaró que el estudio no implicaba la interrupción de las clases, por lo que no irá en detrimento del tiempo lectivo. Una vez obtenida la autorización de la directora, se procedió a conversar con la docente del grupo en el cual se enfocaría el estudio. Ella accedió de inmediato y ha brindado la colaboración necesaria en todo momento.

2.2- Descripción del escenario:

Este estudio se realizó en un contexto particular con características que le dan una identidad propia. A continuación se describen estas características considerando tres ambientes importantes: la comunidad, la escuela y el aula.

2.2.1- Comunidad

La comunidad a la que pertenece el estudio ha sido absorbida por el crecimiento del área urbana, por lo que está inserta en una zona comercial y tiene vías de acceso importantes para el transporte comercial, colectivo y personal, entre diversas comunidades y provincias. Los espacios para la recreación y el deporte se limitan solamente a una cancha de fútbol.

Puede describirse como una comunidad de grandes contrastes. La mayoría de las familias son de clase media media y clase media baja. No obstante, todavía permanecen familias fundadoras, “chapadas a la antigua”, que conservan sus costumbres y sus casas rodeadas de grandes terrenos, algunos cultivados de café. Además, hay algunas familias que pueden considerarse como de la alta burguesía. Por último las hay de clase baja y también otras ubicadas en zonas marginales y que viven en tugurios. También se da el caso de familias que por motivos de desempleo, pasan de una situación económica estable a una situación crítica y eventualmente recuperan su situación anterior y así sucesivamente.

Por otro lado, en general puede decirse que la mayoría de la población está conformada por inmigrantes en los últimos veinte años, provenientes de otras zonas de la capital. Un dato suministrado por la directora es que la comunidad (al menos las familias de los educandos) es poco religiosa, por lo que éstos en su

mayoría asisten a misa prácticamente sólo para cumplir con el requisito del catecismo y la primera comunión.

Además, la mayoría de los padres y las madres son muy colaboradores con la escuela y aunque no puedan aportar las cuotas de dinero fijadas por esta, brindan ayuda en trabajos varios tales como pintura, carpintería y albañilería entre otros.

Las familias, sobre todo las asentadas en los tugurios, tienen problemas de prostitución, alcoholismo, drogadicción y desintegración familiar. Este último aspecto equivale aproximadamente a un 60% de los hogares, de acuerdo con los datos suministrados por la directora de la escuela.

Otro problema importante es el de las pandillas de adolescentes: muchos de ellos tienen hermanos en la escuela y en caso de problemas amenazan con la venganza a través de las pandillas.

Todas estas situaciones inciden directamente en los educandos, sobre todo en aquellos con situaciones familiares críticas, ya que presentan problemas de disciplina, salud, ausentismo y escaso rendimiento académico entre otros.

2.2.2- Escuela

La escuela elegida para el trabajo es pública y urbana del área metropolitana. Está ubicada al lado de una carretera principal, con el inconveniente del exceso de

ruido, la contaminación ambiental producida por los gases y humos vehiculares y la exposición de los alumnos a accidentes de tránsito.

En el presente curso lectivo, tiene una matrícula total de 445 educandos, la mayoría provenientes de caseríos o barrios de los alrededores, por lo que muchos niños y niñas se movilizan a pie o en el transporte público regular, aunque también se cuenta con servicio de busetas para algunos que provienen de zonas alejadas.

Por la cantidad de matrícula, está categorizada como de Dirección 3 y el personal está constituido por veinte docentes, tres conserjes y una servidora doméstica. El personal docente es graduado, la mayoría están en propiedad y tienen una categoría profesional de Pt5 o Vt5. Hay dos grupos por cada nivel educativo, desde kinder hasta sexto año, y se trabaja en dos jornadas lectivas alternas; de 7:00 a.m. a 12:10 p.m. y de 12:30 a 5:40.

El plantel educativo es de un piso, aunque debido a un declive del terreno, se edificó en diversos niveles. Cuenta con una oficina de dirección, comedor, gimnasio multiusos, ocho aulas para clases regulares, un aula de recurso integrado y una de música e inglés. Los espacios para la recreación son muy reducidos, por lo que se juega en los corredores durante el recreo y también en el gimnasio siempre y cuando no sea con balones porque éstos ya han ocasionado muchos daños a la infraestructura.

Aunque carece de clínica dental, una vez al año el Ministerio de Salud instala un equipo para la atención odontológica con un especialista y una asistente, que atiende a todos los educandos y suele permanecer un mes. Además todos los miércoles llega un equipo de salud preventiva compuesto por un médico, una enfermera y una trabajadora social del EBAIS. En cuanto a los servicios de alimentación, se brinda un refrigerio en la mañana y de acuerdo con el presupuesto, una o dos veces por semana se distribuye una fruta en la tarde.

Con respecto a la organización de la escuela, se cuenta con un patronato escolar, una junta de educación y comités de apoyo. Entre los principales proyectos institucionales están los siguientes:

- ***Rescate de valores***

Trabajan en todos los niveles educativos. Al principio fue una iniciativa de la institución, pero a partir de este año, cuentan con ayuda de muchas organizaciones, entre ellas la compañía Phillip Morris, que les donó un libro titulado *Yo tengo valor*. Este proyecto es también auspiciado por la Primera Dama de la república.

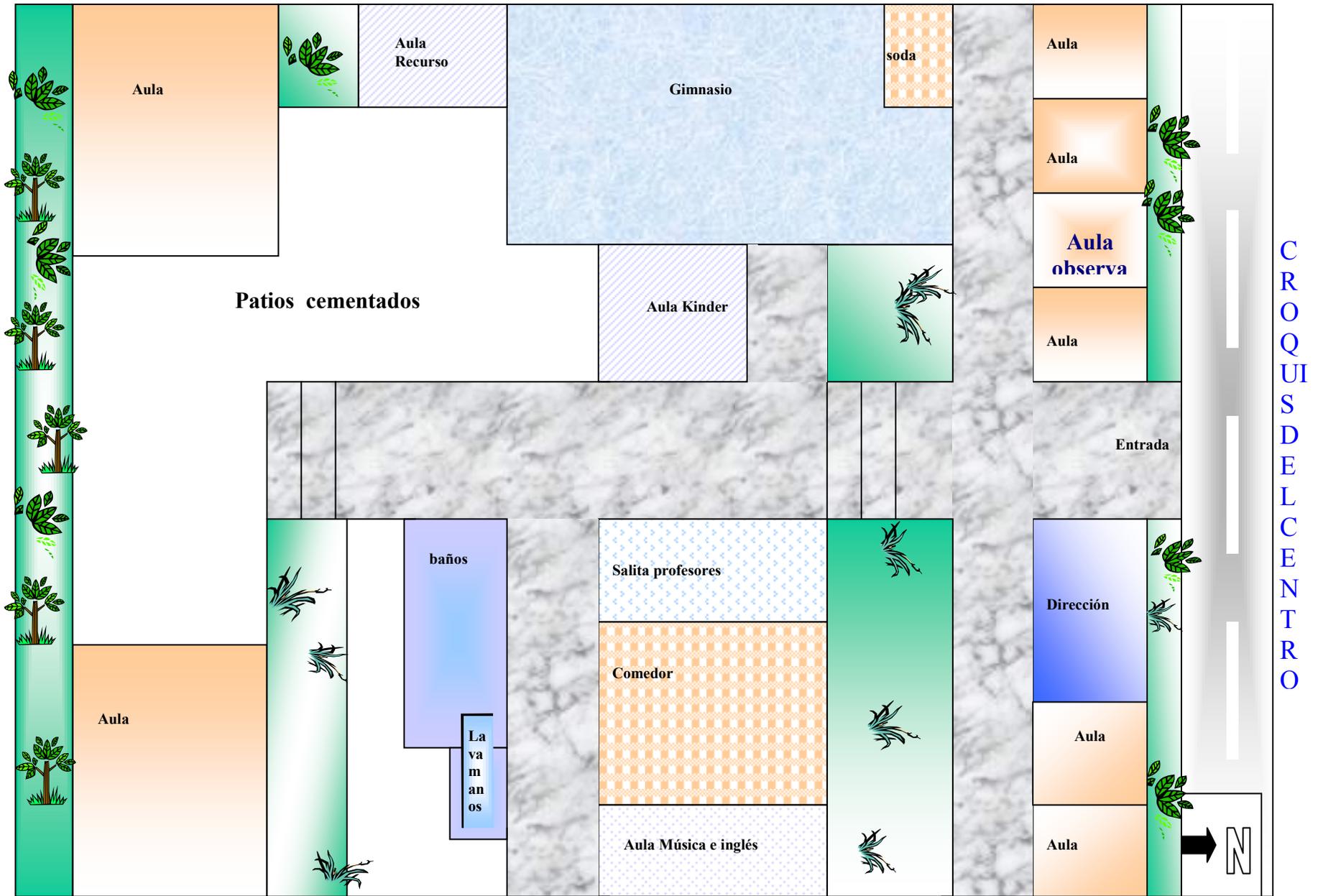
- ***Rendimiento académico***

Una de las metas de la escuela es mantener y mejorar el rendimiento académico estudiantil. La directora considera que han logrado cumplir con este propósito, ya que la promoción es del 95%.

- ***Escuelas de excelencia***

Es un proyecto promovido por el Ministerio de Educación Pública, orientado fundamentalmente a los 1^a grados y dirigido tanto a aspectos académicos, como a metodologías más activas y constructivas. De este proyecto se derivan los siguientes subproyectos: a) fortalecimiento y desarrollo de una cultura para la vivencia de los valores, b) formación de lectores y escritores permanentes, c) enseñanza de las matemáticas, d) transición de la educación preescolar a 1^o año, e) escuela de padres, f) práctica evaluativa innovadora y g) juntos empresa escuela.

Para una mayor visualización del centro educativo, se presenta en la siguiente página un croquis de la planta física, en el que se especifica la ubicación del aula observada.



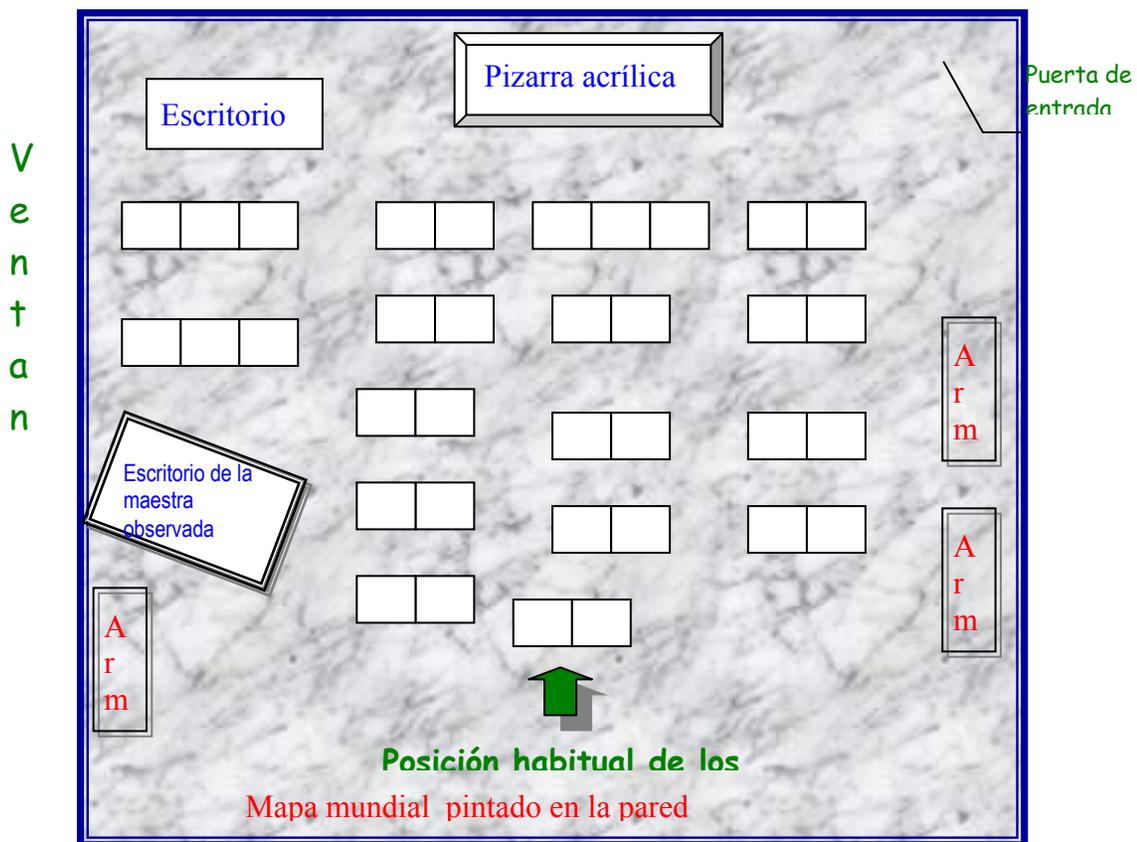
2.2.3- Aula:

El aula se encuentra ubicada en el primer pabellón y la ventana da a la calle, por lo que está sometida a exceso de ruido y a contaminación ambiental. Predomina una distribución por hileras de dos o tres pupitres; los niños y las niñas escogen libremente dónde sentarse, y mantienen por lo general un lugar fijo. Además es característico que se ubiquen al lado de una persona de su mismo sexo.

Cuenta con una pizarra acrílica con el inconveniente de que disponen de muy pocos marcadores, lo que hace que la maestra constantemente se queje porque estos ya no sirven y no tiene con qué escribir. Hay además dos escritorios (uno para cada docente que comparte la clase) y tres armarios. Es amplia, y cuenta con iluminación natural adecuada. Una característica que sobresale en el aula, es una pintura del mapa del mundo en toda la pared del fondo, la cual fue mandada a hacer por la maestra y se siente muy orgullosa de ella. Además tiene en el frente, una pintura del educador Omar Dengo.

Croquis del aula

Croquis del aula



2.3- Selección de participantes

La maestra que participa en el estudio sólo les da clases de matemática y ciencias a los grupos de 5º año, ya que las materias básicas son impartidas por dos docentes. Ella tomó la decisión de asistir a la universidad a estudiar una vez que sus hijos también fueron universitarios, por lo que aunque solo tiene doce años de laborar como docente, ya podría pensionarse si lo desea. Es atenta, amable, evita el regaño y los gritos; su gran preocupación es que su grupo salga adelante con buenas notas.

El grupo es de 5ª grado, integrado por treinta educandos; dieciocho niñas y doce niños, cuyas edades oscilan entre los nueve y los catorce años. Actualmente no hay repitientes, aunque algunos sí hay quien ha repetido en otros niveles. En su mayoría pertenecen a la clase media baja y hay cuatro casos con una condición económica crítica, por lo que se les dificulta cumplir con el material requerido. Un niño y tres niñas reciben adecuación curricular no significativa dentro del aula y asisten a una aula recurso. Solo hay una niña extranjera (nicaragüense), que tiene serias limitaciones por cuanto no domina los temas vistos y permanece distante del resto. En general el grupo es tranquilo; los problemas de disciplina son relativamente escasos y se originan en la conversación constante, la interrupción de la clase y el hecho de levantarse del pupitre.

2- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis se refieren a los aspectos o características analizadas, considerando la información obtenida en las observaciones, las entrevistas y en los instrumentos aplicados. Estas categorías se fueron definiendo y redefiniendo en el proceso de recolectar la información y al final quedaron las siguientes:

3.1- Comportamientos de la maestra hacia los niños y las niñas

Se refiere a los diferentes comportamientos que asume la maestra con los niños y las niñas durante la clase en relación con el trabajo cotidiano, la participación en clase, la ayuda y el manejo de la disciplina entre otros.

3.2- Utilización del plural masculino

La utilización de lenguaje de género masculino para referirse a los niños y a las niñas, a los personajes, al padre y a la madre entre otros.

3.3- Contenidos o comentarios sexistas de la maestra

Empleo, por parte de la maestra, de frases despectivas con identificación femenina, comentarios negativos en contra de la mujer y planteamientos que reflejen un rol estereotipado de la mujer o que enaltezcan la figura masculina.

3.4- Comportamientos de los niños y las niñas en clase

Se refieren a las formas de actuar, de hablar, el tono de voz, los gestos, la participación en clase, el cumplimiento de los trabajos asignados y las formas de llamar la atención de la maestra.

3.5- Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras

Sentimientos y percepciones de lo que significa ser niño o niña, de cuáles son sus características actuales como personas y de lo que desean hacer en el futuro.

4- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.1- Observaciones:

La principal técnica de recolección de datos que se utilizó es la observación basada en sistemas descriptivos. Este es un sistema de observación abierta, de manera que la identificación del problema puede realizarse de un modo explicativo aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos. Interesó

conservar con detalle toda la información recopilada, utilizando para estos fines las notas de campo, transcripciones de entrevistas y el registro de anécdotas significativas en la interacción.

Se hizo un total de diez observaciones; ocho de ellas entre marzo y abril y las dos restantes en agosto. Estas últimas se realizaron con el fin de detectar aspectos de particular interés para la investigación. Además, con el fin de mantener una constancia en la situación abordada, todas las observaciones se hicieron en la clase de matemática.

4.2- Entrevistas

Complementariamente se recurrió a otras fuentes de información, tales como entrevistas a la maestra y a los niños y niñas del estudio. Las entrevistas a la maestra consistieron en pequeñas conversaciones en relación con aspectos observados en la clase con el fin de contrastar la información resultante. A niños y niñas se les hizo entrevistas en grupos de cuatro o cinco, conservando su composición cotidiana en la clase. Se hicieron 3 entrevistas: una con sólo niñas, otra con solo niños y una con niños y niñas. En estas entrevistas se indagó sobre los comportamientos por sexo en la clase, sus diferencias y las razones para elegir la posición donde normalmente se sientan. Además fueron revisados algunos cuadernos de matemática para observar diferencias en cuanto a su orden y características, tales como el uso de lápices o lapiceros de colores, la presencia de calcomanías o dibujos y la claridad de la letra.

4.3- Cuestionarios:

Se aplicaron cuestionarios a todo el grupo, basados en la información obtenida de las entrevistas y con el fin de conocer la autopercepción respecto a la identidad de género; sentimientos y percepciones, juegos, programas de TV preferidos, pasatiempos, deporte, metas futuras y la identidad del otro sexo.

4.4- Triangulación:

Para garantizar el rigor de la investigación, se recogieron datos durante tres meses, una vez por semana. Además, se llevó a cabo la triangulación de los datos obtenidos en las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios, la revisión de cuadernos de algunos niños y niñas. Por otro lado, se llevó a cabo una triangulación teórica, considerando los antecedentes y el marco teórico de la investigación. Con ese fin se elaboraron matrices para cada una de las categorías de análisis, donde se establecieron los rasgos o características de estas categorías, donde se ubicó toda la información recopilada así como los aspectos teóricos que la sustentan.

5- ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

La información fue analizada durante el proceso mismo de la investigación, para lo cual se consideraron los siguientes procedimientos:

5.1- Observación general de los diferentes hechos ocurridos en la clase mediante la técnica de vagabundeo, lo que permitió familiaridad con el contexto y con la técnica misma de observación.

5.2- Enfoque del estudio propiamente dicho, con la recolección productiva de datos, mediante la cual se pretende reducir la realidad a una representación o modelo más comprensible y fácil de tratar (Barrantes, 1998).

5.3- Establecimiento de categorías de análisis, relevantes y significativas de acuerdo a los datos obtenidos en las observaciones descriptivas, de manera de hacer posible una interpretación reflexiva, interpretativa y teórica sobre los datos. Estas categorías fueron modificadas y refinadas en el transcurso del proceso de observación.

5.4- Elaboración de crónicas de las observaciones y de las entrevistas, con el fin de identificar, de comparar y de contrastar distintos aspectos importantes de acuerdo con las categorías de análisis. Lo anterior, a su vez permitió ir elaborando hipótesis que se fueron confirmando o rechazando en el proceso mismo, e ir definiendo los rasgos de cada categoría, para luego interpretar la información.

5.5- Análisis cualitativo descriptivo, orientado a las características de las interacciones que tuvieron lugar en el aula desde una perspectiva de género y de acuerdo con las categorías de análisis establecidas en el proceso de la investigación. Análisis de contrastación teórica, tomando como referencia los antecedentes y la teoría planteada en este estudio.

Una vez obtenida las matrices para cada una de las categorías seleccionadas, se procedió a su respectivo análisis, el cual se presenta en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en el estudio. Para un mejor ordenamiento de la información, este se dividió en cinco apartados, correspondientes a las categorías de análisis definidas, a saber;

- ✎ Comportamientos de la maestra con sus educandos en relación al sexo.
- ✎ Utilización del plural masculino.
- ✎ Contenidos o comentarios sexistas de la maestra.
- ✎ Comportamiento de los niños y las niñas en la clase.
- ✎ Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras.

Para cada una de las categorías mencionadas, se presenta un cuadro que contempla los rasgos o características que se fueron consolidando en el transcurso del proceso de recolección de datos.

Como esta investigación pretendió identificar características en la interacción desde una perspectiva de género, cada rasgo se clasificó en función de este aspecto, o sea, se señala si por parte de la maestra hay un comportamiento específico por sexo, o bien si se incluye a los dos. También se desagregaron por sexo las categorías de análisis referidas a la población infantil en estudio.

1. COMPORTAMIENTOS DE LA MAESTRA CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

TABLA N° 1	
Comportamientos de la maestra con los niños y las niñas	
RASGOS	CLASIFICACIÓN
1. Llama la atención por disciplina	No hay diferencia por sexo.
2. Revisa el trabajo	No hay diferencia por sexo..
3. Asigna para ir a la pizarra	No hay diferencia por sexo.
4. Felicita / elogia	Sin diferencia en cuanto a forma y número de veces por sexo
5. Refuerza orden	Sin diferencia en cuanto a forma y número de veces por sexo
6. Llama en la lista	Primero a los niños y luego a las niñas
7. Pregunta sobre el tema	Más a las niñas
8. Solicita ayuda para el trabajo de la clase	Más a las niñas
9. Ayuda en el trabajo escolar	Más a las niñas
10. Rol	Materno, en especial con las niñas
11. Solicita que dirija plegaria	A niñas
12. Evidencia retraso escolar	A niñas
13. Acaricia, abraza	A niñas

Se observa un trato por sexo por parte de la maestra en los siguientes rasgos: Llamar la atención por disciplina, revisar el trabajo, asignar para ir a la pizarra y elogiar o felicitar y reforzar orden. Estas características de los rasgos observados se presentan a continuación:

- Con respecto a los problemas de disciplina, estos nunca fueron más allá de una llamada de atención y la maestra lo hizo cuando consideró que no estaban trabajando o bien cuando hacían mucho ruido. Estas llamadas estuvieron dirigidas únicamente a un grupo reducido, que ella considera inquietos o que no trabajan en clase. En términos como “«Niño C» *está trabajando*” “«Niño D» *ya empiece por favor*”, “«Niño A», *guarde la moneda*”, “«Niña A», *¿ya terminó su trabajo?*”. En general tanto las observaciones, como la entrevista con la maestra, las entrevistas y cuestionarios con los niños y las niñas, coinciden en este resultado.

- La maestra designó tanto a niños como a niñas para acudir a la pizarra. No se distinguió un patrón uniforme en cuanto a este rasgo. Durante algunas de las observaciones se designó a más niños que niñas, en otras fue a la inversa. Así mismo, a veces designó, independientemente del sexo, a quienes no participaban mucho y en otros momentos a quienes levantaban la mano o expresaban verbalmente su intención de ir.

☑ Con respecto a felicitar o elogiar, la maestra en general felicitó o elogió poco el trabajo en general, y cuando lo hizo, fue por ir adelantado, por hacer el trabajo, por presentar el material o específicamente a los varones más inquietos por el buen comportamiento. “*¡Qué lindo está «Niño A» hoy!*”, “*¡Qué lindo!*” “*¡Qué bien!*”. Tanto niños como niñas creen que la maestra los felicita más a ellos que a ellas, aunque algunas niñas opinan que los felicita a todos por igual. Esto sugiere que la docente induce una autoimagen más positiva en el grupo de niños, la cual los hace sentir merecedores de reconocimiento de su trabajo por parte de la maestra.

☑ La maestra en pocas ocasiones reforzó el orden, cuando lo hizo se refirió al cumplimiento del trabajo o una tarea asignada. Se observaron palabras o mensajes similares para niños y para niñas. algunos ejemplos son: “*«Niña A», hágalo bonito*”, “*vean a «Niño D» qué bien*”, “*Vea el de «Niña C» forradito y todo, qué lindo*”, “*Vea qué lindo lo hizo «Niño E»,.*” “*Mire esa niña, ve qué linda hizo la cajita*”, “*Vean la cajita de «Niña D», ve qué bonita*”. “*Así me gusta «Niña A», que haga las cosas bien hechas*”.

Otro aspecto sobresaliente en las observaciones fue el hecho de mantener una lista de clase ordenada según sexo, de manera que primero son los hombres y luego las mujeres, por consiguiente cuando pasó lista lo hizo siguiendo ese orden. La maestra dice que a ella no le gusta eso porque considera que no debería ser así, pero que es una disposición de la dirección que hay que acatar.

Por otro lado, sobresalen aspectos donde ella asigna especial atención a las niñas. Esto son: solicitud de ayuda para labores dentro del aula, ayuda en el trabajo escolar, y asunción de un rol materno. Estos aspectos se explican a continuación.

- La maestra les hace más preguntas a las niñas que a los niños en relación con el tema visto, como una forma de confirmar el entendimiento o dominio por parte de ellas. Ella dice que es porque son más calladas y a veces se quedan con dudas, por eso les pregunta y les revisa el trabajo en sus pupitres.
- Cuando requería ayuda dentro del aula, la solicitó más a las niñas. Por ejemplo, les pidió que hicieran más material para poder completar un metro cuadrado; le solicitó a alguna que limpiara el escritorio y que le ayudara a repartir fichas didácticas, o a recoger libretas para mandar recados, o a anotar a quienes llegaron tarde. Así vemos que la maestra ofrece mayor retroalimentación a las niñas en la solicitud de ayuda.
- También se observó en ella un rol materno al mostrar preocupación por la salud y bienestar de su grupo. Mantenía un botiquín, aguja e hilo, implementos escolares como reglas y lápices, para prestarles a los que no trajeron. Les ayudaba trayendo ella los vasos para la limpieza bucal, justificando con que *“no me gusta que traigan vasos en el bulto”*. Además, se acercó a una niña y le preguntó si tenía calentura, y le dijo que si se sentía muy mal se fuera para la casa. Les preguntó a las niñas (que fueron las que presentaron ausentismo o

llegadas tardías) el porqué de su llegada tardía o su ausencia, mostró preocupación ante el grupo acerca de la ausencia de alguna niña e indagó con los demás si tenían alguna información. En una ocasión, un niño se acercó a pedirle Zepol. La maestra se me acercó y me dijo: *“¡Qué problema tengo!, ese chiquito me come Zepol”* .

Ibarra (1999) encontró en su estudio, que a diferencia del maestro, la maestra se caracterizaba porque tenía normas bien definidas para regular diversas actividades del aula, lo que sugiere que ella reproducía las funciones de la madre en el hogar: cariñosa, cuidadora, posesiva, y siempre preocupada por mantener el orden, la limpieza y la disciplina. En la presente investigación, sobresale un rol materno que conlleva las funciones de cuidadora en relación con la salud y el cumplimiento de las tareas de las niñas y los niños.

Por otra parte, hay aspectos consignados únicamente al sexo femenino, como por ejemplo solicitar una plegaria para agradecer a Dios. Aunque no se trató de una acción muy repetida (sólo se dio en dos ocasiones), la maestra se la pidió directamente a niñas. También acarició o abrazó más a las niñas que a los niños, aunque ella manifestó que lo hace por reciprocidad y a que hay que tener precaución con la manifestación de cariño, porque se puede mal interpretar. Así mismo, evidenció retraso escolar delante del grupo solo en las niñas, con expresiones como las siguientes: *“Nos vamos a devolver solo por ellas”*, *“Vamos a ver si «Niña E», y «Niña F», me lo pueden decir”*, *“Dejemos a ellas que vienen retrasaditas”*. Esto a pesar de que como se pudo constatar mediante la

observación, los niños tenían parecidas limitaciones en la resolución de sus trabajos.

De esta forma, el análisis de los datos muestra cómo se transmiten estereotipos sexuales por parte de la maestra a su grupo. Al revisar más minuciosamente el trabajo escolar de las niñas desde sus pupitres, al preguntarles más a ellas, al evidenciar su retraso escolar, implícitamente transmite un mensaje de su fragilidad o debilidad o de cierta vulnerabilidad. Ante eso, ella debe velar por sus intereses y permanecer pendiente. Este hecho refuerza en gran medida el empleo de un diferente tono de voz por sexo, y la menor participación de las niñas en la clase.

González et al (1994) indican que la transmisión de estereotipos sexuales, más que impedir el desenvolvimiento de las potencialidades de cada uno, origina una separación de funciones y actividades que limitan las posibilidades de desarrollo de las personas. A mi modo de ver, más que limitar las posibilidades de desarrollo personal, refuerza los patrones de conducta por género.

En este sentido se puede decir que la maestra brinda más atención a las niñas en aspectos no intelectuales, lo que concuerda con los hallazgos de Dweck y otros (1978), según los cuales las maestras dan más retroalimentación positiva a las niñas que a los niños, en aspectos no intelectuales del trabajo escolar tales como orden, aseo, nitidez, mientras que para los niños la retroalimentación positiva se dirige, en su mayoría a los aspectos intelectuales de su conducta en el aula. (citado por Araúz, p.15, 1977).

Los docentes no solamente se relacionan con sus alumnos de una manera individual, según su propia personalidad, sino que portan y transmiten el carácter de su sociedad. De esta manera, el sistema de valores del aula no depende únicamente de los del docente, sino que corresponde a la sociedad y se constituye en una vivencia cotidiana en el aula.

Ann- Marie Wolpe (1977) concluyó que los profesores esperan cosas distintas de los niños y de las niñas según su propia interiorización de las categorías femenina y masculina. Considera que la ideología sexista se transmite casi inconscientemente incluso en materias en apariencia neutras.

La escuela, al fortalecer una determinada comprensión y visión de mundo, hace ver como naturales, situaciones o características socialmente determinadas. La sociedad es patriarcal al otorgarle mayor poder y privilegios a los varones que a las mujeres.

2- UTILIZACIÓN DEL PLURAL MASCULINO.

TABLA N° 2 Utilización del plural masculino	
RASGOS	CLASIFICACIÓN
1. Forma de referirse a los niños y las niñas	En términos masculinos
2. Referencia a hechos históricos	Figuras masculinas.

A pesar de que en el aula hay dieciocho niñas y doce niños, la maestra siempre se refirió a los niños y las niñas utilizando el plural masculino. Para ello utilizó frases como:

“¿Ya todos tienen decímetro en el cuaderno?”

“¡Qué viejitos están que todo se les olvida!”

“Lo hacen solitos.”

“Vean chiquitos, saquen el libro y se ponen a estudiar.”

“A todos les está costando.”

“¿Ya terminaron todos?”

Además usa un lenguaje genérico patriarcal para aludir a eventos históricos o de la vida diaria. Algunos ejemplos de esta situación son: *“Los griegos son los que primero hicieron mediciones”, “Los abuelitos servimos para algo”*. En cierto momento entregó una copia de un ejercicio numérico, con las fechas de nacimiento y muerte de cuatro músicos famosos, todos varones, con el fin de transformarlas a números romanos.

Estos datos se relacionan con los encontrados en investigaciones similares realizadas en nuestro país. Al respecto, Araya y Gutiérrez (1998) concluyen que los docentes utilizan un lenguaje patriarcal, ya que constantemente se refieren a sus estudiantes mediante el uso de frases masculinas, aun cuando se refieran a mujeres y hombres.

Así mismo, Ibarra (1999) demostró en su estudio llevado a cabo en dos aulas costarricenses de segundo grado, que sobresale el uso del lenguaje genérico patriarcal al aludir a los eventos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales, cuando se emplea el término “hombre”. También al mencionar las ocupaciones y profesiones, la mayoría de las veces lo hacen en masculino. Además los comentarios emitidos por el y la docente contienen estereotipos acerca de los papeles sociales asignados a uno y otro sexo.

El lenguaje empleado en la transmisión de los contenidos pedagógicos y en las interacciones cotidianas, constituye un mecanismo o forma por medio de la cual se configuran y reproducen las desigualdades de género. Por ello, si se pretende contribuir a resolver la discriminación en el campo educativo, se deben transformar estos aspectos del currículum oculto, que privilegian una ideología patriarcal. Es necesario humanizar la educación, de modo que contribuya al desarrollo pleno de las potencialidades de todo ser humano.

3-CONTENIDOS O COMENTARIOS SEXISTAS

TABLA N° 3	
Contenidos o comentarios sexistas	
RASGOS	CLASIFICACIÓN
1. Figura responsable del rendimiento.	Madre
2. Referencia a personas que hacen de oficios domésticos.	Mujeres
3. Términos afectivos utilizados para referirse a las niñas.	Reina, reinita, mamita o el nombre en diminutivo
4. Términos afectivos utilizados para referirse a los niños.	Papito o el nombre en diminutivo

En esta investigación se evidencian contenidos o comentarios sexistas en el aula, donde se manifiestan creencias, valores, actitudes, percepciones que expresan esta ideología patriarcal. Esto se refleja cuando la maestra atribuyó a

la figura femenina la responsabilidad de la crianza y cuidado infantil. Lo anterior, por cuanto dio mensajes verbales tales como: *“Es obligación de la mamá revisar la libreta todos los días”*. Además, le dijo a una niña que le iba a mandar un recado a la mamá por su mal comportamiento, y a otra que le tenía que traer firmado el examen por la mamá (la niña tiene malas calificaciones). Posteriormente constaté con la maestra que esas niñas no vivían con su padre. De esta manera, se justifica en parte que haya hecho referencia a la madre como responsable directa. Aún así considero que esto muestra una problemática social seria, que refleja en gran medida el desinterés o abandono paterno.

Por otro lado, también se evidencian contenidos sexistas en el planteamiento de algunos problemas matemáticos. Por ejemplo: *“Cuántas horas tarda una señora si lavando gasta 80 minutos, aplanchando 90 minutos, limpiando 140 minutos?”*, *“¿Cuántas horas gasta una señora haciendo 20 queques si en cada queque dura 120 minutos?”*.

Además, destaca la figura delicada y benevolente de las niñas, al intentar explicarles el concepto de número par: *“Un par de chiquitas buenas”, “Dos pares de chiquitas buenas.”*

Estas situaciones muchas veces son vistas como algo natural y se atribuye a causas biológicas, pero representan el resultado de una cultura construida socialmente y legitimada por la escuela. Spender et al (1988, p. 190) plantea que *“La ideología que subyace a la división sexual de los conocimientos en las*

escuelas no es normalmente tan explícita. Pocos profesores enseñan directamente que las mujeres son aptas para un área y los hombres para otra, pero el modelo está ahí para que los alumnos lo emulen.” En la práctica cotidiana observada, lleva implícito un papel de género asignado a las mujeres: la responsabilidad en la crianza de los hijos e hijas.

Estos datos refuerzan la teoría manifestada por Kemmis (1993), según la cual la educación reproduce determinadas visiones de mundo manteniendo la identidad de las sociedades a través de generaciones. La escuela es un instrumento fundamental en los procesos institucionalizados de reproducción social y cultural, cuyo resultado es un currículo oculto.

Los maestros, como figuras de socialización, perpetúan los estereotipos sociales que subyacen en la desigualdad de género. Los niños y las niñas, en este proceso de interacción, aprenden a discriminar aspectos y comportamientos que los identifican como hombres o como mujeres.

4. COMPORTAMIENTOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

TABLA N° 4 Comportamientos de los niños y las niñas en el aula	
RASGOS	CLASIFICACIÓN
1. Ubicación espacial en el aula	Hileras de 2, 3 o 4, de un mismo sexo. Las niñas tienden a ocupar las laterales, los niños las centrales..
2. Se ofrece para ir a la pizarra	No hay diferencia por sexo.
3. Asumen tareas de orden y limpieza	No hay diferencia por sexo.
4. Esperan en silencio cuando terminan el trabajo.	Más las niñas
5. Hacen ruido	Más los niños
6. Hacen silencio mientras trabajan	Más las niñas
7. Llegan tarde	Más las niñas
8. Conversan en voz baja	Más las niñas
9. Mantienen cuadernos ordenados	Más las niñas
10. Acude a la maestra para mostrar logros.	Más los niños
11. Se ponen de pie	Más los niños
12. Acepta voluntariamente hacer oración.	Niñas
13. Muestra orgullo por sus logros	Niños

Tal como se indica en el cuadro anterior, los niños y las niñas mantienen determinadas formas de ubicación dentro del aula. Se colocan generalmente en hileras de 2, 3 o 4, preferiblemente en parejas de un mismo sexo. Además, las niñas tienden a ocupar las hileras de los lados y los niños las centrales. Por otro lado, cuando trabajan en grupos, generalmente estos son conformados por educandos de un mismo sexo. En caso de ser mixtos, las niñas hablan entre sí y los niños también. En el grupo donde solo había una niña, esta permaneció en silencio en todo momento.

Los niños que asumen la posición central del aula, son los que la maestra cataloga como más inteligentes y bien portados. Ellos a su vez se consideran “*calmados*”, “*bien portados*”, “*inteligentes*”. De acuerdo con lo anterior, podría interpretarse que su autopercepción positiva como estudiantes, está de alguna manera relacionada con el lugar que eligen para ubicarse. Es decir, el lugar que ocupan es simbólico: representa su centralidad como individuos.

Las niñas manifiestan que les gusta estar entre ellas porque a los *niños* “*no dejan trabajar*”, o “*no se llevan con ellos*”, o ellos “*les pegan a las mujeres*”. Los niños prefieren agruparse con otros niños porque se sienten bien entre ellos. Un niño afirmó: “*No nos gusta hablar de barbies, casitas. Nosotros hablamos de deportes, patinetas, nintendos, música. Ellas hablan solo de la novela Carita de Angel*”.

Tanto niños como niñas se ofrecen para ir a la pizarra en forma voluntaria o cuando la maestra lo solicita. Esto ocurre generalmente cuando hay que resolver las prácticas una vez que han sido revisadas de forma individual. Tanto unos como otras manifiestan a la maestra su deseo de ir, bien levantando la mano, o bien diciendo: *“Profe yo, yo”*. Al final la maestra decide quién va y a veces no necesariamente corresponde a quienes se están ofreciendo.

En cuanto a las tareas de orden y limpieza, se ofrecen tanto niñas como niños, aunque se constató que suelen ser siempre los mismos, y se caracterizan por ser inquietos y desatentos con la clase. Pareciera que la maestra utiliza estas actividades como una estrategia para mantenerlos ocupados y evitar de esta manera el desorden en el aula.

Ibarra (1999), no encontró en su estudio diferencias en cuanto a la asignación de tareas o actividades escolares por sexo. Concluyó que algunas veces la maestra adjudicaba a las niñas las tareas que guardaban relación con el orden, mientras que a los hombres se les asignaban las actividades que implicaban fuerza física. En el presente trabajo no se evidenciaron datos específicos al respecto.

Ante la ausencia o desatención de la maestra, o bien cuando han terminado el trabajo escolar, tanto los niños como las niñas conversan entre sí y se levantan. No obstante ellos hablan más alto y se desplazan más dentro del aula. Ellas conversan, pero lo hacen en voz baja y permaneciendo más en su lugar.

Los niños y las niñas coinciden en que ambos se distraen y hablan en clase. En la entrevista las niñas indican que los niños son más inquietos: “*Son más jodiones, pierden el tiempo dando quejas, no trabajan en clase... juegan en clase, molestan mucho*”. En la entrevista con un grupo de niñas, manifestaron que son ellas las que más trabajan en clase.

A pesar de ello, la maestra considera que son las niñas las que hablan más en el aula. Contradictoriamente, indica que hay tres niños muy inquietos. Sólo cuando le pregunto si hay más niños o niñas con esas características, me indica que hay dos niñas. Incluso dice de una niña que está pendiente de todo: “*Le gusta vinear*”.

Esto reafirma que en el aula se mantiene el estereotipo sexual según el cual e las mujeres hablan más. No obstante, la realidad analizada muestra que esto no es así, ya que los datos de este estudio evidencia que las niñas y los niños hablan en clase. Lo que si se reflejó es una forma distinta de hablar; las niñas lo hacen en un ámbito más privado, mientras que los niños en un ámbito más público.

Otros estudios realizados indican que las niñas hablan menos que los niños. Parker (1973), en una investigación sobre interacción en el aula, descubrió que hablaban más los niños. Resultados de otras investigaciones confirman lo mismo. Kramer et al, 1978, citado por Spender et al., 1988, p.187) encontró que “...las

mujeres no hablan tanto como los hombres cuando están en una reunión mixta y las niñas no hablan tanto como los niños cuando están en aulas mixtas.

Estos datos se relacionan con el hecho de que las niñas suelen quedarse sentadas, conversando en voz baja cuando terminan el trabajo escolar; los niños hacen referencia a que ya terminaron su trabajo e insisten para que la maestra lo vea. Unos y otras coinciden en que las niñas son más silenciosas en la clase y además son las que ponen más atención aunque la maestra considera que tanto niños como niñas permanecen en silencio en el aula.

Ante la pregunta a la maestra sobre qué hace con los niños o niñas tímidas, ella dice que los pone de ejemplo. Admite que las mujeres trabajan más en silencio, son más ordenadas, los hombres son más “Alboroteros”, pero trabajan igual. De hecho, según su criterio, hay más niños que niñas con buen rendimiento académico en matemática. Ella no relaciona esta situación con la inteligencia, sino más bien con problemas socioeconómicos y familiares. Nuevamente se refleja una posición de poder de los hombres.

El silencio de las niñas en el aula, ha sido un tema de muchas investigaciones y sorprendentemente se sigue tendiendo a considerarlas parlanchinas. Spender et al (1988) concluyen que la escuela refuerza el silencio de las niñas. Allí se les hace entender rápidamente que su hablar se evalúa de forma diferente al de los niños. “... las niñas que toman la iniciativa verbal en el aula, que son verbalmente

ostentosas, pueden verse seriamente reprendidas por ser chillonas, agresivas o mandonas” (p. 189)

Araya y Gutiérrez (1988) concluyeron que las niñas son menos participativas, muestran mayor dedicación e interés y preocupación por una buena presentación personal de sus cuadernos.

Rosetti, J. Y Cols, (citado en Ibarra, 1999) indica que a las niñas se les dedica menos tiempo y atención porque son más calladas, disciplinadas y atentas y menos participativas. Esto muchas veces lleva a que pasen inadvertidas, lo cual genera importantes repercusiones en su identidad, su autoestima y su proyecto de vida.

Ibarra (1999) encontró que hay una mayor participación por parte de los niños en la clase. Además estos solicitaban participar por medio de gritos y desplazamientos.

Algunas niñas suelen llegar tarde a la clase. La maestra lo atribuye a problemas familiares. Me indica que una niña llega tarde porque la mamá se la lleva a dormir con ella donde una señora a la que cuida: “... *Como solo tiene hermanos, la mamá prefiere llevársela con ella*”. Otras niñas sufren de agresión física, psicológica e incluso abuso sexual.

Por otro lado, las niñas son más ordenadas con su cuaderno de matemática; tienen buena letra, con varios colores para resaltar aspectos; con dibujos, sellos calcomanías. No obstante se constató que también los niños mantienen orden en sus cuadernos. La diferencia está más en el colorido, la cantidad y tipo de calcomanías que les colocan. En los cuestionarios aplicados tanto las niñas como los niños y la maestra, coinciden en que son las niñas las que mantienen sus cuadernos más ordenados.

Esto concuerda con datos de otras investigaciones que señalan en las niñas mayor interés y preocupación por una buena presentación personal y de sus cuadernos. (Araya y Gutiérrez, 1998)

Otra información importante es que los varones muestran más orgullo por sus logros y lo evidencian de muchas maneras. Puede ser acudiendo a la maestra para hacerlos notar o para indicarle que ya terminaron el trabajo; o mostrando al resto del grupo sus calificaciones. Hubo el que enseñó su examen sonriendo; el que ante una observación de la maestra comentó que él tenía el problema bien resuelto; y el que interrumpió su trabajo para indicarle en voz alta a aquella cuán adelantado iba. Hubo también uno que habiendo resuelto un problema antes que los demás y recibido la aprobación de la maestra, exclamó en voz alta "*Soy muy carga*". Y aún otro que indicó sonriente al grupo con su cuaderno en la mano que las "*tenía todas buenas*".

Además, ante la ausencia de la maestra es más evidente que los niños permanecen más de pie que las niñas, las cuales tienden a quedarse en su pupitre. Tanto unas como otros consideran que son ellos los que permanecen más tiempo de pie. No obstante la maestra considera que son las niñas.

5- AUTOPERCEPCIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON RESPECTO A SU IDENTIDAD, A LA IDENTIDAD DEL OTRO SEXO Y METAS FUTURAS

TABLA N° 5		
Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras		
RASGOS	CLASIFICACIÓN	
	Lo que piensan las niñas	Lo que piensan los niños
1. Comportamiento de los niños.	Son conchos para jugar, hiperactivos, distraídos, cuentan chistes.	Majaderos, matones, les gusta vacilar, algunos son ordenados
2. Comportamiento de las niñas.	Atentas, trabajadoras, más ordenadas.	Silenciosas, más ordenadas, hacen los trabajos. Son vanidosas
3. Juegos favoritos	Stop	Fútbol, play station
4. Programas TV favoritos	A todo dar, MTV, novelas.	Dragon Ball, Digimon, Pokemon,
5. Calcomanías favoritas	Winnie Pooh, Garfiel, Hello Kitty, Piolin, Taz	Digimon, Dragon ball
6. Materia que más le gusta	Ciencias, español	Ciencias, matemática
7. Materia más importante para el futuro	Inglés, francés, matemática, ciencias, español.	Ciencias, matemática
8. Lo mejor de ser hombre	Participar en deportes, no tener que parir, ser fuertes, jugar brusco, sufrir menos que la mujer, ser idiotas, ser buenos	Los deportes, llegar a la hora que desee, poder pensar, tener novias, tener diferentes gustos y pensamientos que las mujeres, ser padre, jugar brusco, armar pleitos.
9. Lo mejor de ser mujer	Parir, ser inteligentes, bonitas, amables, tranquilas, más sensibles, ordenadas, las mamás les prestan más atención, casarse.	Tener hijos, que pueden pensar, el amor, ser madre, humildad, tener novio, creerlo todo.
10. Lo que quiere hacer cuando sea grande	Actriz, cantante, secretaria, veterinaria, pintora, bióloga, mamá, dibujante, educadora, doctora, guardaparques, ama de casa, saber computación, modelo	Futbolista, profesor de cómputo, empleado de fábrica, doctor, químico, físico matemático, constructor, abogado, científico, actor de cine, saber computación.

La identidad de género es fundamental en la vida, y en gran medida define la identidad personal. Esta identidad se adquiere cuando se va interiorizando el género asignado y se comienza a conceptualizar y a comportarse como varón o como mujer. (Valerio 1998)

El grupo de niños y niñas participantes en el estudio, evidencian una identidad de género estereotipada tanto para varones como para mujeres. Con respecto al comportamiento de las niñas, tanto ellas como ellos las consideran trabajadoras, atentas o silenciosas, más ordenadas y además los niños las consideran vanidosas. En el caso del comportamiento de los niños, las niñas los consideran “conchos” para jugar, distraídos, hiperactivos. A su vez, los niños se autoperciben como majaderos, matones, les gusta vacilar en la clase y algunos son ordenados.

Además, han aprendido a asumir como algo natural esta diferencia ya que los niños justifican o explican el tono de voz más bajo porque *“Tienen la voz más aguda”* o que son diferentes por *“La forma de ser”*, *“El carácter”*, *“Los sentimientos”*. A su vez, las niñas justifican el comportamiento agresivo de los niños *“por su ser”*, *“porque ven programas de TV violentos”*.

Cada sexo visualiza al otro como distinto en sus gustos, preferencias e intereses. En la entrevista, un niño dijo que no comparten con las niñas porque no le gusta *“Hablar de barbies y casitas”*: *“Nosotros hablamos de deportes, patinetas, nintendos, música, ellas hablan solo de la novela Carita de Angel”*. Otro niño dijo

que ellas hablan de belleza. Los niños manifiestan que les gusta ver documentales de guerra mientras que a las niñas les gusta ver novelas.

En la vida cotidiana los papeles, valores y normas en relación con el género, son inculcados a través de los gestos, las palabras, el tono de voz, la división de colores, el vestuario, los juegos, los juguetes, los libros de cuentos, los libros de texto, las canciones, la televisión, y el modelo que representan las personas adultas. Se observa claramente, que los niños y las niñas que participaron en este estudio, se visualizan como seres distintos. Particularmente las niñas sienten rechazo por la forma de ser de los aquellos. Además se manifiestan diferencia en sus juegos, programas de TV y calcomanías favoritas, marcando una determinada identidad de género.

Ante la frase "**Lo mejor de ser mujer**", las niñas manifiestan que es ser bonitas, amables, tranquilas, sensibles, ordenadas. Los niños manifiestan que lo mejor de ser mujer es tener hijos, ser madre, tener novio, ser humildes, entre otras. Estos estereotipos se transmiten cotidianamente por diversos medios, incluyendo los libros de texto. González (1977, 1987, 1990), Ibarra (1991), Montes de Oca y Rosales (1995)

Ante la frase, "**Lo mejor de ser hombre**", los niños indican que los deportes, el poder llegar a la hora que se desee, poder pensar, ser diferentes, jugar brusco, armar pleitos, ser padres. A su vez las niñas coinciden en indicar que lo mejor de ser hombres es poder participar en deportes y jugar brusco. Además agregan "no

tener que parir", ser fuertes, sufrir menos que las mujeres, ser buenos. En este caso, también coinciden en gran medida con los estereotipos mostrados en los libros de texto, donde se muestra a los hombres con rasgos de dominio, fuerza, valor, autonomía, protección, agresividad e intelectualidad y a las mujeres como coquetas, delicadas, afectivas y dependientes. Por otro lado los juegos activos corresponden a los hombres, mientras que los pasivos y aquellos que imitan los trabajos del hogar, se le adjudican a las mujeres.

Serrano (1996) indica que la persona es educada para que asuma rasgos y conductas que se juzgan propios de su condición masculina o femenina dentro del contexto sociocultural. Es así como en los papeles de género, se le atribuye a las niñas características de suavidad, sensibilidad, pasividad, mientras que se suele decir que los niños son inteligentes, creativos, activos, y por naturaleza más inquietos y agresivos. Otras características estereotipadas según sexo, encontradas en un estudio costarricense, son las siguientes: se considera que el hombre es conquistador, fuerte, dominante, autoritario, independiente y además, no llora; en cambio la mujer es suave, intuitiva, y coqueta. (Corrales et al, 1982, citado por Méndez, 1998).

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en este estudio, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los datos. Así mismo, se brindan algunas recomendaciones consideradas pertinentes de acuerdo con dichas conclusiones.

1- CONCLUSIONES

Los datos expuestos en las páginas anteriores son reveladores del trato diferenciado que se da a los niños y las niñas en la realidad analizada, lo cual se evidenció en cada una de las categorías de análisis estudiadas, tal como se expone a continuación.

1.1- Comportamientos de la maestra con los niños y las niñas

Casi todas las funciones relacionadas y asociadas con la enseñanza están basadas en la comunicación verbal, lo que a su vez podría facilitar la transmisión de mitos, creencias y estereotipos que subyacen en la discriminación sexista.

A pesar de que hay un discurso de igualdad de derechos y oportunidades dentro del aula y de que la maestra mantiene un trato similar con los niños y las niñas en cuanto a diversos aspectos importantes que se reflejan en la interacción diaria, se

determinaron ciertos rasgos muy particulares y hasta aparentemente inofensivos, que reflejan un trato diferente hacia los educandos justificado por el hecho de ser hombre o mujer.

Los datos indican que la maestra brinda más atención a las niñas que a los niños en aspectos que se desarrollan cotidianamente en el aula tales como: acercarse al pupitre para ayudarles en su trabajo escolar, preguntar más a las niñas como una forma de comprobar el dominio del tema, solicitar explícitamente más ayuda para labores dentro de aula. Además, la maestra evidenció delante del grupo el retraso escolar de algunas de ellas, reforzando la percepción de fragilidad e indefensión y además su comunicación silenciosa dentro del aula.

También se observó que la maestra asume un rol asociado a la figura materna respecto al cuidado de los niños y las niñas en la salud, la alimentación, el suministro de materiales y útiles escolares y protección contra accidentes. Ella ha interiorizado desde su propia identidad de género, el concepto de feminidad y masculinidad correspondiente a los valores y prácticas de la cultura.

Los datos expuestos anteriormente indican que la maestra en la interacción diaria con sus estudiantes, contribuye a que se perpetúen los estereotipos sexuales.

1.2- Utilización del plural masculino

La forma de referirse a los niños y las niñas se caracterizó en una gran mayoría de veces, por estar identificada con un lenguaje genérico patriarcal marcado por el uso del plural masculino para incluir a ambos sexos.

Igualmente se usa un lenguaje genérico patriarcal para aludir a eventos históricos, a la vez que se propone a la figura masculina como protagonista de la historia y por consiguiente, se invisibiliza la contribución de las mujeres en el desarrollo de la humanidad.

De acuerdo con Kemmis (1993), la escuela se convierte en un aparato ideológico ya que ayuda al control y a la regulación de la sociedad, fortaleciendo una comprensión y una visión de mundo determinada, que hace ver como naturales, situaciones o características construidas socialmente, reproduciendo una cierta visión de mundo y manteniendo la identidad de las sociedades a través de generaciones.

Este lenguaje que se emplea en la transmisión de los contenidos pedagógicos y en las interacciones cotidianas, constituye un mecanismo o forma por medio de la cual se configuran y reproducen las desigualdades de los géneros.

1.3- Contenidos o comentarios sexistas de la maestra

La escuela contribuye a la formación de una identidad de género de acuerdo a los patrones imperantes en las sociedades. En este sentido, hay un currículo oculto, entendido como aquellos aspectos no explícitos, cuyo fin es la reproducción social y cultural, el cual de forma continua, en forma consiente o inconsciente, trasmite valores y actitudes que fomentan ciertos rasgos de feminización y masculinización de acuerdo con estructuras sociales determinadas.

La docencia tiene un importante papel en la perpetuación de los estereotipos sociales que subyacen en la desigualdad de género. Las niñas y los niños en este proceso de interacción, aprenden a discriminar aspectos y comportamientos que los identifican como hombres o como mujeres.

Específicamente, este estudio evidencia que la docente identifica la figura femenina como la responsable de la crianza y cuidado de las hijas e hijos y la realización de ciertos deberes domésticos.

1.4- Comportamiento de los niños y las niñas en la clase.

Esta investigación reflejó una clara diferencia en el comportamiento de las niñas y los niños en la clase. Ellos se desplazan más, utilizan un tono de voz más alto y participan más dando aportaciones sobre el tema que se esté tratando. Ellas son más ordenadas, trabajadoras, atentas y aunque conversan constantemente en la clase, lo hacen en tono más bajo de manera que solo se hace perceptible para las compañeras de al lado.

En congruencia con lo anterior, los niños se ubican en lugares donde tienen una mayor posibilidad de interactuar con la maestra, por lo que hacen sentir su presencia dentro de la clase a pesar de que en el caso estudiado representaban un número considerablemente menor con respecto a las niñas. Además muestran más necesidad por mostrar sus logros y los hacen sentir ante los demás educandos y ante la maestra, mientras que las niñas, aunque hayan terminado esperan su turno para que esta revise sus trabajos. Podría interpretarse el comportamiento de los niños como más pretencioso y anhelante de reconocimiento, mientras que ellas son más prudentes, moderadas y disciplinadas.

Aunque en otros estudios citados en esta investigación (Spender et al (1988), Kramer et al (1978), Parker (1973), Ibarra (1999), mostraron un comportamiento silencioso, los datos de esta investigación, aunque no son contradictorios, se inclinan más bien a evidenciar formas de comunicación y relación diferentes según sexo. Las niñas mantienen su comunicación en un ámbito más privado mientras

que los niños en un ámbito más público, reflejando la imposición personal masculina.

1.5- Autopercepción de las niñas y los niños con respecto a su identidad, a la identidad del otro sexo y metas futuras

Los niños y las niñas se autoperciben como seres distintos con respecto al otro sexo en cuanto a sus sentimientos, sus intereses, sus comportamientos y sus expectativas, de modo que reflejan los estereotipos que la sociedad asigna a cada sexo. Con respecto al comportamiento de las niñas en la clase, tanto ellas como los niños, consideran que son trabajadoras, atentas o silenciosas y más ordenadas. En el caso del comportamiento de los niños, las niñas los consideran “conchos” para jugar, distraídos, hiperactivos. A su vez, los niños autoperciben su comportamiento en la clase como majaderos, matones, “vacilones” y en algunos casos ordenados. Estas características son vistas por los niños y las niñas como naturales o inherentes al ser femenino o masculino, cuando en realidad representan estereotipos sexuales, que la escuela contribuye a reforzar y mantener.

Otras características con las que las niñas se identifican a sí mismas son: ser bonitas, amables, tranquilas, sensibles y preocupadas por la belleza. A su vez, los niños les atribuyen características como la humildad, el ser madre o el tener hijos

entre otras y consideran que las niñas son más superficiales en la elección de temas de conversación y los programas de televisión.

Por el contrario los niños se identifican más con el deporte, el juego brusco, la agresividad, la libertad de acción y el ser padre. Las niñas los identifican con los deportes y el juego brusco y agregan además la fortaleza, y el tener menos sufrimiento.

Estos datos indican que las niñas y los niños en su proceso de socialización han ido asumiendo los papeles de género asignados por la cultura y además han identificado los papeles de género estereotipados del sexo contrario.

No obstante la educación tiene el poder de formar individuos con posibilidades reales de crecimiento y realización personal. Por esta razón debe ofrecerse una educación igualitaria, ello supone un cambio de mentalidad y de actitudes de los docentes, ya que constituyen modelos para sus educandos, Partiendo de ello y de los resultados obtenidos en la investigación, se dan las siguientes recomendaciones.

2. RECOMENDACIONES

2.1- A las universidades :

- ✍ Considerar la temática de género como un eje transversal en las diferentes carreras.

- ✍ Ofrecer cursos específicos de Género, como requisito de graduación en las diferentes carreras, y de modo específico en las de Educación.

2.2- Al Ministerio de Educación Pública:

- ✍ Ofrecer cursos de capacitación permanentes al personal de instancias centrales, de las direcciones regionales y de las instituciones educativas en temas de género.

- ✍ Fomentar programas, proyectos o actividades educativos orientados a fortalecer el desarrollo integral hombres y mujeres, desde una perspectiva de género.

- ✍ Utilizar lenguaje sin sexismo en documentos, discursos, etc. dirigido a docentes o alumnado.

2.3- A la institución educativa:

✎ Analizar su quehacer educativo orientado hacia la coeducación en la búsqueda de un trato indiferenciado para niños y niñas.

2.4- A Estudiantes universitarios:

✎ Considerar este tema para trabajos finales de graduación, en especial abordar más específicamente el diferente manejo del lenguaje hablado público/privado entre niños y niñas y su repercusión en otras áreas tales como: autoestima, autonomía, liderazgo, desarrollo de habilidades sociales y verbales, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Araúz Ramos, S. (1997). ***Efectos del género en los patrones de retroalimentación en el aula: estudio observacional de niños y niñas de IV y V grados de una escuela pública.*** Tesis Magíster Scientiae, Posgrado en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.
- Araya, F.; Gutiérrez, M. y otras.(1998). ***Equidad de género en las relaciones en la educación primaria costarricense. San José: S. Araya, F.; Gutiérrez, M. y otras.*** Tesis de licenciatura en educación primaria, Facultad de Educación. San José: Universidad de Costa Rica.
- Barrantes, R. (1999). ***Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo.*** San José: EUNED.
- Calvo, B.; Solís, N. (1992). ***Autoridad y autoestima en la familia (en niños escolares del área metropolitana y sus padres).*** Tesis para optar el grado de licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.
- Costa Rica. Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia (1996). ***Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (PIOMH).*** San José: El Centro.
- Costa Rica. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. (1997). ***Descubriendo mi socialización de género.*** Módulo 1. San José: El Centro.
- Costa Rica. Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia. (1997). ***Los compromisos de Beijing y su cumplimiento en Costa Rica.*** San José: El Centro.
- Costa Rica. (1999). Proyecto estado de la nación. ***Estado de la nación en desarrollo humano sostenible, resumen.*** San José: Editorama.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Estadística. (2000). **Nómina de Centros Educativos**. San José: El centro.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (1994) **Política Educativa hacia el siglo XXI**. San José: El Centro.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Proyecto Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. (1996). **Reflexiones y prácticas sobre la educación ambiental, el enfoque de género y la sexualidad en las escuelas líderes**. San José: Editorama.

Dobles, C; Zuñiga, M.; García, J. (1998). **Investigación en educación: procesos interacciones construcciones**. San José: EUNED.

España. Ministerio de Asuntos Sociales. FLACSO. (1993). **Mujeres Latinoamericanas en cifras**. Madrid: El Centro.

Freire, P. (1982). **La educación como práctica de la libertad**. México: Editorial Siglo XXI Editores.

González, A.; Castellanos S. (1997). "Sexualidad y género: hacia su comprensión y educación". **Educación**. (90):28-33 enero- abril. La Habana: Pueblo y Educación.

González, M. (1992). **El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- González, A. y otros. (1994). “Estereotipos sexuales: masculinidad y femineidad en la edad escolar”. **Educación**. (82): 12-19 mayo-agosto. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C; Baptista, P. (1996). **Metodología de la investigación**. México: Editorial McGRAW-HILL.
- Ibarra, M. et al. (1991). **Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares en Costa Rica**. San José: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia; Centro Nacional de Didáctica.
- Ibarra, M. (1999). **Expresiones sexistas en la cultura escolar: La cotidianidad en dos aulas de clase de II grado de un centro educativo del área metropolitana**. Tesis para optar el grado de Licenciada en Antropología con énfasis en Antropología Social. San José: Universidad de Costa Rica.
- Kemmis, S (1993). **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Ediciones Morata.
- Lagarde, M. (1992). **Identidad de género**. Managua: s.n
- Lorenzer, A. (1973). **Bases para una teoría de la socialización**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Méndez, Z. (1988). “Socialización y estereotipos sexuales en Costa Rica” **Ciencias Sociales** (39):29-45. San José: Universidad de Costa Rica.
- Montes de Oca, M.; Rosales, N. (1993). **El sexismo en los libros infantiles de autores y autoras costarricenses para niños y niñas de 5 a 6 años**. Tesis para optar el grado de Licenciada en Antropología con énfasis en Antropología Social. San José: Universidad de Costa Rica.

- Serrano, E. (1996). **Guía para introducir la perspectiva de género en los proyectos de trabajo con niñas y niños.** San José: ILANUD.
- Spender, D.; Sarah, E. (1993). ***Aprender a perder: sexismo y educación.*** Barcelona: Editorial Paidós.
- Subirats, M.; Bruller, C. (1998) ***Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta.*** Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Taberner, G., (2000). “*Socialización, educación y género.*” En **Antología del curso Enfoques Psicosoantropológico de la Educación.** San José: (s.n.).
- Valerio, E. (1988). ***Temas de sexualidad humana.*** San José: Impresión Internacional.
- Vargas, M. (1995). **La administración educativa desde la perspectiva de género.** Tesis para optar el grado de Maestría en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.
- Zabala, A. (1999). ***Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.*** Barcelona: Editorial GRAÖ.

ANEXOS

Lo que me gusta y pienso:

Yo soy
___ mujer
___ hombre

Mis calcomanías
favoritas son:

Mis tres programas de
TV favoritos:

Lo mejor de
ser mujer es:

Lo mejor de ser
hombre es:

La materia que más
me gusta es:

Mis juegos favoritos
son:

No me gustaría casarme ___

Sí, Me gustaría casarme a los
___ años y tener ___
hijos y ___ hijas

Cuando sea
grande quiero ser

Las materias más importantes para mi futuro son:

Muchas gracias

Las niñas y los niños en la clase

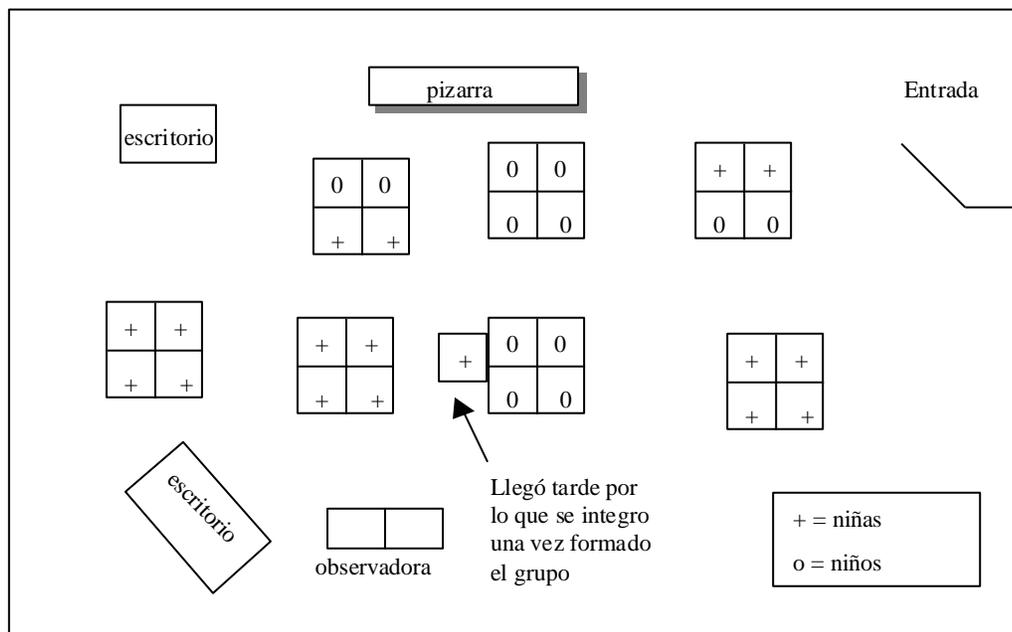
Le solicito su opinión del comportamiento de los niños y las niñas en clase. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, lo importante es lo que opine o piensa de estas cosas.

<i>Algunos características de los niños y las niñas relacionados con el estudio y su comportamiento en clase.</i>	<i>Más las niñas.</i>	<i>Más los niños</i>	<i>Niños y niñas por igual.</i>
1. Inteligentes			
2. Juegan en clase			
3. Hablan mucho en clase			
4. Se distraen con frecuencia en clase			
5. Estudian mucho			
6. Están en silencio en clase			
7. Tienen buenas notas en matemática			
8. Ponen atención en clase			
9. La maestra les llama la atención			
10. Van a la pizarra			
11. Se levantan constantemente			
12. Participan en clase			
13. La maestra les felicita			
14. Les gusta tener sus útiles ordenados			
15. Piden permiso para ir al baño o a tomar agua			

REPORTE DE OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA #7

1. I-PARTE: Información general

2. Fecha: 2 de abril del 2001
3. Personas observadas: Maestra de 5^a grado y su grupo
4. Clase observada: Matemática, 1^a lección de la mañana (12:30 – 1:50)
5. Ubicación de la clase:



6. Hipótesis:

- . La maestra utiliza el plural masculino en su discurso cotidiano.
- . La docente transmite contenidos o comentarios sexistas a los niños y las niñas en su trabajo diario.
- . La docente refuerza atributos de personalidad diferentes a varones y mujeres.
- . La maestra estimula más la participación de los niños y las niñas que tienen mayores problemas de disciplina.
- . Las niñas son más silenciosas que los niños en la clase.

La maestra asume un rol maternal con los educandos.

II- PARTE: Notas de campo.

<p>INICIO DE LA LECCIÓN 🔔: 12:36</p> <p>Qué sucede durante los primeros minutos. Conductas de aceptación, rechazo, indiferencia, compañerismo, amistad, cariño, formalidad, entre otras</p>	<p>La maestra le pide a María Fernanda que le limpie el escritorio a lo que la niña obedece. “Ahora si ya... quién trae la plata, mejor me la dan ya antes que la pierdan”. Se dirige al estante y saca fichas didácticas de matemática (María Fernanda le ayuda).</p>
<p>DESARROLLO DE LA LECCIÓN.</p> <p>Metodología, temática, contenidos, comentarios sexistas. Utilización del plural masculino, Refuerzo atributos de personalidad Formas de llamar la atención. Comportamientos de los niños y las niñas.</p> <p>🔔 12:45</p>	<p>Ahora, sí... “Buenas tardes, guarden todo, coloquen los pupitres en grupos de cuatro sin hacer mucha bulla. Las sillas llévenlas alzadas, no hay que jalarlas, hay que cuidar las sillas”.</p> <p>Ahora sí, vamos a trabajar con la ficha nº3, no la rallen, va a haber un coordinador en el grupo. Realicen el trabajo en el cuaderno, mientras trabajan yo les voy entregando el examen de matemática.</p> <p>Llega una señora, “buenas tardes”, a lo que todos le contestan en coro. (se trata de un examen de flúor que se realizará el día siguiente), los niñ@s hacen preguntas a la señora.</p> <p>Al hacer los grupos, dos niños y dos niñas se quedan solos, la maestra los llama y les dice les indica que hagan un solo grupo.</p> <p>María Fernanda sigue acomodando las fichas, la maestra le pide que se ubique, ella sigue acomodando.</p> <p>La maestra se dirige al grupo: “Los veo hablando mucho y todavía no han comenzado”. María Fernanda se dirige a la maestra “Profe que es lo que hay que hacer... Francisco interrumpe, Profe esto hay que leerlo. Jackeline acaba de llegar, la maestra le solicita que se integre a un grupo, “Hugo hágale campito a ella. Por favor háganle el campito”.</p> <p>La maestra le indica a los niñ@s, (refiriéndose a ellos y ellas como “chiquitos”) que mañana les van a hacer la prueba de flúor. Les explica que es para proteger los dientes, aunque eso no significa que deben comer todos los confites que deseen. Hay que traer vaso, cepillo, 1 crema dental. Luego les indica que ella va a traer vasos plásticos, “no me gusta que traigan vasos en el bulto”. También les</p>

<p>🔔 1:10</p>	<p>indica “pongámonos de acuerdo para que no dejen la casa sin pasta”. Pregunta quienes pueden traer pasta para que compartan con los demás.</p> <p>Una niña llama a la maestra (no se escucha para que) y ella la atiende. El grupo está disperso, solo algunas niñas escriben en su cuaderno (los temas de las fichas) mientras conversan. La niña que se integra al grupo de 4 varones, permanece distante y silenciosa.</p> <p>La maestra recoge dineros y entrega vueltos. Pregunta si alguien falta con la plata del patronato. Erenia (la niña nicaragüense) se dirige donde la maestra, ella le dice “que fue reina”, la niña le da 1000 colones, le dice que se pague los primeros tres meses, la maestra le pide que firme, otra niña se acerca y le da plata.</p> <p>Los grupos de niños conversan, sonrían. La maestra se dirige a Francisco José: ¿está trabajando?</p> <p>La maestra empieza a repartir los exámenes, los llama uno a uno y les dice que tomen su examen.</p> <p>Los niñ@s todavía están copiando las fichas. La maestra llama a una niña: “Navil venga acá, cómo saco usted esta letra aquí, porque lo hizo así, no hay otra manera, no podía poner las letras si usted no sacaba las sumas, eso es grave verdad,... cómo supo usted... quién se lo soplo. Siéntese en el pupitre de la niña Katia y me lo termina”.</p> <p>Llama a Jean Paul para entregarle su examen. El niño muestra alegría por la calificación, Hugo y Jeison también se alegra. La maestra sigue llamando de esta forma a los niños y niñas. Les entrega el examen sin hacer comentario. Cuando llama a Tracy la mira y le dice “ve lo que yo le digo de las juntas, ay ay, que hacemos”. A Rudy le dicen “vea usted no terminó, porqué dejo una parte sin hacer. El niño le indica que no la vio y ella le da la oportunidad para que lo complete.</p> <p>Los niños y las niñas están distraídos con el examen, lo comparan, lo hojean, lo guardan y luego lo vuelven a sacar. (hubo muchas notas malas)</p> <p>Kristel se muestra inquieta, quiere salir del aula, le pide permiso a la profesora y ella le niega. La maestra se dirige a mi y me dice, es que ahí anda la tía. La llama y le entrega el examen de ciencias, y le dice “ me lo trae firmado por su mamá”. Algunos niñ@s continúan copiando, otros niñ@s han comenzado a resolver la práctica. Un grupo de niños conversan y juegan.</p> <p>La maestra continua con los exámenes, María Fernanda le reclama</p>
---------------	--

<p style="text-align: center;">🔔 1:45</p>	<p>su nota, ella le corrige la nota. Dos niños le dicen que terminaron, ella les dice que traigan el cuaderno para ver. Richard también reclama “profe yo conté y me dieron 18, la maestra le da 1 punto más para un total de 15.</p> <p>Un niño le pide permiso para ir al baño, ella le indica que venga rápido.</p> <p>Los grupos compuestos por un solo sexo interactúan más entre sí. En el caso de la niña Jackeline que esta con cuatro varones, permanece callada. Las niñas que integran grupo con dos niños, conversan entre sí y poco se dirigen a los hombres. Ellas niñas permanecen sentadas más tiempo que los niños, estos se levantan constantemente y conversan con otros niños de otros grupos.</p> <p>Andrea llega a reclamar, la maestra la saluda cariñosamente, la toca y sonrío y además le dice “mi reina”, (ella se acerca más que los otros niños y niñas que han llegado a su escritorio). La maestra revisa el examen y le indica que tiene razón y le corrige.</p> <p>Suena la campana, muchos niños se van rápido y dos niñas también.</p>
---	---

2- Notas metodológicas:

Se hizo una observación general, aunque se enfocó aspectos relacionados con el comportamiento de la maestra. Nuevamente sobresale algunas categorías como el uso del plural masculino. la participación a los niños y a las niñas

3- Notas teóricas:

- Sobresale una relación más afectiva con las niñas. La maestra acaricia y sonrío a una niña. Les dice a dos niñas “reina” o “mi reinita”
- Algunos niños muestran orgullo por su nota en el examen de matemática, mientras que ninguna niña lo hace.
- En el trabajo en grupos, los niños se ubican mayoritariamente con los de su mismo sexo. Cuando se integran grupos mixtos, interactúan más los niños con los niños y las niñas con las niñas. en el grupo con cuatro niños y una niña, esta permaneció silenciosa.

ENTREVISTA A UN GRUPO DE 2 NIÑAS y 2 NIÑOS

✓ *Fecha:* jueves 22 de marzo

✓ *Lugar:* salita de profesores, durante el recreo.

✓ *Características de las niñas y los niños:* Sus nombres son Karen, Andrea, Victor y Richard. Los niños son considerados por la maestra como muy inquietos y las niñas como de buen comportamiento. Se sientan cerca; los niños delante de la fila (son los primeros) y las niñas usualmente se colocan detrás de ellos.

✓ *Iniciación de la entrevista:* Les explico que estoy haciendo un estudio para determinar los comportamientos de los niños y las niñas durante la clase, y algunos comportamientos de la maestra con los educandos. Les digo que yo he observado algunas cosas sobre eso, pero que es muy importante saber lo que ellas piensan al respecto.

✓ *Preguntas y respuestas:*

1. **¿Quiénes creen que las niñas y los niños se comportan diferente en la clase?**

Karen: Si son diferentes, porque los hombres son más conchos para jugar. (pregunto a los otros y están de acuerdo con esta afirmación).

2. **¿Y en el aula, son diferentes?**

Si ... Silencio

3. **En general, creen que son más silenciosas las niñas que los niños?**

- Victor: sí, siempre están calladas, hacen los trabajos. Los hombres tiran cachirulos, (a veces), comen en clase, vacilamos, bromeamos.

- Niñas: A veces los hombres cuentan chistes.

4. ¿ Los demás están de acuerdo que las niñas trabajan más en la clase ?

Sí , todos coinciden que las niñas trabajan más en la clase.

5. ¿Quiénes son más ordenados en la clase?

Las niñas.

Algunos niños son ordenados.

6. ¿Porque creen que las niñas son más ordenadas y silenciosas?

- Karen: los hombres son más hiperactivos. No se, quieren hacerlo todo a la carrera. A nosotras nos gusta que todo quede bonito.

1. ¿Cuáles son los niños más inquietos?

Francisco es el que más molesta. Karen lo afirma y todos están de acuerdo). María Estefani, Kristel, Angie y María Fernanda.

2. ¿Porqué les gusta sentarse donde se sientan?

Victor: solo con ellas hablamos.

Richard: me gusta sentarme con Francisco porque me cae bien.

Karen: a mi me gusta compartir con Andrea.

3. ¿ Porque no comparten con las niñas (en el caso de los varones) y con los niños (en el caso de las mujeres)?

Victor: porque no nos gusta hablar de barbies, casitas. Nosotros hablamos de deportes, patinetas, nintendos, música. Ellas hablan solo de la novela "carita de angel".

Karen: jugamos de hacer cuentos, me gustaría ser escritora cuando sea grande.

Richard: hablan de belleza.

4. **¿ Porqué creen que la niñas y los niños son diferentes?**

Victor: a ellas les gusta ver novelas, a nosotros no. A mi lo que me gusta ver son documentales de guerra.

Karen: a nosotras nos gusta ver novelas, reírnos.

6. **¿ Cómo es la maestra con ustedes, creen que es diferente con algunos?**

Richard: a veces regaña a Francisco, a veces a Richel.

Karen: nos trata diferentes porque hay compañeros que les pregunta y les pregunta más ... los que no entienden, como Fanny. Les pregunta a los nuevos.

Victor: a nosotros no nos deja participar, cuando contesto (y le ha preguntado a Una niña nicaragüense), me dice, “de cuando aca usted es Erenia.

7. **¿ A ustedes les gustaría participar más?**

Todos coincidieron en que sí les gustaría participar más.

- *Revisión de cuadernos de matemática:* Les pedí a las niñas que me mostraran el cuaderno de matemática para observar si existen características diferentes.
- Las niñas me enseñan el cuaderno sin poner objeciones, más bien se muestran complacidas, son bastante ordenados, con buena letra, con varios colores para resaltar aspectos, con dibujos de sellos y además el de Karen tenía unas calcomanías.
- Cuando le pido a Richard que me muestre su cuaderno, me dice que le da pena porque está desordenado. Tiene unos dibujos hechos por él en una página (avión, luna, manzana, estrella). Tiene unos dibujos de sellos y cuando se da cuenta que los observo, me indica que se los puso su hermana. Le pregunto si le gusta poner esos sellos en el cuaderno y me dice que no.

- El cuaderno de Victor tiene unas calcomanías (ellos y ellas les dicen Stickers) de la guerra de las galaxias. Aunque también es ordenado, solo trabajo con lapicero azul.

✓ *Notas teóricas:*

- Los educandos entrevistados sienten diferencias entre mujeres y los varones.
- Las niñas perciben a los niños como “conchos”, hiperactivos, más desordenados (los niños no ponen objeción a la descripción que dan las niñas).
- Los niños perciben a las niñas más silenciosas, ordenadas y prestan atención en clase. También las perciben con gustos e intereses totalmente distintos; a ellos les gusta la música, el deporte, los nintendos; mientras que a ellas les gusta las barbies y las casitas (las niñas no están muy de acuerdo que les guste las barbies y las casitas). Ellas están de acuerdo en que sí les gusta ver novelas.
- Los cuadernos se caracterizan por su nitidez, su colorido y sus dibujos, los de los niños tienen menos colores, menos dibujos.
- Los niños y las niñas sienten diferencia en el trato de la maestra hacia algunos niños; los que se portan mal y los que están retrasados. Mostraron disgusto con esta situación porque a ellos les gusta participar.

En general, los niños y las niñas se perciben diferentes con respecto al otro sexo. Se refleja la identificación y la actuación estereotipada de los gustos y comportamientos según sexo. Igual que en la entrevista con las niñas, se sienten como dos tipos de seres, totalmente ajenos uno del otro.

