



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**ESPECIALIZACIÓN
GÉNERO EN EDUCACIÓN**

**“GÉNERO E INTERACCIÓN ENTRE PARES:
ESTUDIANTES DE PRIMARIA”**

TESINA

QUE PRESENTA

ANGEL BADILLO HERRERA

PARA OBTENER

EL DIPLOMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

TUTORA

MTRA. MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNÁNDEZ

Tlalnepantla, Estado de México, junio del 2005.

Resumen

El presente trabajo incluye una mínima parte de la teoría de género, currículo oculto, masculinidades en el aula, así como aportaciones de algunas investigaciones referentes a lo que sucede en la escuela visto desde la categoría de género.

También describe en el marco teórico algunas observaciones de alumnas-alumnos de primero de primaria, que manifiestan algunas características de género durante actividades de aprendizaje, encontrándose en equipos de trabajo.

Finalmente mediante una actividad de aprendizaje que realizaron alumnas-alumnos integrados en equipos (niños) (niñas) (mixto), se observaron durante la interacción, algunas manifestaciones de género, que sirvieron para el análisis desde ésta teoría, que nos llevaron a establecer lo siguiente:

En los procesos interactivos entre alumnos/as, a la par de la influencia que ejercen en tareas de aprendizaje durante actividades en equipo, también se refuerzan o sancionan significados de género, que se comparten mediante la simulación de roles; así mismo, se manifiestan pautas de comportamiento aceptadas o rechazadas de manera abierta o sutil en contextos como la familia, la escuela y la sociedad.

INDICE

Introducción.....	4
-------------------	---

CAPITULO I

GENERO EN EL CURRICULUM OCULTO

1. Género.....	8
2. El currículum oculto.....	10
2.1. Expectativas y concepciones de los/as docentes.....	12
3. Masculinidades en la escuela.....	14
3.1. Relaciones de poder.....	15
3.2. División del trabajo.....	16
3.3. Simbolización.....	17

CAPITULO II

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO ATRAVÉS DE LA INTERACCIÓN

2. La escuela como instancia socializadora.....	20
2.1 Interacción en el aula.....	20
2.2. Interacción en actividades de aprendizaje.....	22
2.3 Interacción entre iguales en el aprendizaje.....	24
Objetivos.....	26

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3. Metodología.....	28
3.1 Participantes.....	28
3.2 Escenario.....	29
3.3 Actividad de aprendizaje.....	29
3.4 Análisis de las interacciones.....	31
3.5 Conclusiones.....	38
Bibliografía.....	39

Introducción

Como se sabe la persistente desigualdad de oportunidades entre niños y niñas tiene que ver con que el principio de igualdad entre sexos establecido constitucionalmente, aunque sea aceptado, rara vez se ve garantizada en la práctica concreta educativa. Esta se encuentra mediatizada por administradores de la educación, por docentes y mucho antes por los padres/madres y la sociedad en general, sin tener conciencia de ello, consolidan concepciones distintas respecto al ser hombre o ser mujer.

La escuela es una institución social que tiende a reproducir las relaciones sociales que se dan en el entorno social más amplio. Sin embargo, la escuela también constituye un espacio social y cultural que genera sus propios códigos de relación social, incluyendo los de género. En este sentido, la escuela puede proporcionar una serie de prácticas producidas, reproducidas o, por el contrario, modificadas por maestros/as, alumnos/as, como una forma de resistencia.

En la escuela se configuran una serie de prácticas con significado de género, muchas de ellas refuerzan las representaciones sociales provenientes de los contextos de las y los estudiantes.

Las y los estudiantes llegan con una serie de actitudes, creencias y normas de comportamiento propias de su cultura, que se hacen patentes en sus formas de interacción social, las cuales al mismo tiempo, son influidas por las prácticas escolares y los regímenes de género construidos por los/as distintos actores en el propio centro escolar.

El grueso de las investigaciones en la escuela se ha centrado en la interacción maestro/a – alumno/a, aportando importantes resultados sobre las relaciones sociales que se establecen entre ambos.

El aprendizaje en la escuela también ocurre entre pares, y es en la interacción que de manera cotidiana realizan entre ello/as donde pueden manifestar una serie de comportamientos estereotipados que han aprendido previamente a su ingreso a la escuela y durante su estancia en ella; por lo antes mencionado me interesó indagar, **¿Qué características de género manifiestan niñas y niños de primero de primaria que interactúan en equipos durante actividades de aprendizaje?**

Es posible afirmar que a la par de los conocimientos escolares los estudiantes introyectan también patrones de comportamiento diferenciados genéricamente. En esta línea Connell (1996), en su trabajo acerca del cómo los chicos aprenden los patrones hegemónicos de la masculinidad, concluye que más que los profesores, son los propios alumnos quienes promueven y castigan a sus compañeros que no se comportan de acuerdo con estos patrones.

En la cultura escolar en general, así como en el proceso de enseñanza aprendizaje en particular, juegan un papel fundamental las relaciones entre pares.

Varios estudios en la escuela, enfatizan las relaciones sociales refiriéndose a las relaciones entre docentes y estudiantes, pero poco se menciona respecto a lo que acontece en la relación entre iguales. En el campo del género en educación, aún se sabe muy poco acerca de cómo se dan las relaciones entre compañeros y compañeras, qué efectos pueden tener sobre el aprendizaje, así como sus aportes para la discusión de las formas de organización escolar en diferentes centros de enseñanza (coeducación, escuela mixta para la coeducación o escuelas exclusivas), o dentro de un mismo centro (actividades en colaboración, individuales, etc.) así como la organización diversificada de grupos al interior de un centro.

El presente trabajo se dirigió a identificar algunos estereotipos de género en la interacción de niños y niñas en equipos, durante actividades de aprendizaje, por lo que dará cuenta de algunas situaciones que se presentan en el aula y espacio escolar de manera cotidiana entre los/as alumnos/as principalmente, así como la relación que pudieran guardar con respecto a una explicación de género, que ayude a mencionar lo que sucede en las interacciones que día a día forman parte de las experiencias de alumnos/as en la escuela.

Estas actividades que frecuentemente se realizan en la escuela pueden generar o reafirmar patrones de conducta socialmente establecidos y aceptados por la familia u otras instituciones socializadoras como la escuela, llevando consigo sistemas de género que dan cuenta de un ordenamiento social que muestra inequidad no sólo en el ámbito económico, sino también una inequidad de género a partir de la construcción sociocultural que se hace respecto del ser mujer u hombre.

Para dar cuenta de la interacción entre alumnos-alumnas realicé registros de observaciones directas de tipo descriptivo en equipos de estudiantes de primer grado (únicamente niños, únicamente niñas y mixto) realizando una actividad de aprendizaje planificada.

Comprendiendo la importancia de la interacción en el salón de clases, en el capítulo I hago mención sobre algunos apuntes respecto a la categoría de género, dando cuenta posteriormente del tema, currículum “oculto”, donde describo algunas investigaciones que han centrado su atención respecto a lo que sucede durante la interacción en el aula, y concluyo finalmente con un tema que se nutre de la categoría de género, pero que además aborda lo que sucede con los niños en el espacio escolar: masculinidades en la escuela.

En el segundo capítulo hago mención de la escuela como un lugar de socialización e interacción entre alumnos/as, y en particular de la interacción entre pares, por su relevancia para las relaciones de género, en la búsqueda de aprendizajes más cooperativos que puedan favorecer el establecimiento de relaciones recíprocas más equitativas.

Durante la definición del objetivo y de la metodología, llevé a cabo un diario de campo para describir y analizar las relaciones de género en diferentes situaciones y espacios de la vida escolar. Las situaciones observadas son retomadas a lo largo del marco teórico, a fin de ilustrar o hacer más comprensibles algunos conceptos teóricos, o bien para establecer comparaciones con situaciones reportadas en investigaciones realizadas en otros contextos.

Además de lo anterior, los datos del diario de campo tuvieron un aporte esencial en torno al objetivo de mi investigación, dando contexto de la escuela (datos de organización escolar),

y sobretodo, ampliando información sobre las características de las relaciones entre pares desde una perspectiva de género, que me permitieron encontrar similitudes entre lo que sucedió en los equipos de trabajo y lo que sucede en las relaciones cotidianas en la escuela y, ofreció información complementaria sobre el mismo tema.

Posteriormente en un tercer capítulo se menciona la metodología que se siguió para analizar la interacción en equipos de primer grado de primaria durante una actividad de aprendizaje de diferente conformación, de niñas, de niños y mixta, durante una actividad de aprendizaje. Se realizaron registros de tipo descriptivo de las actividades e interacción verbal que desarrollaron los equipos, para facilitar un análisis de las formas de interacción.

Los resultados indican que en los procesos interactivos entre alumnos/as, a la par de la influencia que ejercen en tareas de aprendizaje durante actividades en equipo, también se refuerzan o sancionan significados de género que se comparten en contextos como la familia, la escuela y la misma sociedad.

Los comportamientos que manifiestan los/as alumnos/as en las actividades de aprendizaje por equipo, expresan ideas estereotipadas que desequilibran el desarrollo armónico en el cumplimiento cooperativo de las tareas, obstaculizando la interacción indiscriminada entre ellos y ellas.

Las relaciones tradicionales establecidas entre niñas y niños, hacen parecer a las niñas en desventaja frente a sus compañeros, en particular algunas niñas parecen estar más activas y menos influidas por estereotipos de género, poniéndolas en algunas situaciones como dominantes frente a sus compañeras.

CAPITULO I

EL GÉNERO EN EL CURRÍCULUM OCULTO

El género

Trataré en primer lugar de hacer referencia a la perspectiva de género y al currículo desde ésta óptica, lo cual implica, desde mi punto de vista, reflexionar sobre los conceptos que se han desarrollado en la construcción de la teoría de género, tales como cultura, relaciones de poder, división sexual del trabajo, etc.

Por este motivo comienzo el capítulo con conceptos básicos de la teoría de género, para continuar con el currículo oculto, a fin de proporcionar un marco que contextualize el tema específico de estudio, a tratar en el siguiente capítulo.

Scott (1999, 266). *“género parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico, empírico en el empleo de términos tales como sexo o diferencia sexual”*.

Esta perspectiva, no ha permanecido inamovible e intocable desde sus orígenes, por el contrario, está puesta en debate constantemente en diversos ámbitos educativos y políticos, que siguen realizando importantes aportaciones teóricas y metodológicas, en su interés por mejorar el uso de ésta categoría analítica. Forma parte también de significativas investigaciones, que desde ésta perspectiva aportan fructíferos resultados que dan cuenta de la existencia de una constante inequidad de género, situación que ha permanecido históricamente en las diversas sociedades, sin ser estática, respondiendo a la cultura en que se circunscribe.

Scott (1999) en su importante aportación referente al uso de género como categoría útil para realizar estudios históricos, menciona que diversas perspectivas pretendieron en sus inicios comprender sólo la opresión de la mujer, dejando de lado, la condición de los hombres, sin proponerse comprender el significado de los sexos, de los grupos de género en el pasado histórico, aunque los análisis tuvieron como intención el cambio, no fue posible lograr todas las pretensiones propuestas, debido a que “género” se utilizó como sinónimo de mujeres, respaldando un enfoque funcionalista, apoyando su explicación fundamentalmente en la biología, abordando estudios de hombres y mujeres por separado.

Los estudios realizados por feministas no tuvieron un solo enfoque y pueden resumirse a una elección entre tres posiciones teóricas:

La primera, intenta explicar los orígenes del patriarcado. La segunda se centra en la tradición marxista y busca en ella un compromiso con las críticas feministas. La tercera compartida por posestructuralistas y franceses y teóricos angloamericanos, que hacen hincapié en la función central del lenguaje en la comunicación, interpretación y representación del género.

En la mayoría del pensamiento feminista estuvo presente el rechazo de la permanencia de relaciones jerárquicas que ha existido históricamente entre el varón y la mujer, y su lucha por acabar con la vigencia de lo establecido históricamente en contextos específicos.

Scott (1999, 287) señala que *“el interés en el género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX. Está ausente del importante conjunto de teorías sociales formuladas desde el siglo XVIII hasta comienzos del pasado... El término género forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres”*

En esta lógica, también pretendió situarse en el debate teórico, donde no dejó de lado situaciones tan importantes como el conjunto de significados que se producen en la diferencia sexual, mismos que refuerzan la desigualdad en el ámbito social de las mujeres y hombres.

Lamas (1993) haciendo referencia al ensayo de Scott *“El género: una categoría útil para el análisis histórico”* menciona que ésta, propone una definición de género que tiene dos partes analíticamente interrelacionadas, aunque distintas. Siendo parte central para entender la definición de ésta categoría analítica porque considera la “conexión integral” entre dos ideas: *“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”*.

Currículum oculto

Uno de los elementos fundamentales mediante los cuales se legitima la escuela como un espacio neutral, es precisamente la difusión de un discurso de trato igualitario de los individuos para obtener posibilidades y oportunidades de acceso al conocimiento durante su permanencia en ella, de esta manera, se erige la educación como portadora equitativa de la cultura, sin distinción de raza, sexo, o clase social.

Hasta la década de los setenta a la escuela se le consideró el vehículo privilegiado para lograr condiciones más equitativas para la población. La investigación sociológica se encargó de develar que la escuela no sólo contribuía a la desigualdad de oportunidades de la población, también funcionaba como espacio de reproducción de las desigualdades culturales entre los diferentes grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1977).

La incorporación masiva de los grupos socialmente marginados a la escuela es un hecho que data de no más de cinco décadas. Ante el fracaso escolar que presentaba una alta proporción del alumnado pobre y/o indígena, los profesionales de la educación - en su momento - ofrecieron numerosas explicaciones sobre sus posibles causas: desde diferencias de inteligencia con base en supuestos biológicos (raza, sexo), hasta teorías que identificaban los déficit culturales, familiares como los principales factores de reprobación y deserción escolar.

En éste mismo sentido también Subirats (en Lomas, 1999) refiere que desde los años cincuenta existió, en la sociología de la educación, desarrollada especialmente en los Estados Unidos, una tendencia a analizar, hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de la igualdad de oportunidades, en el que todos los individuos adquirirían un nivel educativo en función de sus capacidades y trabajo.

En los años sesenta se abre una nueva visión sobre la escuela, a través de trabajos de dos autores europeos: Bernstein en Inglaterra y Bordieu en Francia, quienes comienzan a analizar al sistema educativo como no neutral, sino como uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y el poder.

La escuela dejó de verse como la transmisora solo de objetivos, metas, instrucciones, para ser considerada transmisora de un currículum formal y otro informal, de esta manera no se consideraba únicamente lo formalmente declarado, sino también actitudes y comportamientos que forman parte de la experiencia escolar.

Desde la sociología de la educación buena parte de los estudios se encaminaron a investigar los procesos que se producían en el aula, señalando que los diferentes tipos de mensajes que recibe el alumnado de acuerdo a las creencias de sus maestros/as (Wilcox, 1980) y la imposición de la cultura escolar como cultura dominante y excluyente según (Bourdieu y Passeron 1997 citado por González, et al, 2000), son factores identificados como fuente de desigualdades en la escuela; en este sentido, esta disciplina se centró en develar las formas visibles y ocultas de discriminación social, acuñando el término de “currículum oculto” que para Giroux (1999,72) tiene la siguiente definición, “*aquellas normas, creencias y valores*

no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes, que estructuran las rutinas y relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”.

La escuela constituye un espacio de confluencia de una multiplicidad de condiciones, procesos e interacciones en donde los alumnos/as “aprenden” - además de los contenidos conceptuales - un conjunto de normas, actitudes y valores que son transmitidos y asimilados de múltiples formas. Por lo demás, habría que señalar que esta transmisión no se efectúa mecánicamente, múltiples formas de resistencia se presenta en los espacios educativos por parte de los agentes involucrados en los procesos escolares, lo que convierte a la enseñanza y el aprendizaje en acciones dinámicas que no se dan de manera lineal, ni pasiva.

En los años de la educación básica - entre los 4 y los 15 años en el sistema escolar mexicano - niños y niñas van construyendo una idea de sí mismos/as, de los otros/as, y de las normas y valores de comportamiento que rigen en su comunidad, esta situación se ve reflejada en sus formas de proceder con quienes interactúan.

La progresiva incorporación de mujeres al ámbito académico permitió reformular algunas preguntas de investigación en cuanto al currículum oculto; las investigadoras se interesaron en las alumnas, en cuanto a las formas en que se desarrolla su enseñanza/aprendizaje en el contexto escolar, iniciando así los trabajos relativos a los estudios de género en el ámbito educativo (Acker, 1994). Situación necesaria que cobró importancia, debido a que en la teoría de la reproducción cultural no se aborda profundamente la desigualdad de género, dejando un vacío teórico en la explicación de esa realidad.

En algunas investigaciones se ha encontrado, que el principal obstáculo para erradicar el sexismo en la escuela es su invisibilidad: la discriminación hacia maestras y alumnas se ejerce; ante la constatación de que hombres y mujeres son diferentes – biológicamente– se da por sentado que sus actitudes, valores y comportamientos deben serlo también. A diferencias del orden biológico –el sexo- mecánicamente se le atribuyen diferencias de orden cultural – el género -.

Interesantes resultados acerca del trato diferenciado en función del sexo en la escuela, revelan que, las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de pautas de género diferenciadas, que compartan distintos tipos de expectativas y posibilidades y una jerarquización de los individuos.

Lomas (1999, 27) *“La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir, que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciado en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldea con gran precisión las personalidades individuales, que contribuyen al éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y tomar decisiones, de quienes están destinados a plegarse a ellas”*

A continuación se describen diversas investigaciones relacionadas al género y el desarrollo del currículum: expectativas de las y los docentes, concepciones que tienen los/as maestros/as en torno al ser hombre y ser mujer, que reproducen el sexismo en la escuela.

Expectativas y concepciones de los/as docentes

En cuanto a la interacción que se establece entre profesorado y alumnado, los estudios señalan que los/as docentes alientan más a los alumnos que a las alumnas, piden a ellos dar respuestas más completas, les preguntan aspectos cognitivos más frecuentemente y de mayor complejidad que a las niñas, y tienden a manifestarles mayor confianza en cuanto a sus capacidades (Huston y Álvarez, 1989).

La interacción de los/as docentes varía según la materia de la que trata la clase; la influencia de la asignatura impartida aparece cada vez más como un dato esencial, puesto que probablemente la interacción establecida en el aula varía en función de las expectativas de los/as docentes respecto de la mayor adecuación de los contenidos para niños y niñas.

El profesorado es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en clase. Sus concepciones y valores - implícitos o explícitos - acerca de las conductas esperadas para niñas y los niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela, y en los resultados que se obtienen. También tiene un papel importante en la definición de interacciones en el aula, da pautas y hace señalamientos en la organización de actividades de aprendizaje para lograr los propósitos educativos.

En términos generales, sus opiniones sobre los niños tienden a ser más positivas, aunque les implique mayor esfuerzo para controlarlos. Sus expresiones sobre las niñas suelen ser ambivalentes, considerándolas poco interesantes y mostrando a la vez que no comprenden sus relaciones de amistad ni su comunicación. No les gusta que sean convencionales, agradables y adaptables, pero tampoco les parece que se muestren independientes y seguras de sí mismas (Mañeru, M. A y Rubio, H., 1992).

Los/as maestro/as observan comportamientos problemáticos o conflictivos en una proporción mayor de niños que de niñas y, cuando estos aparecen, reaccionan de forma diferente hacia unos y otras. En una investigación realizada por González (en prensa) en Secundarias del D. F. encontró que el profesorado tiende a considerar más ordenadas a las niñas. Las llamadas de atención por cuestiones de disciplina son más frecuentes para ellos, pero, cuando una niña hace desorden, su actitud es mucho más severa en la forma de disciplinarlas que a los niños.

La autora comenta que el profesorado considera que las niñas tienen menos problemas de adaptación a la escuela, pero también piensa que los niños son más activos e inteligentes. En ellas tienden a valorar su esfuerzo y dedicación y en ellos su capacidad y razonamiento.

Parece ser que el profesorado no es del todo consciente del trato diferenciado que dan a niños y niñas, ya que usualmente declaran ofrecer un trato igualitario a ambos (Subirats, 1990); sin embargo, estudios realizados revelan las diferencias en el trato que dan a unas y otros.

Los estudios acerca de la confianza en las propias capacidades sugieren que, en promedio, las niñas tienden a demostrar tanta o mayor seguridad que sus compañeros en sus capacidades para el estudio hasta la adolescencia temprana (11 a 13 años); a partir de entonces, ellas empiezan a referir no sentirse tan seguras, especialmente en materias como las matemáticas y las ciencias (física y química) (Brusselmans-Dehairs, 1997).

Whyte (1987) refiere que las alumnas consideran como los objetivos más importantes el complacer al maestro/a y sacar buenas notas, y como objetivo secundario, el aprender. Esta situación puede generar una rivalidad en el plano afectivo entre compañeras y relacionarse con un menor esfuerzo por aprender

A decir de esta autora, las jóvenes tienden a considerar como ambiguas las críticas de los profesores, posiblemente porque se dirigen a la falta de seriedad en las actividades y a su motivación, además de que reciben menos elogios por su esfuerzo. Algunas adolescentes se muestran más sensibles a las críticas que los varones, las cuales suelen referirse a su capacidad intelectual, y esto puede repercutir en una reducción de sus posibilidades de éxito. Para las alumnas puede ser una salida seguir siendo sumisas para conservar el afecto de sus profesores, mientras para los jóvenes, cuando no tienen éxito escolar, pueden contar con otras alternativas para reafirmarse, como ser hábiles en algún deporte o mostrar conductas agresivas por las que obtienen también una mayor atención.

Masculinidades en la escuela

Para finalizar el presente capítulo incluiré un apartado de las masculinidades en la escuela, dado que se trata de trabajos más recientes que vienen a enriquecer ésta teoría (y que a la vez se alimentan de ella), intentando hacer algunas explicaciones sobre las exigencias o represiones sobre los niños, que podrían ponerse de manifiesto durante las interacciones en el aula.

El tema de las masculinidades en la escuela, es un tema que cobra mayor interés en algunos/as investigadores/as para descifrar y entender lo que pasa en la escuela con los niños, a quienes se les relaciona frecuentemente en situaciones de violencia, en juegos cargados de agresividad, aunque muchas de las veces ésta no sea pensada y solucionada en la escuela primaria desde el género; luego entonces, sea asumida como parte del juego que realizan los niños o se dé una explicación con tintes biologicista.

Connell (1996, 6), *“Existe evidencia de que las estructuras sociales influyen la producción de hormonas. La masculinidad no es una entidad biológica que existe antes que la sociedad, por el contrario, las masculinidades son formas o maneras en que la sociedad interpreta y emplea los cuerpos de los hombres”*

Las investigaciones sobre masculinidades permiten dar nuevas directrices y perspectivas de estudio respecto a las masculinidades en la escuela, lo cual hace consideraciones más detalladas y digeribles respecto al tema, las masculinidades no se encuentran homogeneizadas, en un espacio social, puede encontrarse una variedad de masculinidades, teniéndose alguna que sea hegemónica sobre las demás, ya sea porque es más reforzada, más aceptada, pero también puede haberlas impugnadas, con una tendencia a ser replanteadas, etc.

Las masculinidades no permanecen estáticas por un tiempo indeterminable, están en función de los momentos históricos y de las sociedades donde se practican, así como de los significados que éstas asignan a lo que consideran como masculino o femenino, por lo tanto no hay un sólo patrón de masculinidad.

En las masculinidades no todas gozan de una misma jerarquía, existen masculinidades que son excluidas, o consideradas como de menor categoría, incluso podrían ser sancionadas, mientras que la masculinidad hegemónica generalmente tiene que ver con lo que para Connell (1996, 4) son *“posiciones de autoridad o liderazgo cultural, no de dominio total, tampoco es la más común...La masculinidad hegemónica es hegemónica no sólo en relación de otras masculinidades, sino respecto del orden de género como un todo. Es una expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer”*.

Fishman (1997) argumenta que para Connell cuatro tipos de relaciones interactúan en la configuración del régimen de género en una institución educativa, las cuales son: relaciones de poder, división del trabajo, los patrones de emoción y la simbolización.

Estas relaciones pueden desarrollarse en las escuelas que crean sus propios regímenes de género, y que a la vez los controlan dentro de los límites marcados por las estructuras culturales, políticas, económicas y religiosas hegemónicas de cada país o región, construyendo modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen en la sociedad.

Considerando lo antes mencionado recuperaré algunas observaciones de lo que sucede con los alumnos de la escuela donde laboro, tomando solamente los siguientes planos: los patrones de autoridad, la división de trabajo y la simbolización.

Relaciones de poder

En cuanto a la organización escolar incluye la supervisión y autoridad de los maestros como patrones de dominio y control sobre los alumnos/as. Al respecto Connell (1996) establece, como un importante patrón la asociación entre masculinidad y autoridad, y la concentración de hombres en posiciones superiores en el sistema escolar.

En el patio escolar para juegos informales, Askew y Ross (1991) entre otras(os) autoras han dado cuenta del acaparamiento del espacio en distintos juegos y espacios de la escuela, entre otros durante el juego de football, y de acuerdo con algunas observaciones realizadas los niños se arrebatan el balón, forcejean, se empujan y sus compañeras en ocasiones permanecen alrededor observando el espectáculo o animan a sus compañeros a vencer al rival.

En el patio escolar que parece asignarse indiscriminadamente para que ellos y ellas realicen sus actividades lúdicas, en realidad esta pretensión se realiza de manera parcial, esto debido a que el juego, en algunas ocasiones, se practica en función del lugar que se dispone, pues en muchas ocasiones las niñas y los más pequeños se ven aventajados por sus compañeros mayores.

El patio escolar, es controlado mayormente por los alumnos de diferentes grados, quienes se desplazan con más libertad que sus compañeras, se persiguen desplazándose hacia distintos lados, patean algunos objetos, se empujan y, accidentalmente también empujan a sus compañeras en muchas ocasiones, quienes se molestan o parecen asumir éstos actos, como propios de sus compañeros, y sólo emiten un gesto de disgusto cuando son atropelladas, mientras sus compañeros se divierten y ríen; algunas optan por alejarse relativamente del lugar y, permanecer sentadas en los bordos que en la escuela quedan para ellas, desde donde observan la agresividad con que muchas veces sus compañeros incluyen en sus juegos.

En el aula, podemos observar acciones muy parecidas a lo que sucede fuera de ella, las alumnas permanecen por más tiempo en el lugar donde se sientan de manera convencional, sus juegos se llevan en esos espacios (mesas), por ejemplo, cuando terminan de hacer alguna actividad que se les haya encargado, optan por realizar algún dibujo y colorearlo, en otras ocasiones (una minoría) sacan sus juguetes, muñecas, peines, “brillitos”.

Los niños por su parte, realizan sus actividades en ocasiones parados, con los pies en otra silla o recargan su cuerpo en la mesa, al terminar se retiran del lugar donde trabajan, para platicar o juegan a perseguirse, y cuando esto sucede ocupan el lugar casi a su antojo, pasan sobre las sillas y mesas aún cuando están sus compañeras u otros compañeros, también con frecuencia interrumpen a los/as demás.

En las actividades por equipo de niños que se plantearon, ellos casi siempre se veían involucrados en disputas por el dominio del material a utilizar, en una ocasión realizamos una actividad de Matemáticas, que consistió en entregarles 40 corcholatas para formar “montoncitos” de 10 cada uno, al entregarles las corcholatas al equipo de niños, inmediatamente empezaron a disputárselas, quitándoselas unos a otros, tratando de mantener el control del material con que se trabajaría. Finalmente el equipo de niños no logró ponerse de acuerdo y no realizó la actividad, se quitaron del lugar llevándose consigo el material por el que posteriormente se perseguían en el salón de clases, tratando de quitarse las corcholatas unos a otros.

División del trabajo

Sobre este aspecto se puede mencionar que en la escuela se practican actividades que marcan una división social del trabajo en función del género, que pocas veces se perciben como discriminatorias o portadoras de desigualdad, pues al parecer, la cotidianidad con que se realizan, las hace poco cuestionables y entonces parecen asumirse como prácticas “naturales” y comunes.

La división del trabajo incluye la especialización de las actividades entre docentes, con una concentración de mujeres en la enseñanza preescolar y de los primeros grados de primaria. De la secundaria en adelante, la especialización se observa por diferenciación en áreas profesionales.

a) Los/as maestros/as

En la escuela primaria también se da una marcada división de actividades respecto a la asignación de grupos y comisiones que se han de llevar acabo durante un ciclo escolar.

Los grupos superiores de 6º, 5º, 4º se asignaron en el ciclo escolar 2003-2004 a los maestros, bajo el supuesto de que garantizarían un mejor control de los grupos con alumnos/as más grandes, los grupos de 3º, 2º, 1º se asignaron a las maestras excepto el primero B que tengo a mi cargo.

En una conversación con los compañeros hacen mención que se consideran capaces de atender grupos sobre todo de primero, pero refieren que no toleran el ruido que generan los/as más pequeños/as y que entonces las maestras tienen más carácter para “lidiar” con ellos/as, además de que *“el tono de voz es más suave para dirigirse a los pequeños”* refiriéndose a que es más fuerte la voz de los varones.

Las comisiones para el ciclo escolar también están cargadas de estereotipos de género; la comisión de acción social, que se encarga de organizar los diversos festivales y convivios, así como la de primeros auxilios, fueron asignadas a las maestras; comercialización (finanzas), puntualidad, Educación Física, y Rincones de lectura las coordinan los maestros.

b) Alumnos/as

A los varones considerados de mayor fortaleza física se les encargan actividades como cambiar las mesas de lugar, cargar paquetes de libros de texto a inicios del ciclo escolar, o los alimentos en los convivios, etc. mientras que las niñas borran el pizarrón, decoran el salón en fechas festivas, barren el salón después de un convivio, etc.

En esta marcada separación de actividades los/as alumnos/as seguramente internalizan una serie de comportamientos y prácticas que también dan cuenta de lo que sucede fuera del espacio escolar.

En las actividades planteadas por equipo, generalmente ellos mueven, cargan, empujan, arrastran las mesas de un lugar a otro, definen el lugar donde quieren trabajar y en ocasiones el lugar que ellos han de ocupar, enfrentan contiendas físicas o verbales con otros/as compañeros/as por el espacio, se encuentran con resistencias de algunos/as que también luchan por el lugar, y se define finalmente con base en la agresividad que presente cada uno, además de la decisión y coraje que muestre en el enfrentamiento.

Por su parte muchas de las niñas, toman su mochila, la cuelgan en su hombro y asumiendo una actitud pasiva se quedan viendo como sus compañeros enfrentan las situaciones más difíciles, las niñas con sus mochilas se dirigen al lugar que sus compañeros han determinado, regresan por su silla y se ubican en lugares que sus compañeros les han dejado.

Simbolización

Las escuelas definen y refuerzan la masculinidad entre sus estudiantes bajo formas muy convencionales de vestir, disciplina, competición académica (enfaticado por exámenes constantes, imágenes, juegos de equipo y segregación de género entre la gente).

Los uniformes, los códigos de lenguaje formal e informal, la definición de ciertas áreas del currículo, portan significados de una cultura más amplia.

Askew y Ross (1991) refiriéndose a la construcción de la masculinidad mencionan, como a los chicos se les presenta sobre todo por quienes tienen posiciones de poder dentro de la sociedad, como duros, fuertes, agresivos, valientes, inteligentes, también se les habla de manera diferente, se les viste diferente, el juego con ellos también es diferente y se esperan cosas diferentes de ellos, éstas conductas se pretenden como más deseables y por tanto se refuerzan, se estimulan bajo la idea de seguir perpetuando la desigualdad existente.

La agresividad, ya sea en “broma” o “en serio”, está asociada con la masculinidad en nuestro medio social. La agresividad de los chicos es un reflejo de ciertas actitudes y opiniones sobre la violencia generalizada en nuestra sociedad y, por tanto, está relacionada con la naturaleza de ésta en general y con las relaciones de poder entre los grupos que la componen.

En la escuela donde laboro también muchas prácticas tienen el significado de diferenciación sexista, se forma al alumnado en filas separadas de niños y niñas; a ellos, cuando no ponen atención en la formación se les amenaza constantemente diciéndoles que los van a pasar a la fila de las niñas. En el aula también se puede observar la ubicación por filas separadas por sexo, y en escasas ocasiones se encuentran ubicaciones entre niños y niñas.

En cuanto al uniforme, los niños portan un uniforme con pantalón azul marino y camisa blanca, las niñas blusa blanca y falda a cuadros azules. Otras prácticas comunes suceden en ausencia de algún maestro/a de primer grado, las niñas de sexto “cuidan” los/as niños/as, cuando ésta práctica la realizan los niños de sexto, lo hacen para cumplir una sanción. Los/as alumnos/as recurren a Baños separados, con las puertas pintadas de color rosa y azul para niñas y niños respectivamente.

Morrisón y Eardley, (citados por Askew y Ross, 1991) creen que: los chicos aprenden a desconfiar unos de otros. Se les enseña a competir entre ellos en la escuela y, fuera de ella, a pelear para demostrar quienes son en la calle, en el patio o en la cancha, les da miedo confesar muchas debilidades ante los demás, admitir sus fallas, su vulnerabilidad, tienen miedo de que los llamen marica o cobarde.

Las acciones que en las descripciones se mencionan no siempre son en todos los grupos y de la misma forma, hay grupos donde las actividades se invierten o las realizan ambos, aunque existe una tendencia a que las actividades en el espacio escolar tengan connotaciones de género. Situación por lo que las características que mencioné como parte de una cuestión de masculinidad serán entendidas como acontecimientos particulares del lugar donde se están registrando las observaciones, por lo que no serán generalizadoras de los niños y niñas.

CAPITULO II

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO MEDIANTE LA INTERACCIÓN EN EQUIPOS

La escuela como instancia socializadora de género

Uno de los tópicos más estudiados en género y educación básica ha sido la interacción en el aula. La mayoría de las investigaciones se han centrado en descubrir de qué forma son tratados los y las alumnos en el salón de clase por sus profesores/as. En éste capítulo, mencionaré algunos resultados de investigaciones que han tenido como interés conocer la participación entre los/as maestros/as y los/as alumnos/as en términos de interacción, así como la relación que establecen los/as alumnos/as en equipos durante actividades de aprendizaje, bajo el planteamiento de Vigotsky, acerca de que el aprendizaje.

Importantes conclusiones derivadas de investigaciones referentes al trato diferenciado en la escuela de niños y niñas, señalan que en éste espacio, no solo se discrimina por razones de clase social, etnia o credo religioso. Las mujeres – como grupo social - también son discriminadas en los espacios escolares, en donde se designan espacios de poder (material y simbólico) de acuerdo con el sexo de la persona. Retomando el término sexismo para dar cuenta de este tipo de segregación que se basa en identificar lo femenino como “lo otro” y reconociendo al género como una fuente importante de poder (Brullet y Subirats, 1992).

La educación constituye en la escuela entonces, además de los contenidos curriculares, la configuración de pautas de comportamiento que pueden reforzar la concepción de ser hombre o ser mujer, a través de algunos materiales, como los libros de texto o juegos.

La escuela como lo señala Moreno (citada por Bustos, 2001) no lo hará de forma abierta o clara, sino que muchas veces sutilmente o, aquello que se considera evidente, no necesita siquiera ser mencionado, ni mucho menos ser explicado.

Aunque en la escuela, niños y niñas comparten el mismo currículo formal, el mismo espacio físico y muchas actividades dentro de él, como el recreo, la formación para los honores, festivales socioculturales y muchas actividades que se organizan como parte del quehacer cotidiano en ella, el comportamiento que se manifiesta dentro y fuera, no es el mismo en niños y niñas, pues en ese lugar, donde cotidianamente tiene lugar la interacción, ésta no siempre se realiza indiscriminadamente entre ellos y ellas, en algunas ocasiones está regulada por el género.

Interacción en el aula

Si bien es cierto que no todas las interacciones que se desarrollan en el aula están cargadas de estereotipos de género o tienen que ver con una desventaja de las niñas frente a sus compañeros en las diversas intervenciones que sus maestros/as realizan, es importante considerar las actitudes o comportamientos diferenciados que se establecen para alumnos y alumnas por las repercusiones que pudieran representar durante su aprendizaje.

Algunos trabajos mencionan que en la mayoría de las ocasiones son las niñas quienes finalmente presentan desventajas respecto al tratamiento que se les brinda con relación a los niños, llámese este verbal o en la asignación de actividades que marcan las ideas

esteriotipadas que se tienen respecto a lo que se considera pueden o deben hacer las mujeres o los hombres.

Gelman y Lee (citado en el Informe Mundial sobre Educación, 1996) comentan que desde una época muy temprana de su existencia, los niños se sienten estimulados para preservar en sus intentos hasta dominar algunos juegos, problemas o ámbitos de conocimiento, haciéndolo parecer como si por sí solos lograrán estos éxitos, comportamiento que en las niñas es menos frecuente encontrar.

En la misma línea Subirats (1990) identificó diferencias en la interacción verbal en cuanto al número de palabras dirigidas a niños y niñas en educación básica, correspondiendo el 74% a las niñas en relación con las palabras dirigidas a los niños. Cuando presenta datos desagregados por materias, en ciencias y matemáticas las/los maestros/as dirigían en promedio 54 palabras a niñas por cada 100 que dirigían a los niños. En cuanto al tipo de interacción, encontró que las maestras corrigen menos a las niñas y les dirigen menos frases sobre el trabajo escolar, en relación con los niños.

En otro estudio, revisado por Whyte (1987), se examinaron las críticas y elogios dirigidos a niños y niñas. Un tercio de los reproches a los niños se refería a su trabajo intelectual; en el caso de las niñas, recibieron dos tercios de los reproches por este motivo. Los elogios se dirigieron en un 94% a los niños y a las niñas en un 79%.

La autora comenta que los profesores suelen dar más instrucciones a los niños, los atienden y estimulan más, mientras que ejercen un mayor control en las niñas cuando éstas se encuentran cerca, principalmente en términos de aceptación sobre las actividades realizadas.

Algunos reportes de investigación indican que los niños consiguen mayor atención y contacto que las niñas. También se ha encontrado que los niños adoptan algunas estrategias para captar y mantener durante bastante tiempo la atención del profesorado y de sus pares, como hacer declaraciones sorprendentes o adoptar actitudes inusuales, atrayendo la atención de forma activa; comportamiento también constatado por Subirats (1990).

Por su parte Secada, Fennema y Adajian (1997) encontraron que las niñas y las jóvenes tienden a ser silenciadas más frecuentemente en sus intervenciones que los niños y que cuando un alumno y una alumna van a intervenir en clase, ella suele ceder su lugar al varón.

Interacción en actividades de aprendizaje

Durante el desarrollo de actividades de aprendizaje, pude observar una serie de manifestaciones de género de alumnos/as, como parte del comportamiento que observan cotidianamente en la escuela, en las frecuentes interacciones entre ellos/as, mismas que describí brevemente en el desarrollo del marco teórico, y retomé posteriormente en el análisis de las interacciones.

En un trabajo que realizan Askew y Ross (1991), en una escuela multirracial de Londres, encontraron que en actividades que se plantearon para niños y niñas, ellos tenían mayor preferencia por las actividades que tenían que ver con la construcción que ellas, aunque ambos dijeron que la usaban para hacer casas o coches, niños y niñas respectivamente. En otro ejercicio en equipos tuvieron como resultado que ellos comentaban poco sobre la actividad que realizaban, aunque hablaban de otras cosas, ellas colaboraban más en la realización de su actividad, también se observó que los niños buscaban acaparar la actividad y realizaban sus tareas en términos competitivos.

Durante mi experiencia como docente he observado algunas situaciones que tienen que ver con los comportamientos que alumnos/as realizan cuando interactúan en las actividades cotidianas de aprendizaje. Este es el caso del grupo de primer grado, que a inicios del ciclo escolar 2003-2004 en el mes de octubre, durante la asignatura de español, se realizó una actividad del libro de Español Actividades con el tema *¿Qué te gusta?*

Los/as alumnos/as tenían que completar las oraciones antecedidas por el dibujo de un juguete, y sobre las líneas vacías deberían escribir el verbo jugar y el nombre del juguete que correspondía a la oración. Los dibujos que se encontraban en la parte izquierda eran los siguientes: un balón de Fútbol, una muñeca, una cuerda para saltar, un trompo.

La oración inicia de la siguiente manera. “A mi me gusta _____ con _____”. Al término de la actividad varias de las niñas habían completado las oraciones incluyendo las que tenían que ver con jugar fut-bol, que en ocasiones se considera un deporte propio de los varones; sin embargo, los niños no tuvieron las mismas respuestas, no sólo porque algunos aún no sabían escribir, algunos que si lo hacían, habían dejado sin completar las oraciones donde se encontraba el dibujo de la muñeca. Posteriormente, solicité mencionaran de manera oral, cómo habían completado las oraciones, guiándose por el dibujo, y nuevamente la mayoría de las niñas participaron en todas las oraciones, situación que no pasó con algunos alumnos, que parecían avergonzarse de responder que les gustaba jugar con la muñeca. Posteriormente, uno de los alumnos al escuchar la respuesta de otro de sus compañeros respecto a jugar con la muñeca, se dirigió a él y en tono burlón le dijo “*¿a ti, te gusta jugar con las muñecas?*”, inmediatamente el otro dijo que su compañero lo había molestado con lo que le había dicho.

Situaciones como la antes mencionada se presentan con alguna frecuencia en el salón de clases, en donde las imágenes son utilizadas para ridiculizar o engrandecer a sus compañeros/as, o para dar o callar respuestas según el significado que le asignen a la imagen o contexto en cuestión.

Muchos estudios han puesto como centro de interés las imágenes que se presentan en los libros de texto de la escuela primaria, encontrando que muchas de ellas muestran ideas estereotipadas referentes a las actividades donde se involucran a hombres y mujeres, también los títulos y el contenido de los libros que se presentan como guía para el trabajo docente en la escuela primaria, demuestran un marcado andocentrismo, por ejemplo en algunas imágenes está la presencia de lo privado como el espacio exclusivo de las mujeres realizando actividades del hogar, mientras que en otras se representa a los hombres en actividades físicas o intelectuales que tienen relación con algún deporte, la política, el poder, etc. reconocidas socialmente éstas últimas como actividades de mayor prestigio.

Delgado (citado por Bustos, 2001) refiere que en la mayoría de las imágenes de los libros de texto la niña o la mujer tiene una posición pasiva en comparación con el hombre, especialmente cuando aparecen ambos en la imagen, y un escaso porcentaje de las ilustraciones se refieren a mujeres realizando una actividad, pero encasillándola al estereotipo femenino; como madre, maestra, enfermera o secretaria. Por lo que establece que las niñas aparecen como “*dóciles, tiernas, religiosas, enfermizas, soñadoras, miedosas, etc. mientras que los varones inquietos, creativos, exploradores, líderes, valientes, desafiantes, preservadores, aventureros*” (pp. 2 y 3). Así, a través de imágenes, textos o títulos pueden inintencionalmente reforzar estereotipos y concepciones dicotómicas de alumnos/as, que pueden encaminar considerablemente hacia la construcción identitaria respecto al ser hombre o mujer.

En el proceso de socialización de la escuela, los alumnos/as además de aprender los contenidos curriculares que ahí se enseñan, aprenden y transmiten pautas de conducta, previamente adquiridas y constantemente reforzados en contextos externos como la familia y la misma sociedad, dichas conductas son asignadas según el sexo llevando consigo situaciones genéricas, que alumnos/as comparten junto con sus significados en las diversas interacciones que vivencian en el aula y fuera de ella.

La escuela ciertamente, no es la única institución socializadora y transmisora de estereotipos de género, pues formalmente no enseña a ser mujer o varón como parte de su programa, pero tampoco es un espacio neutral que permanezca al margen de los condicionamientos sociales que se producen en la interacción social de hombres y mujeres, por lo tanto, se encuentra seriamente permeada de éstos actos sociales y comportamientos cargados de significado, que tanto maestros/as y alumnos/as practican en el espacio escolar.

También fuera de la escuela hay una exigencia respecto al ser hombre o ser mujer, que en muchas ocasiones determina el comportamiento de los/as alumnos/as en el espacio escolar al responder a ésta exigencia, en donde constantemente se está reforzando la idea de cumplir con cierto rol social a través de las interacciones verbales, las actividades estereotipadas practicadas, y las exigencias y expectativas según el sexo, reconociendo o desvalorizando lo que se hace, y según quien lo haga.

Subirats y Brullets (1992, 27), “*transmitir el género masculino y femenino es, hoy por hoy, dar a los individuos unas posibilidades no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas; ésta es la razón esencial por la que creemos que el sexismo en la educación*

como en otros ámbitos de la vida, es negativo e injusto, y debe ser eliminado de una sociedad que se pretende igualitaria”

Interacción entre iguales en el aprendizaje

En este apartado abordaré el asunto de la interacción entre pares, tomando como referencia algunos estudios realizados en términos de aprendizaje, en la idea de que a la par de la influencia que se pueda ejercer en este proceso, también puede darse en el reforzamiento/debilitamiento respecto a la concepción de ser niño o niña y sus posibles implicaciones en las actividades de aprendizaje.

Los/as alumnos/as también construyen su propio conocimiento en procesos interactivos, las relaciones entre alumnos/as pueden incidir de forma decisiva en la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas y el proceso de socialización en general (Jonson, 1981, citado por Coll, 1999).

En éstos procesos interactivos, entre los/as alumnos/as quienes conforman el medio ambiente inmediato que causa mayor impacto sobre ellos/as también se construyen significados que se comparten mediante la simulación de roles durante el desarrollo de actividades de aprendizaje, en la elaboración de tareas en equipo, en las que tienen la oportunidad de elaborar pautas de comportamiento que manifiestan estereotipos de género, que se verán manifiestos en la vida, mediante los procesos de imitación e identificación que tienen lugar en las relaciones entre iguales.

Los procesos de construcción de significados compartidos respecto a los contenidos escolares ha llevado, a su vez, a considerar seriamente la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer en determinadas circunstancias una influencia educativa sobre sus compañeros, en este sentido pudieran también establecer alguna regulación de los comportamientos que niños y niñas manifiestan durante las actividades de aprendizaje, reforzando o sancionando la idea errónea de realizar algún tipo de actividad en función del sexo, haciendo una segregación que dé paso a la dominación/resistencia de ellos o ellas.

Coll (1999) Hace mención de que es posible, que en el marco de una estructura cooperativa los participantes interactúen de forma distinta, por ejemplo, el mayor o menor conocimiento de los/as participantes sobre el contenido, la experiencia previa en el tipo de tarea, la implicación y motivación en la misma. Por su parte, Garton (1999,106).establece que *“la teoría de Vygotsky, da por supuesto que la interacción social implica crear, establecer y mantener definiciones de los roles y de la tarea, para el beneficio mutuo de los participantes”*.

La importancia de los iguales puede ser debida a su disponibilidad y a los distintos niveles sociales y de experiencia que representan. La interacción entre iguales puede proporcionar a los/as niños/as la oportunidad de desempeñar papeles sociales, así como de observar a

compañeros/as más cualificados que les ayuden a desarrollarse debido a que suelen estar más disponibles que los adultos.

También los/as niños/as más pequeños/as o en desventaja frente a sus compañeros/as pueden tomar a otros/as niños/as como modelo. Los/as niños/as observan a otros/as niños/as y pueden intentar seguir su ejemplo desde tiempos anteriores a su ingreso a la primaria.

En los estudios de interacción entre iguales es importante, por lo tanto, utilizar tareas en la que los niños puedan disfrutar y sentirse libres, de tal forma, que permitan determinar las ventajas del trabajo que realizan mientras resuelven la tarea, así como los comportamientos que exteriorizan en términos de estereotipos genéricos, que dan cuenta de la internalización de patrones que asimilan previamente a su ingreso a la escuela, en la convivencia con los adultos en distintos contextos.

Rogoff (1993, 239) señala que *“La interacción entre iguales puede fomentar la exploración y la imaginación sin que exista un objetivo inmediato, lo que a largo plazo puede llevar a aportar situaciones ingeniosas ante problemas imprevistos. Los iguales pueden motivarse el uno al otro y canalizar la elección de las actividades. Debido a que, los iguales están prácticamente siempre disponibles y dispuestos a ofrecer tiempo”*.

Los iguales pueden discutir entre sí sus propios puntos de vista, teniendo más probabilidad de progresar, y alcanzar un desarrollo parecido al de otros alumnos/as más capaces, cuando la toma de decisiones sea conjunta, con una exploración equilibrada por parte de los/as niños/as de sus diferentes puntos de vista.

Si bien es cierto, que los estudios antes citados refieren que niñas y niños no reciben el mismo trato, y son las niñas las que generalmente se encuentran en desventaja, como parte importante de las prácticas que maestros/as realizan en las pautas que establecen para el desarrollo de la interacción cotidiana, también los/as alumnos/as realizan prácticas influenciadas por las ideas que previamente de su ingreso a la escuela y durante su estancia en ella “aprenden” y, refuerzan o sancionan patrones de género, que ponen en juego durante actividades de aprendizaje.

En éste sentido, en la escuela primaria, podríamos observar durante las interacciones que cotidianamente practican alumnas y alumnos una cantidad enorme de manifestaciones escolares y de género, mientras desarrollan actividades de aprendizaje o de otra índole. Por tal razón me hago la siguiente pregunta:

¿Qué características de género manifiestan niñas y niños de primero de primaria que interactúan en equipos durante actividades de aprendizaje?

Objetivos

- **Identificar las características de género que alumnas/os manifiestan en su interacción en equipos durante actividades de aprendizaje.**
- **Analizar las manifestaciones de género que niñas y niños exteriorizan durante la interacción en equipos en actividades de aprendizaje.**

CAPITULO III

Metodología

Metodología

El trabajo lo presento como un ejercicio que me permita describir y analizar los patrones de comportamiento en la interacción de niñas y niños, participando en equipo durante una actividad de aprendizaje, en términos de colaboración, iniciativa, control, interacción verbal, como aspectos que permitan explicar la presencia del género durante actividades de aprendizaje y sus posibles repercusiones en el mismo.

Para tal pretensión video grabé por diez minutos a cada equipo de cuatro participantes, en un aula donde no se encontraba el resto del grupo, posteriormente realicé la transcripción de lo sucedido durante la actividad, haciendo algunas comparaciones con lo observado para realizar posteriormente el análisis desde la categoría de género, tomando en cuenta la teoría referida en el marco teórico.

Durante las actividades de aprendizaje, hago uso de la observación directa, a través de la técnica de *sistemas descriptivos*, en la cual el significado del comportamiento se considera específico del contexto, no pretendiendo hacer generalizaciones para otros grupos o situaciones (Wittrock, 1989).

Este tipo de observación permite captar y describir un fragmento de la realidad, dentro del flujo de acontecimientos que ocurren, que resulte relevante para el tema de estudio, en el momento en que ocurren.

Participantes

La participación fue voluntaria y la actividad la realicé con el grupo de primer grado al que le imparto clases.

En total participaron 4 niñas y 4 niños, elegidos de un total de 33 estudiantes, 19 niños y 14 niñas, que conforman el grupo. El grupo fue elegido por el conocimiento que tengo del mismo y por la facilidad para desarrollar el trabajo con ellos/as.

Para la selección de las y los alumnos/as que integrarían el equipo, invité a todo el grupo a participar, mencionándoles que pretendía realizaran una actividad de aprendizaje en equipo, uno de niñas, uno de niños y uno mixto, de cuatro integrantes cada uno; quienes aceptaran serían video grabados, y el resto del grupo pasaría a otra aula para no interferir la actividad. Cinco niñas levantaron la mano para participar, por lo que nuevamente mencioné que el equipo debería estar integrado de cuatro niñas solamente, posteriormente una de ellas se retiró. Al mismo tiempo, únicamente cuatro niños levantaron su mano, para participar, por lo que fueron quienes desarrollaron la actividad.

Diseño de situaciones de interacción

Situación 1: 4 niñas

Situación 2: 4 niños.

Situación 3: 2 niñas y 2 niños, elegidos de los dos equipos anteriores, por su iniciativa propia, estuvieron de acuerdo en realizar la actividad nuevamente.

Escenario

La escuela donde se realizaron las observaciones se encuentra ubicada en una colonia de la región norte del Valle de México, cuenta con un nivel socioeconómico bajo, como muchas de las zonas urbano marginales. La gran mayoría de sus habitantes no son originarios de éste lugar, han emigrado de los diferentes estados de la república, principalmente de Michoacán, Hidalgo y Morelos, muchos de ellos trabajan en las empresas gaseras que rodean parte del lugar o en el DF., y ellas generalmente trabajan en distintas actividades relacionadas con el hogar dentro o fuera de su casa, también la gran mayoría madres de familia, tienen la responsabilidad de la atención de sus hijos/as en la escuela.

En este lugar, también se observa que los padres participan muy poco en comparación con las madres en escenarios como, llevar a sus hijos/as a la escuela, situación que no ocurre de igual manera en las reuniones que convoca cada maestro/a, donde la ausencia de los padres es notoria y por tanto es con las madres con quienes generalmente se tratan asuntos de indisciplina o aprovechamiento de sus hijos/as.

El escenario inmediato donde se realizó la actividad fue un aula de la escuela referida, sin la presencia del total del grupo de primer grado, únicamente estuvieron presentes los/as cuatro integrantes de cada equipo, quienes se concentraron en dos mesas trapezoidales con cuatro sillas, en el centro del aula, en tiempos distintos, pero próximos.

Actividad de aprendizaje

La actividad de aprendizaje forma parte de los contenidos del Plan y Programas de estudio de español de educación primaria “Elaboración de un cartel”.

La misma actividad la realizaron los tres equipos, a quienes se les dieron instrucciones muy parecidas, que referían dibujar y colorear una niña y un niño en una de las tres cartulinas presentadas para que trabajara cada equipo, así como escribir debajo de cada dibujo su opinión acerca de cómo consideran que son las niñas y los niños.

Para la actividad se utilizaron los siguientes materiales: tres cartulinas (de color rosa, azul y blanco), colores y lápiz de cada alumno/a.

El contenido del cartel no forma parte del Plan y Programa de estudios, su asignación la realicé considerando el tema de estudio.

Técnica de observación directa de tipo descriptivo

Utilizando la observación directa, realicé en un formato como el siguiente la transcripción de las intervenciones verbales y comportamientos realizados durante la actividad, plasmando en dos aspectos siguientes; primero el discurso, donde se registran las palabras mencionadas, y posteriormente la contextualización, donde se plasman las distintas manifestaciones de comportamientos que acompañaron dichas palabras.

Formato de registro de las observaciones

Discurso	contexto

Signos de la transcripción

Algunos signos para representar las intervenciones verbales y hacer la contextualización son los siguientes:

- En el diálogo la identidad de los participantes aparece a la izquierda, de igual manera que en la contextualización.
- las niñas aparecen identificadas con las consonantes y vocal K, S, C y E (iniciales de su nombre).
- los niños se identifican con A, B, U y J (iniciales de su nombre).
- la NA se utiliza para representar a las niñas cuando participan al mismo tiempo, y NO para los niños cuando lo hacen de igual manera.
- Con las consonantes NN me refiero a niñas y niños
- las palabras de quienes realizan la actividad aparece al lado derecho de las consonantes y vocales con que se les identifica.

Análisis de las interacciones

Como mencioné en el apartado metodológico, los resultados obtenidos en esta actividad de aprendizaje, no pueden generalizarse para todas las situaciones, por lo que serán específicos, del aula y equipos de trabajo, insertos en una escuela. El análisis se realizó a partir de algunos extractos de la observación considerados más relevantes para el tema, que se incluyen durante el desarrollo del mismo, con la finalidad de dar una mejor contextualización.

El análisis se presenta en dos situaciones que no distan cualitativamente, en un primer momento se presentan los datos de la cantidad de intervenciones verbales por participante en cada situación. Posteriormente se realiza un análisis del tipo de participación en cada una de las situaciones de equipo, considerando: la cantidad y tipo de intervención y una caracterización de la forma de interacción prevaleciente en distintos momentos de la actividad, e incluso en niñas y niños en particular, destacando, desde una perspectiva de género. Por otra parte, se revisan las características del trabajo en equipo en términos de aprendizaje cooperativo o no cooperativo.

Finalmente, se comparan las 3 situaciones de equipo y se establecen algunas regularidades y diferencias.

Numero de intervenciones verbales de los/as participantes

En el siguiente cuadro se registra el número de intervenciones verbales correspondientes a cada integrante de los equipos, considerando la frecuencia tenida y el porcentaje que representa para el total de las intervenciones en cada pequeño grupo.

Equipo de las niñas

PARTICIPANTES	INTERVENCIONES VERBALES	
	Frecuencia	%
K	33	51.56
E	22	34.37
S	9	14.06
C	0	0
Total	64	99.99

Los resultados en términos de intervención verbal del equipo de la niñas muestra que (K) realizó el mayor número de intervenciones, teniendo más del 50 %, seguida de su compañera (E), ambas de alguna manera protagonizaron el desarrollo de la actividad, mientras que (S) obtuvo un número reducido y, (C) no intervino verbalmente durante el

transcurso de la actividad; el total de intervenciones verbales entre las tres niñas (debido a que una no intervino) es el mayor de todos los equipos.

Equipos de los niños

PARTICIPANTES	INTERVENCIONES VERBALES	
	Frecuencia	%
B	20	37.73
U	15	28.30
A	9	16.98
J	9	16.98
Total	53	99.89

Los alumnos presentan las siguientes intervenciones verbales, (B) tiene el más alto número de intervenciones, acompañado con una cantidad no muy alejada de (U), los otros dos integrantes tuvieron igual número de intervenciones y el más bajo, al final las intervenciones de este equipo fue más bajo que los demás.

Equipo mixto

PARTICIPANTES	INTERVENCIONES VERBALES	
	Frecuencia	%
Alejandro	20	35.08
Brandon	14	24.56
Estefaní	12	21.05
Karina	11	19.03
Total	57	99.72

Los niños aquí tienen el mayor número de intervenciones verbales, en relación con las niñas, quienes han disminuido su número de intervenciones en relación a las que hicieron cuando estaban con sus compañeras. También podemos observar que las participaciones verbales no se encuentran muy disparadas.

Al parecer, puede haber una mayor regulación de las intervenciones cuando se realiza una actividad en equipo mixto que cuando se trata de equipos del mismo sexo. Cabe destacar que las diferencias mayores entre participantes fueron al interior del equipo de niñas. (Sucedió tanto a nivel cuantitativo como cualitativo).

Parecen prevalecer formas de relación entre pares, que suelen ser protagónicas o incluso dominantes, más que las relaciones por sexo. Sin embargo, observando con mayor detalle el tipo de participación, se observaron diferencias en la participación por sexo, que se detallarán a continuación.

En el siguiente análisis se consideran la participaciones de los/as niños/as durante la actividad realizada desde una perspectiva de género, en términos de protagonismo,

conflicto, participaciones no protagónicas y contenidos estereotipados, pero puede haber situaciones que no necesariamente tengan esta connotación.

Equipo A integrado por 4 niñas.

Durante la actividad caracterizada por: iniciativa, definición, control y acaparamiento de la misma.

(E) levantándose primero que las demás, para tomar la cartulina (azul, sin mostrar dificultad por el color) donde se trabajaría, fue la que finalmente se impuso sobre sus compañeras durante la actividad, indicando que dejaran las cartulinas que habían tomado, para trabajar en la que ella eligió, mencionándoles lo siguiente:

E a K *esa déjala (defiriéndose a la cartulina), esa está arrugada*

E a S *esa tú déjala allá*

K: *es que tu siempre quieres la tuya, ¡uy!*

Aún cuando la respuesta de sus compañeras no haya sido de obediencia, terminaron por aceptarlo.

Dos de las niñas del equipo, tomaron iniciativa desde que se planteó la actividad, fueron además las que más interactuaron verbalmente, manteniendo a lo largo de la misma un control en la definición y acaparamiento de la misma, mostrando un protagonismo que las ponía en constante disputa. Por ejemplo:

K: *yo, yo la dibujo y yo hago la niña*

E: *no*

K: *yo la niña y tú el niño*

E: *no, no, yo la niña y tú el niño*

K: *o dos niñas y dos niños*

E: *no, verdad que no maestro, tú dibuja el niño y yo la niña*

Las disputas presentadas se evidenciaban en una consecuente competitividad que daban pautas a un individualismo, ocultando lo que hacía cada una, sin permitir la colaboración de las demás y descalificaban constantemente lo que hacían las otras.

Las niñas que desde el inicio acapararon la actividad, manifestaron con frecuencia una disputa por demostrar que estaban haciendo mejor la actividad una que otra, dejando entrever una rivalidad que no permitió canalizar el interés por cumplir con un propósito como equipo, y obtener un resultado en términos de colaboración.

E: *rápido que están perdiendo más el tiempo(se refiere al dibujo).*

K: *ahora me falta la falda*

E: *yo ya lo estoy terminando*

K a E: *está refea*

E: *la tuya está bien refea ira, parece que tiene unos dientes*

K a E *yo la hice primero*

E: *a que no*

K: *es que tú le pones un palito*

K: *la tuya está fea*

E: *la tuya está más fea*

E a K *esto no debe ir(refiriéndose a donde decía niñas cochinas)*

K: *también puede ir*

E: *a que no, porque si pones cochinas entonces ya no van a ser bonitas*

K: *a que sí*

Una de las niñas que desde el principio no participó activamente, durante la actividad permaneció al margen de lo que hacían sus compañeras, pero también se le obstruyó cuando quiso hacerlo, no dejándola participar, situación que pareció asumir con cierto grado de pasividad, dejando de insistir, queriendo mantener tranquilidad, mostrando tolerancia ante la posible exclusión por participar en lo que sus compañeras pretendían y, por tanto, tampoco pudo desarrollar sus ideas o su visión acerca de cómo realizar la actividad.

Otro dato que me resulta importante es que la primera cartulina elegida fue de, etc. color rosa, aunque no haya sido en la que decidieron trabajar, se insistió en colorear de rosa la falda y blusa del dibujo de la niña, como una idea estereotipada que ellas han interiorizado de que el color rosa es para las mujeres (en este caso las niñas), esto lo menciono, debido a que es muy frecuente el color rosa en los objetos que portan las niñas, en sus mochilas, sus lapiceras portan calcomanías con imágenes de caricaturas y juguetes de color rosa o morado (Las chicas súper poderosas y Barbi mayoritariamente), mientras los niños imágenes de Spider Man, Hulk, predominantemente.

Finalmente, las dos niñas que tuvieron una participación reducida, accedieron a la actividad realizando actividades secundarias, como apoyando a colorear el dibujo realizado por sus compañeras.

Los resultados presentados en las expectativas de maestro/a alumno/a, así como los de interacción han dado cuenta abundantemente de que las niñas presentan situaciones de desventaja ante los niños, lo cual es muy confirmado en el aula y en diferentes contextos, pero también existen alumnas que se presentan en desventaja en relación con sus propias compañeras, en donde es posible observar una dominación de parte de quien acapara la actividad y prescindien de la cooperación de sus compañeras.

Equipo B: integrado por 4 niños

Los alumnos muestran desde el inicio una actitud un poco más desinhibida ante la cámara, y en el momento de elegir el color de la cartulina con que trabajaron, marcaron la idea de que el color rosa es para las mujeres (B: *ésta, porque esa es de mujer*) refiriéndose a la cartulina rosa tomada por uno de ellos, quien al escuchar lo mencionado deja la cartulina.

La masculinidad de acuerdo con Connell está construida, entre otros aspectos por la homofobia, que se confunde con el hecho de parecer niñas. Algunos niños parecieran tener la idea de que una manera de mostrar su masculinidad implica no utilizar materiales o colores que estereotipadamente se han asignado para las mujeres, otra posibilidad puede ser tener este material (la cartulina) para trabajar, porque eso permite tomar partida inmediata en la realización de la actividad, sin considerar mucho el color.

Parece ser mucho más violento para un niño que reconozca su semejanza con las niñas delante de sus compañeros, de lo que puede ser para las niñas. Por ejemplo, que un niño reciba una muñeca para jugar, delante de sus compañeros, es más violento que si una niña recibe un carrito o pistolas para jugar.

Sin embargo, la idea de que los hombres no deben participar ni utilizar las cosas, colores, que se consideran propios para las mujeres, da cuenta de la dicotomía en que se ha encajonado a la sociedad, limitando la posibilidad de entender una realidad que no sea bajo estos reduccionismos cargados de significados, que sirven para excluir y discriminar a quien no cumpla con los patrones socialmente construidos para cada sexo.

Uno de los alumnos que menos acceso tuvo en la elaboración de la actividad, no ha permanecido observando únicamente lo que hacen sus compañeros, trata de obstruir con sus manos a los otros en la realización del dibujo, también descalifica el dibujo (de su compañero que lo hace sólo) diciendo *Uriel no lo está haciendo bien*, posteriormente (refiriéndose a la cartulina) *ya voltéala, así no, mejor yo* al no darle resultado, continúa insistiendo en borrar algunas partes del trabajo.

Aquí se demuestra una idea de competitividad, al menos más exteriorizada por parte de los niños, situación que tiene mucho parecido con lo que sucedió en otra actividad de aprendizaje (durante el trabajo con las corcho latas). En donde parece que algunos de ellos tienen mayores posibilidades de sobresalir en otros campos; por ejemplo, se menciona que quienes no logran sobresalir en lo académico, lo hacen en el deporte, o en otros espacios donde buscan hacerse más visibles.

Este alumno (J), que en el trabajo no ha tenido mucha participación, debido a que sus compañeros ganaron lugar para hacer el dibujo, se muestra molesto y desesperado, y parece utilizar una estrategia poco elaborada para tener mayor protagonismo en la actividad; les dice a sus compañeros *se manchó, se manchó, voltéala, voltéala, (la cartulina estaba un poco manchada)* luego entonces, toma la cartulina y la voltea, inmediatamente posterior a ésta acción, intenta dibujar por el lado limpio, pero otro de sus compañeros (U) no se lo permite y, voltea la cartulina para continuar dibujando lo que había iniciado. Después de insistir (J), empieza a realizar un dibujo en un espacio entre los otros dos dibujos, pero lo borra posteriormente.

En este sentido parece haber una reacción al control o dirección de otros compañeros; así como una constante insistencia por ganar algún lugar en la actividad, situación que podría vincularse con algunos resultados que demuestran que a los niños se les exige participar en términos de competencia, o de buscar otros espacios donde se puedan desarrollar.

En las intervenciones verbales que realiza (J) arremete contra el alumno que trabajó sólo (*Así no Uriel, Uriel no sabe*), e intenta conseguir el apoyo de los otros compañeros, buscando que legitimen la descalificación de lo que hace (U), con la intención de desplazarlo porque además parece menos aceptado.

En éste equipo, se observan como tres posiciones que tienen interés en el desarrollo de la actividad, un alumno que realiza un dibujo en un extremo de la cartulina, utiliza sus

materiales y no permite que se le apoye, realiza la actividad de manera individual como para demostrar a sus demás compañeros su competencia o tenerles desconfianza para lograr un buen resultado; dos que en el otro extremo dibujan la niña y, (aunque uno predomina participando en el dibujo, el otro muestra desacuerdos muy pequeños, pero también participa) parecen trabajar en alianza con las coincidencias tenidas, que además les garantizan una cierta seguridad de seguir interviniendo en la actividad; y el alumno que durante la actividad no se le permitió actuar libremente, busca insistentemente espacio de participación, aunque finalmente se aleja de sus compañeros mostrando desinterés, dejando la responsabilidad a ellos.

Equipo C mixto: 2 niñas y 2 niños como participantes

En la interacción de ellos y ellas el comportamiento que manifiestan los integrantes de éste equipo, inicia con el control que los alumnos pretenden lograr, al tener en su posesión la cartulina, situación que permite no sólo poseer los materiales con los que se ha de trabajar, con ello también se puede estar en condición de ir definiendo la actividad que les dé ventajas frente a sus compañeras, sin embargo, la respuesta de las niñas ante esta manifestación de individualismo y dominio de la situación, es importante, puesto que participaron activamente durante la actividad.

Aunque los niños muestran que el espacio donde se encuentran trabajando puede ser utilizado y dispuesto por ellos, las niñas actúan más libremente, dando muestra de su decisión por defender la posibilidad que tienen de participar, al no permitir que sus compañeros dirijan toda la actividad o que se les diga lo que tienen que hacer, cuando alguno de ellos no está de acuerdo en lo que ellas están realizando.

A: no, ¡bórrale, bórrale tú!, (refiriéndose al dibujo)

E: no, no quiero borrarle

A: es que así no lo queremos, mira el que hicimos nosotros (se refiere al cartel hecho por los niños)

E: y nosotras también hicimos uno

B: déjame corregirlo, domás (nomás) el pelo

K: no, el pelo se hace así.

Las niñas defienden la certeza con que actúan para hacer posible lo que se han propuesto y, entonces la interacción verbal que se establece, deja de ser un intercambio de indicaciones y aceptaciones, para dar paso a una relación, si bien no de total igualdad, sí de exclusión de la obediencia, lo cual puede ser muy importante para las tareas en equipo, donde cada participante pueda tener la misma posibilidad de opinar y hacer sobre la actividad, sin haber alguna distinción de sexo u otra condición.

Lo manifiesto aquí, demuestra que efectivamente el lenguaje no sólo transmite lo que se dice literalmente, también es portador de significados construidos culturalmente en la interacción con los adultos o sus iguales, y que se encuentran cargados de significados de género, en la idea de que pueden dividirse el trabajo, en donde ellas realizan la actividad física y ellos aportan sus ideas para corregir o dar indicaciones, que además esperan sean

atendidas. Esta situación también tuvo lugar en otra actividad en equipo (mixto) que observé, donde los niños sugerían e indicaban a sus compañeras (quienes hacían la actividad) lo que deberían hacer.

La insistencia de los niños, por que se realizara lo que pretendían no se detuvo durante un momento, hasta que sus pretensiones no fueron logradas.

A: *no te pases, borra eso, bórralo ya, te estás pasando*

B: *¡bórralo!*

E: *no*

A: *si*

E: *no*

Los dos niños (uno con mayor insistencia) descalifican el trabajo de su compañera (E) y, constantemente intentan indicarle por donde debe dirigir la actividad, por su parte la otra niña aunque no participa activamente, interviene (en pocas ocasiones) para hablar del dibujo de su compañera.

K: *este tiene oreja (señalando el dibujo que hizo E)*

B a A: *¡ay cabral! ¡ay!* (refiriéndose al dibujo, hecho por A)

B: *mira ella como lo hizo*

B: *mira como tiene el pelo*

E a B: *amarrado*

E a K: *tú también tienes una cola*

K: *a que no*

E: *¡ay si! Ahora no)*

A final de la actividad se observó que en este equipo se dio una mejor regulación de las intervenciones verbales, también la participación se desarrolló entre todos/as los participantes (algunos/as más que otros/as), sin dejar de mencionar que los/as participantes constantemente defendieron la posibilidad de participar en la elaboración de la tarea planteada.

Conclusiones

De acuerdo a los hallazgos de la observación descritos, y después de realizar el análisis de las características de género manifestadas por las/os alumnas/os de primer grado, podemos decir que en las actividades de aprendizaje se manifiestan diversas actitudes cargadas de significado de género, por lo que podemos llegar a las conclusiones siguientes:

Acorde con lo encontrado en las observaciones, podemos decir, que en los procesos interactivos entre alumnos/as, a la par de la influencia que ejercen en tareas de aprendizaje durante actividades en equipo, también se refuerzan o sancionan significados de género, que se comparten mediante la simulación de roles, en los que manifiestan pautas de comportamiento aceptadas o rechazadas de manera abierta o sutil en contextos como la familia, la escuela y la sociedad.

La resolución conjunta de actividades contribuye a explicar las ventajas de la interacción entre iguales; sin embargo, ésta no siempre se garantiza cuando los comportamientos que manifiestan los/as alumnos/as en las actividades de aprendizaje por equipo, se encuentran cargados de significado de género, que forman parte de su subjetividad y afectan el desarrollo armónico en el cumplimiento cooperativo de las tareas, obstaculizando la interacción indiscriminada entre ellos y ellas.

Las relaciones tradicionales establecidas entre niñas y niños, hacen parecer a las niñas en desventaja frente a sus compañeros, sin embargo podría ser riesgoso generalizarlo, puesto que, en particular algunas niñas parecen estar más activas y menos influidas por estereotipos de género, poniéndolas en algunas situaciones como dominantes frente a sus compañeras.

Considerando las conclusiones antes mencionadas, sería importante profundizar en la investigación de la interacción entre niños y niñas durante actividades de aprendizaje, en términos género, así como la interacción de ellos con ellos, y ellas con ellas.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1994). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). Los chicos no lloran. El sexismo en educación. Paidós Educador.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1990). La coeducación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Brusselmans-Dehairs, Ch., Henry, G. F., Beller, M. y Gafni, N. (1997). Gender differences in learning achievement: evidence from cross-national surveys. Educational studies and documents 65. Paris: UNESCO.
- Bustos, O. Contruyendo la equidad de género en la escuela primaria. SEP, Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004.
- Coll, C. Palacio, J. Marchesi, A. (1999) Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación. Tomo II. Alianza Editorial.
- Connell, R.W. (1996). Teaching the boys: new Research on Masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record* Vol. 98, No. 2
- Fishman, G. E. Conferencia leída en CIES, marzo 19-23 de 1997, México.
- Garton, F. G. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós.
- Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI, de España editores, S.A.
- González, R.M. (2000). Políticas públicas en género y educación: análisis del caso mexicano” en Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación. México, UPN/Porrúa
- González, R.M., Miguez, F., Morales, L. y Rivera, A. (2000). “Género y currículum: los ejes transversales” en Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación. México, UPN/Porrúa
- González, R.M. (en prensa). Las representaciones de género del profesorado de física y matemáticas en secundaria. Mimeo.

- Huston, A.C. y Alvarez, M. (1989). The socialization context of gender role development in early adolescence. En: Montemayor, R., Adams, G. R. y Gullota, T. P. (eds.). From childhood to adolescence. Newbury Park: Sage.
- Hyde, J. SH. (1995). Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana. Madrid: morata.
- Informe Mundial sobre la Educación (1995). Nuevos planteamientos pedagógicos. Madrid: UNESCO.
- Mañeru, M. A. y Rubio, H. (1992). Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lamas, M. Antropología de género: teoría y método, México1993.
- Lomas, C. (1999). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós Ibérica, S.A.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, España, Paidós 1993.
- Sander, D. y Sarah, E. (1993). Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona: Paidós.
- Secada, W.G., Fennema, E. y Adajian, L.B. (1997). Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Morata.
- Subirats, M. (1990). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar Mimeo.
- Subirats, M. y Brullet, C.(1992). Roza y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid. P.128.
- Scott, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Sexualidad, género y roles sexuales. F.C.E. 1999.
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.
- Whyte, J. (1987). La educación de lo femenino. Barcelona: Aliorna.
- Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza. Tomo II. Barcelona, Paidós/M.E.C.