

Monográfico. Volumen 68

maio - agosto ■ maio - agosto 2015

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Códigos de género en la cultura escolar

Códigos de gênero na cultura escolar



© OEI, 2015

Códigos de género en la cultura escolar / Códigos de gênero na cultura escolar
Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 68

Mayo-Agosto / Maio-Agosto

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

168 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Género y educación | perspectiva de género | cultura escolar

Gênero e educação | perspectiva de gênero | Cultura escolar

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web dispone de otra revista electrónica que se edita bimestralmente con espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital, que se edita mensalmente, com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

COORDINADORA DE ESTE NÚMERO / COORDENADORA DESTE NÚMERO

Carmen Rodríguez Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 68. Mayo-Agosto / *Maio-Agosto 2015*

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO / *MONOGRÁFICO:*

Códigos de género en la cultura escolar

Códigos de género na cultura escolar

Coordinadora / Coordenadora: Carmen Rodríguez Martínez

| | |
|---|-----|
| Presentación | 11 |
| Apresentação | 15 |
| <i>Pilar Ballarín Domingo</i> , «Los códigos de género en la universidad» | 19 |
| <i>Florentina Preciado Cortés, Karla K. Kral y María Guadalupe Álvarez Ramón</i> , «“Navegando entre dos mares”: mujeres en el contexto de la cultura de ingeniería» | 39 |
| <i>Carmen Rodríguez-Martínez y Nieves Blanco García</i> , «Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios» | 59 |
| <i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i> , «Códigos de masculinidad hegemónica en educación» | 79 |
| <i>Rubén Alberto Cervini, Nora Dari y Silvia Quiroz</i> , «Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura» | 99 |
| <i>Marina Tomasini</i> , «Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria» | 117 |
| <i>Denise Regina Quaresma da Silva e Bruna Bertuol</i> , «Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de género na educação infantil» | 137 |
| <i>Paulo C. Dias, Irene Cadime e José A. García del Castillo</i> , «Relação entre pares e género: Contributos da adaptação do <i>Peer Relations Questionnaire</i> entre adolescentes portugueses» | 151 |

M O N O G R Á F I C O

CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA CULTURA ESCOLAR

CÓDIGOS DE GÊNERO NA CULTURA ESCOLAR

PRESENTACIÓN

EL ANÁLISIS DE LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA CULTURA ESCOLAR

Gracias a los movimientos feministas, a partir de la década de 1960 se produce un cambio excepcional en el acceso de las mujeres a la educación, junto a transformaciones legislativas que propician la equiparación de derechos entre hombres y mujeres. Se reivindica entonces el análisis y la crítica de los saberes y la revisión de los códigos de género que transmiten instituciones como la educativa, que reproducen las relaciones de dominación.

Acabada la imposición de la tutela sobre las mujeres, las ideologías sexuales seguirán enmascarando –como determinismo natural o elección particular– lo que es consecuencia de un orden social que permanece vigente. Antes era impuesto; ahora, consentido. El acceso a la educación y a los espacios anteriormente vetados no evita la división sexual, creando en el interior de las instituciones jerarquías y nuevas parejas de oposición homólogas a las divisiones tradicionales en la consideración del saber, del poder y en las relaciones entre sexos. Muchos siglos de relaciones asimétricas quedan grabados en el ADN de las instituciones educativas que requieren un análisis crítico y la revisión de contenidos y de formas escolares para contribuir al establecimiento de una igualdad real.

En este monográfico ofrecemos una muestra de este conocimiento producido desde una perspectiva crítica, que nos permite cuestionar la construcción sexuada que sigue en vigor en las instituciones educativas, desde educación infantil hasta la universidad, y que debilita las aspiraciones de las chicas al tiempo que también produce chicos inadaptados.

En el primer artículo vemos cómo se realiza la exclusión de las mujeres del saber, del conocimiento y de la cultura, como expone Pilar Ballarín, siendo la universidad un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal a pesar de las profundas transformaciones que ha vivido en el último siglo. La excelencia, la violencia cotidiana y la complicidad colectiva nos muestran cómo las mujeres han ocupado cada vez más espacio, pero aún no lo habitan:

Habitar los espacios de construcción del saber es algo más que llegar a ellos e incorporarse a la creación del conocimiento, requisito indispensable para estar, pero habitarlos requiere hacerlos propios, vivirlos sintiendo que se es parte esencial de su vida que está en propias manos dirigirlos y transformarlos, y para ello se necesita poder (BALLARÍN, 2010).

También desde la universidad, Florentina Preciado, Karla Kral y María Guadalupe Álvarez plantean que las mujeres están «navegando entre dos mares». En este caso, el análisis se centra en el contexto de los estudios de ingeniería, donde la discriminación y la violencia simbólica forman parte de una cultura diseñada *para ellos* y en un clima institucional de desigualdad de género. Las mujeres navegan entre dos mares cuando deben posicionarse como «uno de los hombres» para manejar la violencia simbólica impuesta sobre ellas, ya sea por sus compañeros como por los docentes, mientras construyen identidades femeninas alternativas como mujeres con proyección de futuro.

A continuación, Carmen Rodríguez y Nieves Blanco presentan una investigación de actualidad, a partir de la proliferación de informes internacionales donde se evidencian las diferencias en los rendimientos escolares de alumnos y alumnas. Los mejores resultados educativos que obtienen las chicas se están utilizando para proponer en muchos países una enseñanza segregada, demandada por sectores conservadores y fundamentada en la creencia de diferencias sexuales en el proceso de aprendizaje. Contrariamente a esta tesis -y a la tesis tradicional que sostiene una mayor sumisión de las chicas al orden escolar-, la investigación realizada con alumnado de secundaria en España muestra que las alumnas tienen más éxito porque sienten una mayor atracción hacia el proyecto de vida que les proporciona la escuela, frente a experiencias cercanas de otras mujeres. Cuentan con el apoyo de personas clave, madres y compañeras que las apoyan en sus estudios, mientras algunos chicos presionados, por la cultura hegemónica masculina, muestran una actitud negativa en las aulas y rehúyen ser considerados «empollones» para no ser rechazados por los colegas.

12

Enrique Díez coincide, en su revisión sobre los estudios de las masculinidades, en cómo está reñido ser un alumno brillante con el modelo masculino hegemónico que se les impone a los chicos, lo que les perjudica su actitud ante el trabajo escolar y el aprendizaje. Este modelo de masculinidad hegemónica se relaciona con la fuerza física, el desapego académico, la ausencia emocional y la obligación de heterosexualidad como aspectos centrales en la configuración de la personalidad, así como el afán de control y la competitividad.

Llama la atención cómo en los estudios de las masculinidades se pluraliza desde el inicio sobre las diferentes maneras de construir la experiencia escolar de los varones, mientras las mujeres reciben un tratamiento más homogeneizador, a la vez que existe poca literatura sobre las feminidades.

De rendimiento escolar habla también el macroestudio llevado a cabo por la UNESCO y analizado por Rubén Alberto Cervini, Nora Davi y Silvia Quiroz sobre las diferencias en matemática y lectura en América Latina. En

ellos se analizan el nivel socioeconómico del alumnado y de la escuela, y su relación con la disparidad entre géneros. Ente otras cuestiones, observan que las chicas están más afectadas en sus rendimientos por las condiciones socioeconómicas que los chicos, proponiendo que el género se incluya en la agenda política de los países de la región.

Es un lugar común en las investigaciones de índole más cualitativo, cuando se llega a comprender cómo se desarrolla la experiencia de chicas y chicos en la vida escolar, las contradicciones entre la reproducción de patrones culturales estereotipados y la conformación de identidades femeninas definidas en la resistencia y la ruptura.

En esta línea se produce también la investigación de Marina Tomasini, que nos muestra de qué forma se establecen las relaciones sexuales de poder en la escuela, con la exigencia de determinadas estéticas y con la regulación y el control del cuerpo sobre las estudiantes mujeres, tanto por parte de sus iguales como de los agentes educativos. Se trata de prácticas que constriñen a las chicas, pero a la vez las llevan a la ruptura con las imposiciones tradicionales.

La investigación de Denise Regina y Bruna Bertuol redunda en los aspectos más conservadores reproducidos en la pedagogía de género en educación infantil, desde la que reclama una formación del profesorado en género. En su artículo «*Estás sempre chorando, tu é de açúcar?*» analizan las prácticas docentes relacionadas con patrones heteronormativos, y conductas y discursos sexistas en una cultura que se reproduce acríticamente y con la que se construyen las identidades de género hegemónico.

Finalmente, cerrando el monográfico, Paulo Díaz, Irene Cadina y José A. García, desde una perspectiva más descriptiva, analizan las relaciones de género y la violencia en adolescentes portugueses, concluyendo con unas claras diferencias entre la forma de violencia ejercida y sufrida sobre todo por los chicos, mientras ellas muestran un comportamiento más social y asertivo. La violencia escolar no se puede analizar sin tener en cuenta el sexo de quien la practica y las diferentes estrategias que se utilizan construidas desde esta educación diferenciada.

Así presentamos este monográfico en el que se habla, desde la crítica, de las desigualdades entre los sexos, entre los hombres y las mujeres, más allá de las elecciones sexuales. No se trata de nombrar a niños o niñas, o de incluir a las mujeres o sus modelos sociales de vida, sino de mirar con una perspectiva crítica las relaciones sociales de dominación que constituyen el orden mundial. Todo ello sin partir de cero, sin olvidar el conocimiento

elaborado por la crítica feminista, cargado de rigor y construido durante mucho tiempo, para quitar la razón a quienes piensan que los estudios de género son una cuestión ideológica y no una cuestión de ciencia y justicia.

Carmen Rodríguez -Martínez
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

BIBLIOGRAFÍA

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2010). «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y universidad en España». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17(2), pp. 223-254.

PRESENTACIÓN

2. EL ANÁLISIS DE LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA CULTURA ESCOLAR

Gracias a los movimientos feministas, a partir de los años sesenta se produce un cambio excepcional en el acceso de las mujeres a la educación, junto a cambios legislativos que propician la equiparación de derechos entre hombres y mujeres. Se reivindica el análisis y crítica de los saberes y la revisión de los códigos de género que transmiten instituciones, como la educativa, que reproducen las relaciones de dominación.

Acabada la imposición de la tutela sobre las mujeres, las ideologías sexuales seguirán enmascarando como determinismo natural o elección particular, lo que es consecuencia de un orden social que permanece vigente. Antes era impuesto, ahora consentido. El acceso a la educación y a los espacios anteriormente vetados no evita la división sexual creando en el interior de las instituciones jerarquías y nuevas parejas de oposición homólogas que sustituyen a las divisiones tradicionales en la consideración del saber, del poder y en las relaciones entre sexos. Muchos siglos de relaciones asimétricas quedan grabados en el ADN de las instituciones educativas que requieren un análisis crítico y la revisión de contenidos y de formas escolares para contribuir al establecimiento de una igualdad real.

En este monográfico ofrecemos una muestra de este conocimiento producido desde una perspectiva crítica, que nos permite cuestionar la construcción sexuada que sigue en vigor en las instituciones educativas, desde infantil a la Universidad, y que debilita las aspiraciones de las chicas y produce chicos también inadaptados.

En el primer artículo vemos cómo se realiza la exclusión de las mujeres del saber, del conocimiento y de la cultura, como expone Pilar Ballarín, siendo la Universidad un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal a pesar de las profundas transformaciones que ha vivido en el último siglo. La excelencia, la violencia cotidiana y la complicidad colectiva nos muestran como las mujeres han ocupado cada vez más espacio pero aún no lo habitan:

“Habitar los espacios de construcción del saber es algo más que llegar a ellos e incorporarse a la creación del conocimiento, requisito indispensable para estar, pero habitarlos requiere hacerlos propios, vivirlos sintiendo que es parte esencial de su vida que está en propias manos dirigirlos y transformarlos, y para ello se necesita poder”.

También desde la Universidad, para Florentina Preciado, Karla Kral y María Guadalupe Álvarez, las mujeres están “Navegando entre dos mares”. En este caso en el contexto de los estudios de ingeniería, donde la discriminación y violencia simbólica forman parte de una cultura diseñada para ellos y en un clima institucional desigual de género. Las mujeres navegan entre dos mares cuando se posicionan como “uno de los hombres” para manejar la violencia simbólica impuesta sobre ellas, por parte de compañeros y docentes, mientras construyen identidades femeninas alternativas como mujeres con proyección de futuro.

16 A continuación, Carmen Rodríguez y Nieves Blanco presentan una investigación de actualidad en los últimos tiempos, debido a la proliferación de informes internacionales, las diferencias en rendimientos escolares entre alumnos y alumnas. Los mejores resultados educativos que obtienen las chicas, se están utilizando para proponer en muchos países una enseñanza segregada, demandada por sectores conservadores y fundamentada en la creencia de diferencias sexuales en el proceso de aprendizaje. Contrariamente a esta tesis y, a la tesis tradicional de una mayor sumisión de las chicas al orden escolar, la investigación realizada con alumnado de secundaria en España, muestra como las alumnas tienen más éxito porque sienten una mayor atracción hacia el proyecto de vida que les proporciona la escuela, frente a experiencias cercanas de otras mujeres. Cuentan con el apoyo de personas clave, madres y compañeras que las apoyan en sus estudios, mientras algunos chicos presionados por la cultura hegemónica masculina muestran una actitud negativa en las aulas y rehúyen ser considerados “empollones” para no ser rechazados por los colegas.

Enrique Díez coincide, en su revisión sobre los estudios de las masculinidades, en cómo está reñido ser un alumno brillante con el modelo masculino hegemónico que se les exige a los chicos, lo que les perjudica su actitud ante el trabajo escolar y el aprendizaje. Este modelo de masculinidad hegemónica se relaciona con la fuerza física, el desapego académico de los chicos, la ausencia emocional y la obligatoriedad heterosexual como aspecto central en la configuración de la personalidad, así como el afán de control y la competitividad.

Llama la atención cómo en los estudios de las masculinidades se pluraliza desde el inicio sobre las diferentes maneras de construir la experiencia escolar de los varones, mientras las mujeres reciben un tratamiento más homogeneizador y existe poca literatura sobre las feminidades.

De rendimiento escolar habla también el macroestudio llevado a cabo por la Unesco y analizado por Rubén Alberto Cervini, Nora Davi y Silvia Quiroz sobre las diferencias en matemática y lectura en América Latina. Estudian el nivel socioeconómico del alumnado y de la escuela, y su interacción con la desigualdad entre géneros. Entre otras cuestiones, observan como las chicas están más afectadas en sus rendimientos por las condiciones socioeconómicas que los chicos, proponiendo que el género se incluya en la agenda política de los países de América Latina.

Es un lugar común en las investigaciones de índole más cualitativo, cuando se llega a comprender como se desarrolla la experiencia de chicas y chicos en la vida escolar, las contradicciones entre la reproducción de patrones culturales estereotipados y la conformación de identidades femeninas definidas en la resistencia y la ruptura.

En esta línea se produce también la investigación de Marina Tomasini que nos muestra cómo se establecen las relaciones sexuales de poder en la escuela, con la exigencia de distintas estéticas y en la regulación y control del cuerpo en estudiantes mujeres, por parte de los iguales y de los agentes educativos. Prácticas que constriñen a las chicas, pero a la vez las llevan a la ruptura con las imposiciones tradicionales.

La investigación de Denise Regina y Bruna Bertuol redonda en los aspectos más conservadores reproducidos en la pedagogía de género en educación infantil, desde la que reclama una formación del profesorado en género. En su artículo: “Estás sempre chorando, tu é de açúcar?”, analizan las prácticas docentes relacionadas con patrones heteronormativos y conductas y discursos sexistas en una cultura que se reproduce acríticamente y con la que se construyen las identidades de género hegemónico.

Finalmente cerrando el monográfico, Paulo Díaz, Irene Cadina y José A. García, desde una perspectiva más descriptiva analizan las relaciones de género y la violencia en adolescentes portugueses, concluyendo con unas claras diferencias entre la forma de violencia ejercida y sufrida sobre todo por los chicos, mientras ellas muestran un comportamiento más social y asertivo. La violencia escolar no se puede analizar sin tener en cuenta el sexo de quien la práctica y las diferentes estrategias que se utilizan construidas desde esta educación diferenciada.

Con estos artículos presentamos un monográfico en el que hablamos desde la crítica de las desigualdades entre los sexos, por ser hombre o mujer, y diferente a las elecciones sexuales. No se trata de nombrar a niños o niñas o de incluir a las mujeres o sus modelos sociales de vida, sino de mirar con una perspectiva crítica las relaciones sociales de dominación que constituyen el orden mundial. Todo ello sin partir de cero, sin olvidar el conocimiento elaborado por la crítica feminista, cargado de rigor y construido durante mucho tiempo, para quitar la razón a quienes piensan que los estudios de género son una cuestión ideológica y no una cuestión de Ciencia y justicia.

Carmen Rodríguez

LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Pilar Ballarín Domingo*

SÍNTESIS: En este artículo se presenta una reflexión sobre cómo están actuando los códigos de género en la institución universitaria española y de qué modo siguen marcando las relaciones de poder a través de la pervivencia cultural androcéntrica que reacciona a la crítica feminista y contribuye a la naturalización de las desigualdades de género y de las relaciones de dominación. La universidad todavía se muestra como un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal en la que está inmersa, a pesar de las transformaciones democráticas de su vieja estructura; y los códigos sociales de género, aunque se transforman, cobran nuevos significados para seguir manteniendo la estructura de privilegios masculinos. Aspectos como la medida de la excelencia, la violencia cotidiana y la complicidad colectiva que completan esta reflexión inconclusa, apuntan a cómo las mujeres han ocupado cada vez más espacio en la universidad, pero aún no la habitan.

Palabras clave: género | universidad | feminismo | poder.

CÓDIGOS DE GÉNERO NA UNIVERSIDADE

SÍNTESE: Neste artigo apresenta-se uma reflexão sobre o modo de atuação dos códigos de gênero na instituição universitária espanhola e de que forma eles ainda definem as relações de poder nessa instituição, através da predominância da cultura androcêntrica, que reage à crítica feminista, contribuindo assim à naturalização das desigualdades de gênero e das relações de dominação. A universidade segue mostrando-se como um espaço privilegiado de reprodução da sociedade patriarcal na qual está imersa, apesar das transformações democráticas de sua velha estrutura e dos códigos sociais de gênero, que se transformam e adquirem novos significados, mas continuam mantendo a estrutura de privilégios masculinos. Aspectos como a medida da excelência, a violência cotidiana e a complicidade coletiva que completam esta breve reflexão, apontam que, embora, cada vez mais, as mulheres venham ocupando espaço na universidade, ainda não a habitam.

Palavras-chave: gênero | universidade | feminismo | poder.

* Catedrática de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

GENDER CODES IN UNIVERSITY

ABSTRACT: This article shows a reflection on how gender codes are performing in the Spanish university and how they continue to set the power relations through the androcentric cultural survival that reacts to the feminist critique and contributes to the naturalization of gender inequalities and relations of domination. The university still is shown as a privileged field of reproduction of the patriarchal society in which it is embedded, despite the democratic transformation of its old structure; and social codes of gender, even they are transformed, they charged new meanings to continue to maintain the structure of male privilege

Issues such as measure of excellence, daily violence and collective complicity complete this unfinished reflection point to how women have occupied more and more space at the university, but not yet inhabited.

Keywords: gender | university | feminism | power.

1. LA UNIVERSIDAD: POLÍTICAS DE DOMINACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN PATRIARCAL

20

La universidad es considerada como el espacio donde se crea la ciencia, el lugar de la reflexión y la sabiduría, de la creatividad, habitada por intelectuales cuyos descubrimientos, opinión y magisterio deben hacer avanzar a la sociedad a unas mayores cotas de felicidad y bienestar. En este marco, ha reproducido y reproduce, aunque con mediaciones particulares, las condiciones de la sociedad patriarcal en la que está inmersa (MARTÍNEZ y BALLARÍN, 2005).

En las últimas décadas son muchos los trabajos que han mostrado cómo el saber y el poder circulan en la universidad íntimamente unidos, aunque no siempre de la mano. Los códigos sociales de género en este espacio, aunque se transforman y cobran nuevos significados, mantienen la estructura de privilegios masculinos que desde su origen caracteriza a la institución universitaria. Nos ocuparemos aquí de revisar cómo están actuando algunos de esos códigos de género en nuestra universidad y de qué modo siguen marcando las relaciones de poder en ella. Hablar de «enseñanza universitaria» es hablar de poder, tanto en el seno del profesorado como entre profesorado y alumnado.

Pese a que cada vez son más numerosas las voces que anuncian que la transformación democrática de la universidad está cambiando sus estructuras feudales, no son menos las que mantienen –en su mayoría de mujeres– que la vieja estructura universitaria se resiste cuando las mujeres empujan.

Aunque las resistencias más visibles afloran en los números, las más potentes, las invisibles, se vinculan con el dominio del saber y la autoridad que se les reconoce o se les niega. La creciente presencia de estudiantes universitarias, que superan en su conjunto a los estudiantes varones¹ (MECD, 2015), se va aceptando como algo natural. El esfuerzo y persistencia, más que su inteligencia demostrada doblemente desde sus inicios como estudiantes a finales del siglo XIX, les ha reportado ocupar las aulas, pero en menor número las palestras y cátedras² (MECD, 2015). Se produce así una injustificada anomalía, a medida que crece el capital humano femenino, como señala la profesora García de León (2011).

Aunque evidentemente los números importan, no hablan de cómo se ejerce el poder informal, oculto, que mantiene y produce desequilibrios sin cuestionarlos y a ese queremos enfocar.

El minoritario pero creciente número de profesoras, en su mayoría en las escalas más bajas, no se problematiza cuando se integran en equipos docentes y de investigación ya creados, dirigidos por profesores y orientados por sus intereses profesionales; pero se percibe problemático cualquier número, por escaso que sea, de aquellas profesoras que traspasan los códigos ocultos, tejidos por redes de varones durante siglos, en los que anidan los prejuicios, que se activan con la misma naturalidad como seguramente lo hicieron en el mundo medieval.

1.1 EL ANDROCENTRISMO CULTURAL Y SIMBÓLICO

La ausencia histórica de las mujeres de los centros de producción del conocimiento ha tenido una doble consecuencia: por un lado, su experiencia no forma parte del conocimiento construido, y por otro, los mecanismos sobre los que este se ha desarrollado impiden considerar su contribución sin una previa deconstrucción del primero. La contradicción entre el papel central y activo de las mujeres en el desarrollo de la sociedad y de la historia, y su

¹ El 54,3% del estudiantado universitario son mujeres. En los másters, su cifra es bastante cercana (54,1%). La distribución de sexo por rama es similar a la existente en años precedentes, observándose una proporción de hombres muy superior a la de mujeres (73,9%) en la rama de Ingeniería y Arquitectura. Esta distribución se invierte en Ciencias de la Salud, rama en la que las mujeres tienen una presencia muy superior a la de los hombres (70,1%) (MECD, 2015).

² En el curso 2012-2013, un 39,3% del personal docente e investigador universitario (PDI) eran mujeres, pero solo un 20,3% de profesoras ocupan cátedras, a pesar del aumento que se ha producido en los últimos años (en 2005-06, las mujeres catedráticas representaban el 13,7%).

marginalidad en el proceso de categorización intelectual y de creación simbólica, se ha convertido hoy en una fuerza dinámica que lleva a las mujeres a luchar desde la academia contra esta situación.

Así, hace décadas emergía el feminismo académico en las universidades españolas (BALLARÍN, GALLEGO y MARTÍNEZ, 1995), que viene representando el compromiso colectivo con la transformación de un conocimiento académico sesgado. Se ponía en cuestión la neutralidad de la ciencia, de ese saber, reflejo del pensamiento dominante, masculino, jerarquizante en sus análisis, que reproducía un mundo marcado por códigos de género. La ciencia se denunciaba como androcéntrica y se llamaba la atención sobre la sexuación de unos saberes que se presentaban como universales. Este movimiento, con denominaciones diversas, más conocido como *de estudios de las mujeres*, *feministas* y *de género*, evidentemente no se originaba en la comunidad académica sino en el movimiento feminista y sus siglos de lucha.

No pretendemos hacernos eco aquí de todo el cuestionamiento epistemológico del feminismo académico (FOX KELLER, 1991; HARDING, 1996), pero sirva destacar que hoy sus resultados llenan ya muchas estanterías. Puede afirmarse que el feminismo ha creado y teorizado un número significativo de categorías de análisis, sin perder de vista los movimientos de mujeres, es decir, sin perder de vista la práctica política; porque se trata de instrumentos de análisis y de creación de saber *de* las mujeres, y no *sobre* las mujeres. Estas categorías de análisis son, como señala Milagros Rivera, códigos culturales con que dar a la relación con una misma, con el presente y con el pasado, con la experiencia histórica de quienes han vivido antes que nosotras, un sentido; y, sobre todo, con las que formular e idear un mundo a partir también de las mujeres; un mundo en que lo universal sea fruto de una relación entre individuos mujeres y hombres.

La crítica feminista ha actuado en casi todos los ámbitos aportando nuevos conocimientos; y, aunque el proceso ha sido lento, ha permeado especialmente en algunos campos de investigación que se han hecho eco de la aportación feminista en sus foros y revistas. Sin embargo, esto no ocurrió en el grado que nos puede hacer pensar la gran emergencia de trabajos e investigaciones sobre las mujeres en estos momentos. Pues si bien se ha conseguido despertar el interés por los temas *sobre las mujeres*, favorecido por una demanda social emergente, investigar o hablar sobre las mujeres no necesariamente tiene que ver con el compromiso con una ciencia no androcéntrica y sí con esa cortina de humo que sirve a la ocultación del feminismo.

Tal vez no sea necesario advertir que esta aportación teórica ha sido fundamento para las medidas políticas adoptadas en materia de igualdad (Ley Orgánica 1/2004; Ley Orgánica 3/2007). En la actualidad, las universidades

cuentan también con una normativa (Ley Orgánica 4/2007) que les implica en el desarrollo de políticas específicas para reducir la discriminación, potenciar la participación y aprovechar el potencial intelectual de las mujeres. Pero las políticas universitarias, en este sentido, se están desarrollando de forma muy desigual, trampeando en algunos casos la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los distintos ámbitos que la ley establece.

Aunque en casi todas las universidades se han creado unidades u oficinas de igualdad, su orientación ha dependido de la voluntad política de quienes gobiernan, convirtiéndose en muchos casos en «escaparates» con escasa proyección y actividad. No obstante, las profesoras crecen en los órganos de gobierno al tiempo que se comienza a dibujar una nueva división sexual en los cargos, reservándose los profesores aquellos que les garanticen el control del poder.

Este marco legal no ha impedido que el conocimiento sexuado reconocido como universal se presente como renovado, aparentando inclusión para seguir excluyendo.

Por un lado, el lenguaje parece cambiar manteniendo su uso sexista. Nos hemos ya habituado a ver y leer discursos en los que se habla de femenino / masculino u hombres / mujeres de forma errática, sin considerar que las mujeres están ausentes de lo que se afirma, o donde tras el desdoble no aparecen observaciones diversificadas.

Por otro lado, los conceptos surgidos de la crítica feminista se van vaciando y cargando de sentido reactivo. El concepto «género» definido como la construcción social y cultural de la diferencia de sexo –instrumento de trabajo fundamental en la investigación feminista, una y otra vez matizado, ampliado o cuestionado por los lingüistas– ha penetrado en las investigaciones históricas, sociológicas, etc., y hasta en la propia práctica política cotidiana. Pero, al mismo tiempo, en el mundo académico se ha convertido también en una muletilla objeto de mal uso y abuso, y paraguas de oportunistas. Así, a cualquier línea de investigación, cualquier proyecto o trabajo, se le añade la idea de «género», con lo que queda investido de modernidad. Se utiliza como sinónimo de «mujeres» o en lugar de «sexo», como indeterminado objeto de trabajo, o simplemente como editorial. Al mismo tiempo, la mayor visibilidad de las mujeres ha alimentado que se instale una falsa imagen de igualdad que lleva a muchos a creer que mujeres y hombres ya no son dispares. La igualdad se da por conseguida y la discriminación de las mujeres ya no sería de origen patriarcal sino una más de todas las que se producen entre las personas.

En la docencia universitaria, la transmisión androcéntrica se camufla. Se piensa que «como todos y todas somos iguales, todos y todas por igual podemos abordar cuestiones relacionadas con las mujeres o el género», sin considerar que ese abordaje exige un bagaje de conocimientos en los que la mayoría del profesorado no se ha formado. Pero, al considerarse una cuestión social, de conciencia y no de ciencia, cualquiera puede opinar. Este tipo de conciencia –sin ciencia– se presume que emergerá en la actividad docente de forma espontánea y permitirá desarrollar una sensibilidad hacia cuestiones sociales, alejadas y disociadas de la razón científica que fundamenta los conocimientos profesionales. Estas ideas son la base de la «transversalidad» que defiende el profesorado, fundada en la defensa de que «todos podemos opinar» porque «todos y todas somos iguales», una afirmación inaceptable en cualquier ámbito científico, y que se esgrime de forma perversa ante un conocimiento, desconocido, que se prejuzga impertinente, subvirtiendo la idea de igualdad, clave en sus fundamentos (BALLARÍN, 2013). Así, cuando el alumnado dice haber recibido información en cuestiones de género en una proporción mucho más elevada de la que los programas detectan, en muchos casos las explicaciones que dicen haber recibido naturalizan las diferencias y refuerzan estereotipos de género (BALLARÍN y otros, 2009).

24

En definitiva, a pesar de los cambios, la estructura interna universitaria y el orden creado a lo largo de los siglos, regidos por un pensamiento y unas prácticas de carácter patriarcal, con unos mecanismos y símbolos precisos para su reproducción, mantiene su esencia. Cruzar el «laberinto de cristal» universitario, superar sus barreras, sigue siendo una difícil tarea, pues si no es fácil romper el dominio masculino sobre la teoría, más difícil aun es modificar el que se ejerce sobre las prácticas y formas de relación, porque es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría. A algunas de estas barreras nos referiremos a continuación.

2. REACCIÓN AL CONOCIMIENTO CRÍTICO PRODUCIDO DESDE EL FEMINISMO

La crítica feminista de la ciencia como producto de un conocimiento sesgado se ha significado como motor de avance. Algunas de las leyes aprobadas por los últimos gobiernos socialistas, y en especial la dirigida a promover la igualdad efectiva de hombres y mujeres (Ley Orgánica 3/2007), han reconocido el valor del conocimiento crítico generado por el feminismo académico, instando a la educación para la igualdad en todas las etapas educativas y, en concreto, al fomento de la docencia e investigación en el ámbito universitario (Ley Orgánica 3/2007, art. 25).

[...] cada vez que en la historia se ha constituido un nuevo grupo o clase ascendente, ha aparecido una conciencia emergente desde cuya perspectiva se han redefinido lo que hasta entonces eran las formas del saber dadas por buenas y evidentes, y desde cuyos intereses se han solicitado interpretaciones diferentes, complementarias y/o alternativas a aquellas a las que acriticamente se otorgaba vigencia (AMORÓS, 1989).

Sin embargo, las dificultades de la academia para reconocer la sexuación del conocimiento, tanto por parte del sujeto como del objeto, han sido constantes. Esta cerrazón a la participación en la construcción de otro conocimiento común universal parece lejos de esa perspectiva crítica necesaria para hacer avanzar el conocimiento de la que la universidad hace gala. ¿Por qué tantas resistencias?

En entrevistas realizadas al profesorado (BALLARÍN y otros, 2009) observamos resistencias a todo lo que se califique de *feminismo*, sobre todo por parte de los profesores. En las profesoras, esta resistencia aparece en menor grado, pero aunque algunas reconocen su aportación al conocimiento, *huyen* del calificativo de *feministas* porque «está mal visto», creen que las encasilla y las limita; y también por animadversiones personales que no son ajenas a los prejuicios. Paradójicamente, no faltan quienes quieren hacer suyo el nombre, vaciándolo de contenido político³.

El conocimiento producido desde el feminismo hacia los distintos ámbitos es desconocido por buena parte del profesorado. Así, por no conocerlo, lo consideran irrelevante. La resistencia a valorarlo o interesarse en él proviene de dos cuestiones: a) no lo consideran objetivo, y b) opinan que se trata de una producción de autoría feminizada. De esto se deriva que los conocimientos surgidos del feminismo sean considerados productos más ideológicos, de carácter social, pero no científicos.

Esta desconsideración de buena parte del profesorado alcanza al alumnado, que opina así de la información recibida en algunas asignaturas: «La información recibida no es objetiva» (mujer, Pedagogía). «Generalmente se trata de profesoras comprometidas con la lucha por la igualdad de género, que hacen sus comentarios y expresan sus ideas» (varón, Educación Primaria). «No considero que ningún extremo sea positivo; ni el machismo ni el feminismo es bueno. Hay que educar desde la igualdad, no en posiciones extremas» (mujer, Educación Primaria).

³ Se dicen *feministas* por estar «en contra de la discriminación» y de «la violencia de género», y a favor de la «igualdad», una posición que presentan como «verdadero» feminismo frente a lo que llaman «radicalismo».

Estos son ejemplos de cómo la información recibida sobre cuestiones relacionadas con las mujeres, feminismo o género no se considera en el marco de la «objetividad» científica ni se recibe como contenidos rigurosos, sino como fruto de opiniones o ideas personales a la que los alumnos pueden «resistirse» porque son cuestiones de «opinión».

Estas creencias llevan al profesorado, tanto a varones como a mujeres, a mostrarse contrarios a introducir en los planes de estudio materias específicas relacionadas con género, mujeres o feminismo. Podría decirse que buena parte del profesorado está instalado en una actitud de resistencia al cambio, a lo nuevo, a romper rutinas y a plantear controversias, más si cabe a considerar la necesidad de corregir el conocimiento androcéntrico.

La posición bastante generalizada en la academia frente al feminismo no es ajena a los cambios que se vienen produciendo en la vida de las mujeres y su incorporación creciente a todos los ámbitos de la vida social, política, etc., y que hace pensar a muchos que la igualdad es un hecho. «Como ya es un hecho –se piensa– no debe avanzar más». La creciente emancipación de las mujeres pone en crisis la familia patriarcal y las convierte en culpables de todo lo relacionado con sus conquistas sociales: tienen la culpa de las separaciones y divorcios, de la baja natalidad, de la mala educación de los hijos, de no atenderlos por trabajar fuera de casa, del paro, etc. En definitiva, son responsables del malestar de los hombres, que ven perder sus privilegios, porque la mayor formación y las aspiraciones profesionales de las mujeres son percibidas como una amenaza. El rechazo se centra, en definitiva, en el feminismo como «pervertidor de la mente» (HERRANZ, 2006), lo que se refuerza a través de una táctica de desprestigio que le acompaña históricamente cada vez que se produce alguna conquista de las mujeres. En estos momentos, la reacción patriarcal ya se venía anunciando (COBO, 2011).

26

3. NATURALIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES Y DE LAS RELACIONES DE DOMINACIÓN

La universidad no se percibe como una institución que discrimina; por el contrario, se la considera un espacio de igualdad. Los rasgos de la desigualdad se han presentado en muchos estudios a lo largo de las últimas décadas. Las aportaciones a las XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid (MAQUIEIRA y otros, 2005) nos permiten apreciar, tras dos lustros, la vigencia de sus constataciones en diversas universidades, a través de los siguientes aspectos:

- a) La feminización en el número de alumnas se distribuye de forma desigual en unas u otras titulaciones, teniendo mayor presencia en las que se dirigen a ámbitos profesionales de menor prestigio.
- b) Se observa un desequilibrio entre el número de alumnas que terminan sus estudios y las que acceden como profesoras.
- c) Es observable una segregación horizontal (distribución por centros y áreas de conocimiento) y vertical (desigualdad entre hombres y mujeres en categorías docentes) entre las profesoras.
- d) La presencia de las profesoras crece en los cargos de gobierno de menor rango, mientras se reorganizan los de mayor rango para seguir manteniendo el control.
- e) La presencia de mujeres como investigadoras principales (IP) en proyectos de investigación sigue siendo muy inferior a la de los varones. A pesar de haberse tomado algunas medidas para potenciarlas, son solo el 29,8%, según datos del curso 2012-2013 (MECD, 2015).
- f) La docencia, en la mayoría de las disciplinas universitarias, mantiene los supuestos teóricos y metodológicos androcéntricos, ignorando los conocimientos aportados desde el feminismo y los análisis de género.

La ausencia en los programas docentes de los conocimientos aportados por la investigación feminista y de género, que presente y reflexione sobre las desigualdades próximas y las relaciones de dominación que implican, no solo está dificultando en el alumnado universitario la comprensión de una realidad marcada por la discriminación, a pesar del progreso de la igualdad, sino que, por omisión, contribuye a la naturalización de las diferencias construidas y a la reproducción de códigos de género (BALLARÍN y otros, 2009).

Como señala Claude Zaiman (2006), los y las jóvenes acceden a nuestras universidades con ciertas ideas construidas desde su experiencia sobre nociones y estereotipos, sobre mujeres, hombres, sus diferencias físicas y psicológicas, etc.; pero sus experiencias se producen en un contexto histórico y político determinado; y este contexto, en el que la igualdad formal es un hecho, les lleva a considerar este logro como cualquier otro cambio en las formas de dominación y explotación no vivenciadas, y a considerar con cierto determinismo los avances y asignarlos a razones como un «cambio de mentalidad» o «avances de la sociedad», como hemos observado en nuestra investigación.

Las estudiantes, en tanto, se consideran iguales a sus colegas varones. Son muchos los discursos públicos que de múltiples formas alimentan al estudiantado y que les resultan difíciles de ordenar fuera de toda reflexión feminista o crítica. Los medios de comunicación ofrecen una idea de confort y consumismo sexista de las mujeres en países desarrollados, en contraposición a las mujeres musulmanas o de países en desarrollo; situaciones de violencia de género, que llevan a minimizar los micromachismos; el control del cuerpo de las mujeres, que no deja ver la tiranía de la moda que ellas soportan, y otros tantos discursos pseudocientíficos que realimentan la diferenciación de los sexos con claros sesgos genetistas.

El efecto de este tipo de lecturas ha llevado a la construcción de un universo de confusión acrítica, donde los procesos de mundialización han tenido efectos que se deben considerar, ya que han inducido a pensar en la desigualdad como algo lejano, propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas y, por contraste, a minimizar la desigualdad en el entorno más próximo, lo que contribuye a estigmatizar el creciente interés político en el desarrollo de la igualdad.

28

Numerosos estudiantes de nuestra investigación del último curso de la carrera⁴ (BALLARÍN y otros, 2009) sitúan sus fuentes de información en páginas web, folletos o revistas de sindicatos y periódicos; en definitiva, internet, literatura gris y «recortes» para discutir en clase. Sirvan como ejemplos algunas de sus afirmaciones: «En algún momento, hace muchos años, leí algo referente a la historia del feminismo en webs, en artículos de la revista de la asociación COLEGA, en algún panfleto del sindicato CNT ... pero sobre todo en páginas web» (varón, Psicología). «He leído bastante información por internet, pero nunca he leído un libro de estas características» (varón, Educación Primaria). Una estudiante dice haber leído algún libro «que trataba sobre las mujeres musulmanas y la discriminación de los hombres hacia ellas» (mujer, Psicología).

Sin embargo, afirmaban haber recibido información sobre cuestiones de género en el aula en una proporción mucho más elevada de la que muestran los programas de las asignaturas (BALLARÍN y otros, 2009). Las respuestas que ofrecen sobre el tipo de información recibida remiten a discursos que realimentan la diferenciación de los sexos con claros sesgos genetistas. Seleccionamos algunos ejemplos: «[...] que ellas tienen más habilidad para letras y ellos para *mate*» (varón, Derecho). «Diferencias de género debidas a

⁴ Muestra: 404 estudiantes (279 mujeres y 125 varones) de último curso de las titulaciones de Historia (32 y 51), Medicina (19 y 7), Derecho (11 y 10), Educación Primaria (97 y 32), Pedagogía (66 y 17) y Psicología (45 y 8) de la universidad objeto de un estudio de caso.

la personalidad» (mujer, Psicología). «La actividad y tipo de hormonas que tiene cada sexo» (mujer, Psicología). «Diferencias cerebrales entre ambos» (varón, Psicología). «La rivalidad machismo-feminismo» (varón, Pedagogía). «Lo que nos han explicado son las diferentes desigualdades en la estructura corporal, que nos dan diferentes cualidades, como fuerza, áreas cerebrales más desarrolladas...), pero en cuanto a diferencias sociales no hemos dado nada» (mujer, Medicina).

Pero cuando los y las estudiantes son interpelados sobre si consideran necesario que en el currículo de su licenciatura se incluyan análisis de género, así como todas aquellas cuestiones que ayuden a comprender la construcción social de las diferencias entre varones y mujeres, su respuesta es mayoritariamente positiva.

La voz del alumnado es elocuente de lo que pasa en el aula. Destacan, en primer lugar, la poca relevancia científica que otorga el profesorado a las cuestiones relacionadas con las mujeres o el género, y que se muestra también cuando alegan lo «apretados» que ya están los programas, la falta de tiempo, etcétera.

La desinformación y el desinterés del profesorado es también un motivo muy considerado por el alumnado de las diferentes titulaciones, así como el rechazo por resistencias a lo nuevo, a los cambios. Especial interés nos merece la consideración por parte del alumnado de que tanto profesores como profesoras omiten plantear cuestiones de género para evitar el conflicto, que refuerza la consideración de escasa «objetividad» que se prejuzga a los temas de género y que, por tratarse de cuestiones de «opinión», sin más, piensan que favorecen el debate, el que es valorado como conflictivo.

3.1 LA EXCELENCIA COMO EXCUSA

La universidad se percibe como una institución igualitaria porque se apoya en la meritocracia. Pero la meritocracia no es tan justa como solemos pensar (DUBET, 2005). Permitir que todos y todas participen de la misma institución sin distinción de clase, raza o género, convierte a todos y todas en iguales como principio, a diferencia de lo que ocurre en las universidades reservadas a una elite. Esto que parece justo –y probablemente sea lo más justo posible– crea sus propias desigualdades al jerarquizar en función del mérito, del éxito académico medido a través de la producción investigadora. Y estas desigualdades producidas en aplicación de un principio que aceptamos como justo dificultan la percepción de las diferencias en los patrones que rigen en la academia la carrera profesional de hombres y mujeres.

Es por esto que, para las profesoras universitarias consideradas una elite privilegiada en el conjunto del mercado laboral de las mujeres, los méritos son necesarios pero no suficientes. Siguen funcionando toda una serie de mecanismos que limitan sus carreras académicas. Entre los más sobresalientes que han caracterizado las carreras de éxito destacan:

- Pertenecer a una escuela, grupo o red bien situado, con capacidades, conexiones y recursos.
- Planificar la carrera docente con objetivos claros, que facilite la entrada, en calidad de iguales, en los grupos que tienen posibilidades de repartir y, por tanto, de crear relaciones de dependencia.
- Controlar equipos de investigadores e investigadoras, doctorandos, ayudantes, etc., cuyos trabajos son finalmente rentabilizados por la persona reconocida, en esa relación de dependencia de la que la persona meritoria espera obtener beneficios posteriores.
- Total liberación de cargas familiares, incluso el apoyo de los miembros femeninos de la familia, como servicio doméstico, secretarías, apoyo intelectual, afectividad, etc. («Las dos instituciones devoradoras son la universidad y la familia» [MARTÍNEZ y BALLARÍN, 2005]).

30

Algo ha cambiado con el crecimiento de parejas profesionales que establecen relaciones más igualitarias y negocian tiempos y responsabilidades –que no son las más–. En estos casos, si bien suponen un paso importante para la corrección del modelo tradicional, las carreras de ambos miembros de la pareja se resienten a falta de esa «cola de cometa» que marca la vida de las mujeres que impulsan la carrera de sus parejas. Pero el denominado modelo tradicional ya ha marcado los estándares.

En definitiva, las profesoras, en la mayoría de los casos, aun contando con excelentes conocimientos dentro de su campo científico, siguen ajenas a los mecanismos que les impiden el control de su éxito profesional. Para situarse en igualdad con el resto del grupo, las profesoras se ven exigidas a un sobreaprendizaje de la cultura masculina que rige la institución.

Los hombres, por su parte, hacen del trabajo un espacio para la lucha simbólica. Dedicar mucho tiempo a establecer vínculos en «reuniones interminables que ellas no quieren o no pueden permitirse, y en las que sub-

yace no la eficacia, sino la lucha simbólica por el poder» (PÉREZ FUENTES y ANDINO, 2005). Es difícil que las mujeres se acojan a estas prácticas a la vista de los resultados del uso de ese poder.

La Ley de Universidades (Ley Orgánica 4/2007), haciéndose eco de la Ley para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2007), establecía la necesidad de considerar la representación equilibrada entre mujeres y hombres en los grupos de investigación y en las comisiones de evaluación y selección de personal docente e investigador. Este ha sido un paso importante, sin duda, para incrementar la presencia de las mujeres en algunos espacios, pero no se corrigen las limitaciones anteriormente señaladas, ya que la denominada «representación equilibrada» cuenta con barreras invisibles, constituidas por todos aquellos criterios previos que determinan los perfiles de excelencia para formar parte de la «representación» en la que los profesores ya están mejor situados.

Aplicar la paridad en un ámbito regido por la «excelencia» tiene especiales dificultades, ya que si en la política es suficiente apoyarse en la categoría de ciudadanas con plenos derechos para reivindicar la paridad, en la universidad el criterio de autoridad científica, de excelencia, es el que supuestamente prima. Estar ahí no es un derecho, sino que es, supuestamente, un reconocimiento (MARTÍNEZ y BALLARÍN; 2005).

Cruzar el «laberinto de cristal» sigue sin ser tarea fácil, pues si difícil es romper el dominio masculino sobre la teoría, más difícil aun es modificar el dominio que los varones ejercen sobre las prácticas y formas de relación, y que es, justamente, el entramado de relaciones masculinas sobre el que se sostiene el poder que legitima la teoría. Estar en la universidad no es un derecho, es un reconocimiento; y obtener ese reconocimiento requiere la revisión de las medidas de valía y excelencia definidas por los varones para medirse entre sí.

3.2 LA VIOLENCIA DE GÉNERO COTIDIANA

La violencia de género, el síntoma más grave del patriarcado vigente, entró en el debate social y la agenda política en el último gobierno socialista, que aprobó una ley específica para frenar esta lacra social (Ley Orgánica 1/2004). Sin embargo, en la universidad —a pesar de ser la cuestión que se presenta como centro de atención principal cuando en la docencia algún profesor o profesora se refiere a alguna cuestión de género o sobre las mujeres— solo se abren los ojos al exterior de las aulas, manteniéndose ceguera a la violencia de género que se produce internamente.

Los estudios sobre violencia de género en la universidad han sido escasos hasta hace poco tiempo. Las investigaciones que se iniciaron en EE.UU. hace más de veinte años, se produjeron en Europa con un importante retraso, y solo en algunos países. En España han comenzado muy recientemente (VALLS y FLECHA, 2007). La investigación dirigida por la profesora Valls (2009) llama la atención sobre el bajo reconocimiento de la violencia de género por parte de los estudiantes encuestados, especialmente de aquellas situaciones que no implican violencia física. Las situaciones de dominación, violencia psicológica, acoso, etc., no son reconocidas como violencia de género por un porcentaje significativo de personas. Sin embargo, un 65% de las personas encuestadas (estudiantado, profesorado, personal de Administración y Servicios, personal de servicio de limpieza) reconocían haber sufrido alguna situación.

Agresiones físicas; violencia psicológica; agresiones sexuales; presiones para mantener relaciones afectivo-sexuales; recibir besos o caricias sin consentimiento; sentir incomodidad o miedos por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas o por haber sido perseguido/a o vigilado/a; rumores sobre vida sexual; comentarios sexistas sobre la capacidad intelectual de las mujeres o su papel en la sociedad o comentarios con connotaciones sexuales que las degradan o las humillan (VALLS, 2009).

32

La no consideración como violencia de género de conductas que suponen un ejercicio de poder y dominación de los hombres hacia las mujeres tiene presencia en todos los estamentos universitarios, sobre todo cuando las mujeres se sitúan en orden jerárquico inferior. Las relaciones desiguales y jerárquicas entre el profesorado y las consiguientes relaciones de dependencia que se generan refuerzan su asunción también entre el alumnado.

El no reconocimiento de estas situaciones arranca del escaso eco de la reflexión crítica feminista, especialmente en el ámbito docente y, de forma particular, sobre cuestiones en las que todos y todas parecen tener «opinión». A pesar de que en nuestra investigación (BALLARÍN y otros, 2009) observamos que referirse a la violencia de género es una cuestión bastante común en algunos programas o actividades docentes, las opiniones vertidas por el alumnado frente a la pregunta «¿A qué crees se debe la violencia que ejercen los hombres sobre las mujeres?» muestran un importante desconocimiento que nos parece de interés ilustrar. Sus respuestas son indicativas del gran desconocimiento y confusión con que finaliza su carrera gran parte del alumnado universitario.

- Buscan causas *endógenas* al maltratador: la enfermedad y, en último término, la «naturaleza», al responder cosas como: «A una malformación educativa» (mujer, Psicología); «Falta de neuronas y oxígeno al nacer» (mujer, Pedagogía); «Depende de la persona; si una persona es violenta, lo es, sea hombre o mujer» (mujer,

Educación Primaria); «Creo que parte de la culpa la tiene la nueva ley de divorcio, todo favorece a la mujer, es poco equitativa y lleva al hombre a hacer locuras cuando se ve sin nada» (varón, Educación Primaria); «La costumbre» (varón, Derecho); «No sé, no conozco a ninguno, supongo que a problemas mentales, con las drogas ...» (mujer, Educación Primaria).

- También se esgrimen causas *exógenas* que hacen recaer la culpabilidad sobre los medios de comunicación y la sociedad en general: «A que todavía muchas mujeres no reconocen los derechos que poseen por naturaleza» (mujer, Historia); «A las mismas mujeres que se dejan pegar, insultar y abusar de ellas» (mujer, Pedagogía); «Principalmente al abusivo abordaje en medios de comunicación que han ayudado a desensibilizar a la población y verlo como un tema cotidiano y normal» (mujer, Medicina); «Sin lugar a duda, creo que es una cuestión de mentalidad y actitud de una sociedad sumergida aún en el machismo, en el que los derechos de las mujeres se imponen a golpe de ley pero no por la iniciativa de toda la sociedad» (mujer, Pedagogía).
- Otros culpabilizan a las víctimas y levantan sospechas sobre ellas: «Incultura, bajo cociente intelectual, alteraciones en la personalidad de las mujeres» (mujer, Medicina); «No lo sé. Pero, aunque en menor número, también se producen los casos contrarios, quedando estos en la sombra o infravalorándolos» (mujer, Historia); «¿Y la violencia de las mujeres sobre los hombres? Hay que tratar la violencia en general» (mujer, Derecho).
- También trivializan la cuestión: «Puede deberse a muchas causas: desde un problema psicológico, una simple pelea...» (mujer, Pedagogía); «A conflictos que surgen en la familia, por diversas tonterías o a temas que por las propias palabras no se suelen aclarar» (varón, Educación Primaria).

Esta falta de conocimiento fundamentado sobre el problema no solo contribuye a una menor cantidad de denuncias de situaciones de violencia, sino que impide su reconocimiento, al alejarlas de las implícitas a las relaciones de poder y dominación cotidianas, que también se producen en la universidad, reforzando códigos de género que sostienen el patriarcado (BOSCH, FERRER y ALZAMORA, 2006).

En la actualidad, la complicidad con la violencia de género frente a la persecución que sufren quienes rompen el silencio es el mayor riesgo en la universidad, como señalan Ramón Flecha y Sandra Racionero (2012).

Seguramente muchos y muchas de quienes nos leen recordarán casos concretos que han vivido, cómo se cerró el cerco a la doctoranda acosada por el director de su tesis, cómo no quisieron denunciar las estudiantes víctimas de las insinuaciones y provocaciones de algún profesor, cómo el miedo y la indefensión impidió que otras denunciaran... pero tal vez no recuerden cómo respondieron en aquel momento, cómo su pasividad y cierta incredulidad permitió que siga sucediendo.

3.3 LA COMPLICIDAD COLECTIVA

No son fáciles de precisar esas actitudes de camaradería de quienes se saben unidos por conocimientos y formas de entender el mundo que no necesitan explicitarse. Estas asunciones, que actúan de forma secreta y oculta, se traducen en conductas y prácticas colectivas que no son reconocidas por quienes las practican. La persistente cotidianidad de estas actitudes contribuye a su consideración de «normales», de modo que se tornan invisibles y aceptables también para algunas mujeres.

34

El ocultamiento y el desprestigio de las reivindicaciones feministas o de cualquier denuncia de discriminación sexista de una profesora –que pasa a ser calificada automáticamente como tal– forman parte de esos mecanismos sutiles del patriarcado. En la universidad, esta táctica de desprestigio parece reactivarse en los últimos años. Las políticas de igualdad desarrolladas por el último gobierno socialista, como ya hemos señalado, han significado una legitimación de las reivindicaciones feministas también en la academia, al tiempo que ha crecido el número de profesoras, más formadas, mejor situadas y con aspiraciones profesionales, lo que ha llevado a que sean percibidas en algunos ámbitos académicos como una amenaza. Esa percepción ya existía, pero en el contexto del creciente neoliberalismo y crisis económica, al que las universidades no han sido ajenas, ha hecho crecer el miedo –por desconocimiento–, como ya señaló la profesora Herranz (2006). En estos momentos se observa que cuando una profesora denuncia una injusticia o un abuso es calificada de feminista, y su voz puede ser desautorizada con una simple frase: «¡Ya estamos...!» u «¿Otra vez...?»

De este modo, el discurso de lo «políticamente correcto» se transforma en complicidades tácitas, por ejemplo ante denuncias de acoso que no se valoran como tales porque son consideradas normales. La consideración de «normal» en el colectivo masculino les lleva a un tránsito natural –que constituye un abismo– entre lo que se dice y lo que se practica. No es raro oírles decir: «Ya no podemos hablar tranquilamente como antes».

Por otra parte, el desconocimiento y la consideración de las mujeres como colectivo de «idénticas» –lo otro- lleva a unificar como «feministas» las opiniones de todas las mujeres, suma de la diversidad y mezcla de variada índole, contribuyendo así a la confusión general y al deterioro y devaluación del feminismo como fuente de conocimiento crítico.

Cuando las profesoras se quejan «del sexismo imperante se las acusa de victimismo, pero si pretenden ser ellas mismas, elevándose por encima del sexismo social, se las considera prepotentes» (HERRANZ, 2006). No es raro encontrar profesoras que se alejan de ese desprestigio que acompaña al feminismo como pérdida de feminidad, y que opten por lo que parece «normal», porque así se las incluye en el espacio de la cotidianidad. Aceptan entonces los chistes y las bromas descalificadores de las mujeres, para no ser excluidas, o participan en comentarios que ridiculizan y deterioran profesionalmente a sus compañeras. Mientras para las profesoras identificarse con el feminismo tiene el coste que hemos señalado, sería importante estudiar hasta qué punto ese coste alcanza a los profesores feministas que, aunque pocos, también los hay. Pero pensamos que es más difícil excluir a un varón de su grupo de iguales –que le capacita para poder ser diferente- que una mujer deje de ser la representante simbólica del conjunto.

La posición de muchas profesoras es fruto de la tensión que se se produce entre los cambios sociales de las mujeres y los obstáculos que siguen encontrando en la sociedad patriarcal, que está produciendo lo que la profesora García de León (2011) denomina la «esquizofrenia social de género», y que expresa en el título de su obra con la acertada metáfora de «cabeza moderna / corazón patriarcal». Siguiendo su consejo, probemos a instalarnos en el arquetipo de género y comprobemos qué sucede alrededor y cómo participamos en ello (GARCÍA DE LEÓN, 2011).

4. EPÍLOGO

La ocupación ya masiva de la institución universitaria por parte de las mujeres no significa que la habiten. El derecho a recibir, conservar, utilizar y transmitir la formación recibida no implica el reconocimiento del saber pleno, el que dota de autoridad, el de creación de nuevos saberes. En las últimas cuatro décadas, las mujeres universitarias españolas han desarrollado desde la crítica feminista su compromiso con la reconstrucción del conocimiento que les venía dado; sin embargo, el tránsito hacia habitar la universidad podría decirse que solo se ha iniciado. Habitar los espacios de construcción del saber es algo más que llegar a ellos e incorporarse a la creación del conocimiento, requisito indispensable para estar, pero habi-

tarlos requiere hacerlos propios, vivirlos sintiendo que se es parte esencial de su vida que está en propias manos dirigirlos y transformarlos, y para ello se necesita poder (BALLARÍN, 2010). Dicho de otro modo, las mujeres en la academia todavía somos recién llegadas, y, como bien destaca Celia Amorós:

Estamos al borde de la silla, no cómodamente repantigadas en un sillón. Para bien y para mal. Para mal porque [...] es como si ejerciéramos el poder sin la completa investidura: necesitamos dosis adicionales de re-frendo masculino si es que queremos afianzarnos. Para bien porque [...] no ha habido tiempo para que los moldes academicistas en lo peor que tienen de escolasticismo nos hayan ahornado. De este modo ganamos la perspectiva de la orilla... que nos permite ver el horizonte...» (AMORÓS, 2011, en GARCÍA DE LEÓN).

Sin duda, esta situación que nos permite mayor capacidad autónoma para juzgar «conforme a la regla de la evidencia», como añade la profesora Amorós, nos remonta a Poullain de la Barré (s. XVII), pero las cosas no cambian sin poder. Esta necesidad de crecer en poder, constante en su obra, sigue siendo el gran reto al que nos sumamos, porque entendemos, como ella, que «nosotras queremos un hábitat confortable de géneros diseñado para poder ser vividos y pensados».

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, Celia (1989). «Del feminismo al feminismo». *Debats*, 27, pp. 52-60.
- AMORÓS, Celia (2011). «Prólogo». En M. A. GARCÍA DE LEÓN, *Cabeza Moderna / Corazón patriarcal (un diagnóstico social de género)*. Barcelona: Anthropos, pp. IX-XIV.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2005). «Mujeres en el laberinto de cristal universitario». En I. DE TORRES RAMÍREZ (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea, pp. 183-194.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2010). «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y universidad en España». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17(2), pp. 223-254.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2013). «Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, pp. 89-106.
- BALLARÍN, Pilar, GALLEGU, M.^a Teresa y MARTÍNEZ, Isabel (1995). «Los estudios de las mujeres en las universidades españolas 1975-91». *Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- BALLARÍN, Pilar y otros (2009). «Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria: Memoria final 2007-2009». Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/36530>.

- BOSCH, Esperanza, FERRER, Victoria y ALZAMORA, Aina (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- COBO, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Libros de la Catarata.
- DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, Ramón y RACIONERO, Sandra (2012). «¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas?» En Juan Bautista MARTÍNEZ (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó, pp. 105-129.
- FOX KÉLER, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Institut Valencia d'Estudis i Investigació. Edicions Alfons el Magnanim.
- GARCÍA DE LEÓN, M.^a Antonia (2011). *Cabeza moderna / Corazón patriarcal (un diagnóstico social de género)*. Barcelona: Anthropos.
- HARDING, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- HERRANZ GÓMEZ, Yolanda (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.
- MAQUIEIRA, Virginia y otros (eds.) (2005). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. 25.º aniversario del IUEM. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: MEC, IUEM.
- MARTÍNEZ, Cándida y BALLARÍN, Pilar (2005). «Women and higher education». En Elisabeth DE SOTELO (ed.), *New women of Spain. Social political and philosophical studies of feminist*. Thought. Münster: Lit Verlag, pp. 429-441.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015). Datos básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014. Madrid: Secretaría General Técnica MECD. Disponible en: www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf.
- PERÉZ-FUENTES, Pilar y ANDINO, Susana (2005). «Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco». En V. MAQUIEIRA y otros (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. 25.º aniversario del IUEM. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: MEC, IUEM, pp. 91-104.
- VALLS CARO, Rosa y otros (2009). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Disponible en: www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf.
- VALLS CARO, Rosa y FLECHA FERNÁNDEZ, Ainhoa (2007). «A violencia de xénero no ámbito universitario». En M.^a Jesús FARIÑA y otros (coords.), *Oreto da igualdade. Feminismo, xénero, universidade*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 165-189.

ZAIDMAN, Claude (2006). «Peut-on enseigner le féminisme à l'Université». En Soline BLANCHARD, Jules FALQUET y Dominique FOUGEYROLLAS, *Transmisión: Savoirs féministes et pratiques pédagogiques*. París: Publications Paris 7 - Denis Diderot, CEDREF, pp. 35-51.

«NAVEGANDO ENTRE DOS MARES»: MUJERES EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA DE INGENIERÍA

Florentina Preciado Cortés*, Karla K. Kral**, María Guadalupe Álvarez Ramón***

SÍNTESIS: Pese a que en México las mujeres no indígenas han logrado paridad en términos de la matrícula en el nivel de educación superior, hay brechas importantes en las áreas de formación. La ingeniería es un área que históricamente ha sido ocupada por hombres; en este espacio la presencia femenina es entendida como un caso excepcional. Por consiguiente, las mujeres tienen que atravesar varios niveles de discriminación dentro de una cultura de ingeniería masculina, lo cual implica una construcción compleja de su identidad como mujeres y como ingenieras. El propósito de este ensayo es indagar la experiencia de mujeres en la educación profesional en dos facultades de Ingeniería de la Universidad de Colima, institución de educación superior estatal pública en el centro occidente de México. Con base en datos recolectados en 2012 a través de un cuestionario y entrevistas con 65 alumnas, retomamos el concepto de «matriz de dominación» de Patricia Hill Collins (1990) para analizar tres niveles de opresión / resistencia en las experiencias de las estudiantes: 1) sus biografías personales, incluyendo ciertos aspectos de sus entornos familiares, identidades femeninas y razones para elegir la carrera; 2) el contexto cultural del grupo o de la comunidad, explorando la cultura de ingeniería en las dos facultades estudiadas, así como la relación de las mujeres con sus compañeros y docentes, y 3) el contexto institucional, en donde analizamos algunas características del clima institucional de género en la universidad.

Palabras clave: relaciones de género | estudios de ingeniería | educación superior | México.

«NAVEGANDO ENTRE DOIS MARES»: MULHERES NO CONTEXTO DA CULTURA DE ENGENHARIA

SÍNTESE: *A pesar de que no México as mulheres não indígenas tenham alcançado paridade em termos de matrícula na educação superior, há algumas lacunas importantes nas áreas de formação. A engenharia é uma*

* Profesora-investigadora de tiempo completo. Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, Colombia.

** Profesora-investigadora de tiempo completo. Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, Colombia.

*** Egresada de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, Colombia.

área que historicamente foi ocupada por homens; neste espaço a presença feminina é entendida como algo excepcional. Por conseguinte, as mulheres têm que atravessar vários níveis de discriminação dentro de uma cultura de engenharia masculina, o qual implica uma construção complexa de sua identidade como mulheres e como engenheiras. O propósito deste ensaio é indagar sobre a experiência de mulheres na educação profissional em duas faculdades de Engenharia da Universidade de Colima, instituição de educação superior estatal pública no centro ocidental do México.

Com base em dados recolhidos em 2012, através de um questionário e de entrevistas a 65 alunas, retomamos o conceito de “matriz de dominação”, de Patricia Hill Collins (1990), para analisar três níveis de opressão / resistência nas experiências das estudantes: 1) suas biografias pessoais, incluindo certos aspectos de seu entorno familiar, identidades femininas e razões para escolher o curso; 2) o contexto cultural do grupo ou da comunidade, explorando a cultura de engenharia nas duas faculdades estudadas, assim como a relação das mulheres com seus companheiros e docentes, e 3) o contexto institucional, onde analisamos algumas características do clima institucional de gênero na universidade.

Palavras-chave: relações de gênero | estudos de engenharia | educação superior | México.

«SAILING BETWEEN TWO SEAS»: WOMEN IN THE CONTEXT OF THE ENGINEERING CULTURE

ABSTRACT: Although in Mexico the non-indigenous women have achieved parity in terms of enrollment in higher education level, there are significant gaps in the training areas. Engineering is an area that historically has been occupied by men; in this space the female presence is seen as an exceptional case. Therefore, women have to go through several levels of discrimination in a male engineering culture, which involves a complex construction of their identity as women and as engineers. The purpose of this paper is to investigate the experience of women in vocational education at two faculties of Engineering at the University of Colima, the higher education public state institution in west central Mexico.

Based on data collected in 2012 through a questionnaire and interviews with 65 students, we return to the concept of «matrix of domination» of Patricia Hill Collins (1990) to analyze three levels of oppression / resistance at the experiences of students: 1) their personal biographies, including certain aspects of their familiar environments, feminine identities and reasons for choosing the career; 2) the cultural context of the community group, exploring the engineering culture in the two faculties studied, and the relationship of women with their peers and teachers, and 3) the institutional context, where we analyze some characteristics of the gender climate at the University.

Keywords: gender relations | engineering studies | High education | México.

1. INTRODUCCIÓN

Como parte de los resultados que Gutiérrez y Duarte (2012) presentan en su estudio sobre las identidades femeninas de estudiantes en el área de las ingenierías en la Universidad Autónoma de Baja California (campus Mexicali), una estudiante resume su experiencia al adaptarse a su formación profesional en términos de «saber navegar entre dos mares, el aprovechar a conveniencia el ser mujer, y en otras, el ser iguales o superiores intelectualmente al hombre». En este sentido, las palabras de la alumna reflejan cómo las mujeres, estudiando dentro de un campo masculinizado, negocian sus identidades femeninas, por un lado al conformar a las expectativas tradicionales de género y, por otro, al mostrar su capacidad intelectual ante los estereotipos de género.

Esta noción de «navegar» (*navigate*), o bien, de ejercer agencia dentro de los límites que las mujeres enfrentan en el contexto patriarcal, es también mencionada por Gunewardena y Kingsolver (2007) como un marco propuesto para comprender las distintas maneras —o matices— en que las mujeres navegan su ubicación social, específicamente en relación a los procesos de la globalización. El propósito de este ensayo es complejizar la idea de «las mujeres navegando entre dos mares» para el caso de la educación profesional en dos facultades de ingeniería, la de Ingeniería Mecánica y Electrónica (FIME) y la de Ingeniería Civil (FIC) de la Universidad de Colima, institución de educación superior estatal pública en el centro occidente de México.

Al retomar la idea de «navegar el género» nos situamos dentro del pensamiento crítico feminista occidental contemporáneo, en el cual se conceptualiza el sujeto social como un ente con libre albedrío pero al mismo tiempo inmerso en «matrices de dominación», donde simultáneamente experimenta y resiste la opresión (HILL COLLINS, 1990). La misma autora localiza la opresión / resistencia de género, raza y clase en tres niveles: la biografía personal, el contexto cultural del grupo o de la comunidad y el nivel sistémico de las instituciones sociales.

Presentamos aquí un análisis preliminar de estas tres dimensiones para el caso de las estudiantes analizadas, considerando en las biografías personales ciertos aspectos de sus entornos familiares, identidades femeninas y razones para elegir la carrera. En términos del contexto cultural del grupo o de la comunidad, exploramos la cultura de ingeniería en las facultades estudiadas, así como la relación de las mujeres con sus compañeros y docentes. Finalmente, para el contexto institucional, analizamos algunas características del clima institucional de género en la Universidad de Colima, así como los valores de igualdad de género presentes (o no) en el modelo educativo.

Los datos recolectados incluyen un cuestionario y entrevistas aplicadas a 65 alumnas en las dos facultades mencionadas (FIME, n = 22; FIC, n = 43) durante el ciclo escolar enero-junio 2012. La elección de estas facultades se debió, principalmente, al reducido número de mujeres que presentan en la matrícula en general.

La encuesta se componía de 40 preguntas, organizadas en tres secciones:

- a) Datos y contexto personal: edad, sexo, familia, antecedentes académicos y gustos personales.
- b) Situación económica: situación laboral de la familia e ingresos económicos.
- c) Situación escolar: situación por la que pasan día a día como estudiantes en formación, la relación con sus profesores y profesoras así como con sus compañeros y compañeras.

Luego de la aplicación del cuestionario se procedió a la realización de entrevistas, las que fueron grabadas y sistematizadas, cada una de una duración de entre 15 y 20 minutos.

42

El trabajo de campo fue realizado por tres estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, Elizabeth Baltazar, Sarahí Villavicencio y María Guadalupe Álvarez. De ellas, la última mencionada está en proceso de finalizar su tesis de grado con base en los datos recolectados, bajo el asesoramiento de Preciado y formando parte Kral del Comité Revisor.

Antes de desentrañar el matriz de género en las experiencias de las estudiantes analizadas, presentamos un panorama de la matrícula por áreas en México y la Universidad de Colima, así como algunos hallazgos importantes arrojados en estudios sobre la situación de mujeres en la formación profesional en las ingenierías.

2. EL GÉNERO EN LAS ÁREAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En México, desde el ciclo escolar 1999-2000, las mujeres representan casi el 50% de la población universitaria, tendencia que se ha mantenido durante las últimas décadas. En tanto, en otros países latinoamericanos la incorporación de las mujeres a la educación superior es mayor: Cuba, 61,8%;

Panamá, 60,6%; Puerto Rico, 64,9%; Argentina, 59,3%; Brasil, 56,4%; Colombia, 57,8%; Honduras, 55%, y Jamaica, 69,9% (APONTE-HERNÁNDEZ, 2008).

Ahora bien, la presencia de las mujeres en las universidades ha venido a romper esquemas y estereotipos de género importantes, por ejemplo, la idea de que el objetivo primordial de las mujeres es convertirse en madres, esposas y amas de casa, reservando la educación y el trabajo remunerado a los varones. Así, paulatinamente, las mujeres han logrado ingresar a espacios hasta hace poco casi exclusivos para los hombres, en este caso el de la educación superior.

Sin embargo, un análisis sobre la distribución de la matrícula nacional muestra la concentración de las mujeres en áreas asociadas al rol femenino, carreras compatibles con el rol de madre y esposa, como por ejemplo pedagogía, trabajo social, enfermería, etc. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2011), la distribución de la matrícula por sexo y área en México se presenta de la siguiente manera:

CUADRO 1

Distribución de la matrícula nacional por sexo y área

| Área | Mujeres (%) | Hombres (%) |
|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Ciencias Agropecuarias | 33,6 | 66,4 |
| Ciencias de la Salud | 65,8 | 34,2 |
| Ciencias Naturales y Exactas | 47,8 | 52,2 |
| Ciencias Sociales y Administrativas | 58,2 | 41,8 |
| Educación y Humanidades | 67,8 | 32,2 |
| Ingeniería y Tecnología | 29,9 | 70,1 |

Fuente: Anuario Estadístico, ANUIES, 2011.

Los porcentajes muestran que se ha mantenido la participación de hombres y mujeres en las áreas de formación tradicionalmente asociadas al género. La feminización de la matrícula, de algún modo, marca los territorios para unas y otros, y llama la atención que el área de agropecuarias y de ingeniería sigan conservando una matrícula mayormente masculina (66% y 70%, respectivamente), mientras que casi el 70% de la matrícula en educación y humanidades es femenina.

Ahora bien, el estudio de las mujeres en áreas masculinizadas como las ingenierías es un campo que ha tomado auge en la última década, mayormente en los Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea (BARNARD y otros, 2012; FAULKNER, 2009; GILL y otros, 2008; HENWOOD, 1998; HOLT, 2014; KOLMOS y otros, 2013; LYNCH y NOWOSENZ, 2009; POWELL, DAINTY

y BAGILHOLE, 2011 y 2012; STONYER, 2002). El género es un factor principal para la elección de carrera, así que las ingenierías siguen siendo consideradas como «un tema de hombres» («a *man's subject*», según BARNARD y otros, 2012), ya que la socialización de roles e identidades de género, tanto en la familia como en la escuela, refuerza la noción de que los hombres «naturalmente» tienen habilidades para «temas difíciles» como las matemáticas y la ciencia.

En su estudio sobre las representaciones virtuales de mujeres y hombres en ciencia, ingeniería y tecnología, Mendick y Moreau (2013) demuestran que de igual forma en los medios virtuales hay una reproducción de los discursos tradicionales de género. Este subyacente discurso dominante de género es fundamental para comprender las distintas barreras culturales y estructurales que las mujeres enfrentan; en efecto, los códigos de género se reproducen e impactan de manera significativa en las áreas de estudio o formación, de tal forma que la cultura de la ingeniería –tradicionalmente masculina– ha incorporado valores, normas y supuestos masculinos no solo en el nivel de interacción social y del discurso, sino también a niveles más profundos de generación y transmisión del conocimiento (STONYER, 2002, p. 4). Así, para las mujeres resulta muy difícil ser aceptadas en dicha comunidad, una dificultad que no está asociada con la cuestión académica sino con el ámbito cultural. Su permanencia, por tanto, está ligada a diversas estrategias, como separar la vida personal de la profesional, y muy pronto deciden reservarse todo lo personal porque hablar de ello es percibido como una muestra de debilidad, una incapacidad que las descalifica ante la comunidad masculina. Mientras, otras mujeres encuentran seguridad al seguir asumiendo un rol dependiente, de servidoras de los ingenieros (STONYER, 2002), y al ser este un espacio que ha sido organizado de acuerdo al género masculino, ese tipo de actitud femenina contribuye a reforzar el papel protector masculino.

Ahora bien, el reconocimiento o la pertenencia al grupo de los hombres está asociado a ritos que son auténticas pruebas de virilidad (violencia, dureza, valentía), a través de las cuales se busca el reforzamiento de la solidaridad viril y ganar la admiración del grupo para no verse relegado a la categoría de los «débiles», las «mujercitas» o los «mariquitas» (BOURDIEU, 2000). En este sentido, es muy interesante lo señalado por Bourdieu sobre la virilidad como un «concepto relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo de lo femenino, y en primer lugar en sí mismo» (ibid., p. 71).

Como puede verse, al ser el espacio de la ingeniería un área tradicionalmente masculina, es muy difícil y complejo para las mujeres ingresar y desenvolverse en él. Es por ello que la experiencia de las mujeres en este ámbito muestra evidencias claras de que sigue siendo asimétrica y jerárquica (GILL y otros, 2008; HENWOOD, 1998; STONYER, 2002).

Estudios recientes en México han empezado a indagar sobre la manera en que el género estructura la elección de carrera en el área de la ingeniería, así como la experiencia de las mujeres en su formación profesional en esta área (GARCÍA y GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2014; GUTIÉRREZ y DUARTE, 2011 y 2012; MOLINA y otros, 2014; RAZO, 2008). Se advierte que las estudiantes mexicanas se enfrentan a diferentes discursos sobre el hecho de ser mujer en relación con la ingeniería. En entrevistas de Gutiérrez y Duarte (2011) dicen «haber sido cuestionadas respecto a su elección por ingeniería desde antes de ingresar a la carrera». Y continúan:

Las preguntas que provenían de familiares y amigos hacían constante referencia a las posibilidades de las estudiantes de estudiar una carrera compleja: «¿No está muy difícil?»; al aspecto físico como un factor asociado a ciertos campos disciplinarios: «¿Por qué ingeniería, si tienes cara de contadora?», «Tú no estás fea, ¿qué estás haciendo allá?»; así como a las oportunidades de trabajo por el hecho de ser mujeres: «¿Y vas a tener trabajo saliendo? Pregúntale a otras mujeres». Por otro lado, se cuestionaba la presencia de una mujer en un campo entendido como masculino: «¡Pero si es una carrera de hombres!» (p. 4)

Sin duda, las mujeres en el área de ingeniería se vuelven el blanco de cuestionamientos sobre el por qué inclinarse por una carrera considerada masculina, situación que persiste una vez que ingresan, pues el profesorado y los compañeros varones se suman al interrogatorio con preguntas como: «¿Puedes? No te vayas a romper las uñas», «No te preocupes, tú ni vas a terminar o vas a salir embarazada» o «A las mujeres ¡qué les van a interesar las máquinas y herramientas!» (GUTIÉRREZ y DUARTE, 2011, p. 4). También hay un fuerte estereotipo sobre que las estudiantes en ingeniería no son femeninas, son poco atractivas o son *nerds* (GARCÍA y GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2014).

CUADRO 2

Distribución de la matrícula en la Universidad de Colima por sexo y área

| Área | Mujeres | | Hombres | |
|-------------------------------------|----------|----|----------|----|
| | Cantidad | % | Cantidad | % |
| Ciencias Agropecuarias | 79 | 22 | 278 | 78 |
| Ciencias de la Salud | 995 | 67 | 493 | 33 |
| Ciencias Naturales y Exactas | 140 | 40 | 207 | 60 |
| Ciencias Sociales y Administrativas | 2814 | 60 | 1846 | 40 |
| Educación y Humanidades | 1032 | 64 | 575 | 36 |
| Ingeniería y Tecnología | 487 | 21 | 1872 | 79 |

Fuente: Universidad de Colima (2009), estadística educativa agosto 2008-enero 2009.

Ahora bien, en el caso de la Universidad de Colima, que es una institución joven, pequeña y de provincia, la matrícula femenina es ligeramente mayor que la masculina. Los datos muestran que durante el semestre agosto 2008-enero 2009 la matrícula era de 10.818 estudiantes (Universidad de Colima, 2009), de los cuales 5.271 (48,72%) eran hombres y 5.547 (51,27%), mujeres.

Sin embargo, si se analiza la integración de la matrícula por género y área puede observarse una distribución tradicional de hombres y mujeres. Agropecuarias e ingenierías presentan una matrícula masculina muy cercana al 80%, es decir que por cada diez varones hay dos mujeres, mientras las mujeres siguen concentrándose en áreas como educación y humanidades, o ciencias sociales y administrativas. Es de destacar el 67% de mujeres en ciencias de la salud, dato interesante ya que está ligeramente por arriba del porcentaje nacional de mujeres en esta misma área.

2.1 LAS MUJERES EN EL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

46

Este acercamiento al comportamiento de la matrícula es interesante porque refleja la percepción sociocultural de las y los jóvenes en relación al género, de manera particular en el área de ingenierías, porque a lo largo de dos décadas el discurso de la equidad de género ha estado presente en el campo educativo, por lo que se esperaba que la elección de carrera mostrara mayor variedad, tanto en hombres como en mujeres, de tal forma que las mujeres no se limitaran a buscar una profesión compatible con los roles de madre y esposa sino que, por el contrario, identificaran el área que más satisface sus intereses, sin pensar si es masculina o femenina.

No obstante, las cifras más recientes no muestran un impacto del discurso de la equidad de género, pues no se ha logrado un cambio significativo en las expectativas de las mujeres. La reproducción de los estereotipos sigue presente, y el cuerpo en la escuela refleja muchas cosas, como por ejemplo que las áreas de conocimiento siguen clasificándose como «masculinas» o «femeninas», igualmente jerarquizadas y de algún modo excluyentes, porque no es lo mismo el acceso de un cuerpo femenino a las ingenierías que el acceso de un cuerpo masculino a la pedagogía.

El cambio en las expectativas de las mujeres es sumamente importante, porque además de visualizar la posibilidad de realizar o conseguir algo, detrás de ellas está todo un entramado de relaciones con los diferentes ámbitos en que vive y se desarrolla cada sujeto social. Ese entramado es el

soporte de la conformación y construcción de expectativas (PRECIADO, 1997). De esta forma, el individuo se apropia de los valores que son promovidos por el ambiente social y que son reproducidos en su vida diaria hasta permear sus concepciones sobre la familia, el matrimonio, la pareja, la sexualidad y también la profesión.

Luego, entonces, visualizarse como ingeniera no es muy común; todavía resulta extraño elegir una carrera de esta área. En el caso particular de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Electrónica (FIME), en 2012 se registraba una matrícula de 421 estudiantes, de los cuales solo 26 (6,17%) eran mujeres, mientras que en la Facultad de Ingeniería Civil (FIC) solo había 59 mujeres, el 12,63% del total de 467 estudiantes.

La FIC muestra una matrícula femenina un poco más alta que la FIME, y el número de mujeres aumenta cada año; sin embargo, sigue predominando la matrícula masculina, es decir, en ninguna de las dos facultades se visualiza un crecimiento importante o un equilibrio en cuanto al género. Aquí se muestra un cuadro sobre el desarrollo histórico de la matrícula en esta facultad:

CUADRO 3
Matrícula FIC, 2005 / 2012

| | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--------------------------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Ingeniería Civil | 156 | 18 | 204 | 29 | 259 | 29 | 274 | 28 | 290 | 32 | 289 | 40 | 298 | 37 | 319 | 39 |
| Ingeniería Topógrafo Geomático | 46 | 7 | 57 | 8 | 62 | 8 | 72 | 16 | 78 | 15 | 84 | 18 | 93 | 20 | 91 | 20 |

Fuente: Dirección de la Facultad de Ingeniería Civil.

En el cuadro 4 se muestra la evolución de la matrícula de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) entre 2005 y 2012, distribuida entre las tres carreras que ofrece la facultad. Como se puede apreciar, el número de alumnas en estas áreas es contrastante con el número de alumnos, y a partir del año 2006 el número de alumnas que ingresan a estas carreras va disminuyendo notablemente, mientras que el número de alumnos va en aumento.

Si bien los números muestran que existe participación de las mujeres en esta área, es importante conocer cuál es la experiencia de esas mujeres, cómo enfrentan el proceso de adaptación a la cultura de ingeniería, cómo socializan en un campo tradicionalmente masculino y cómo es el ambiente institucional de las ingenierías para ellas, así como sus estrategias para «navegar entre dos mares».

CUADRO 4

Matrícula FIME, 2005 / 2012

| | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|---|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Ingeniero Mecánico Electricista | 161 | 4 | 175 | 1 | 193 | 1 | 198 | 1 | 231 | 2 | 240 | 1 | 245 | 2 | 232 | 2 |
| Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica | 144 | 9 | 110 | 9 | 120 | 5 | 110 | 8 | 109 | 5 | 94 | 4 | 82 | 2 | 108 | 2 |
| Ingeniero en Sistemas Computacionales | 217 | 47 | 205 | 45 | 214 | 19 | 191 | 27 | 151 | 26 | 155 | 26 | 138 | 28 | 122 | 25 |

Fuente: Dirección de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

3. DESENTRAÑANDO LA MATRIZ DE GÉNERO EN LAS EXPERIENCIAS

El marco de análisis de la matriz de dominación que propone Patricia Hill Collins (1990) es una herramienta potente para examinar la relación entrelazada entre diversos ejes de diferencia social (raza, género, clase social), como así también explorar cómo estos ejes operan en la vida cotidiana de los sujetos a través sus biografías personales, el grupo o comunidad y en las instituciones sociales.

48

Hill Collins considera cada nivel como *sitios dominación*, pero también como sitios potenciales para la resistencia. Como ya mencionamos, organizamos nuestro análisis alrededor de estos tres niveles para complejizar las experiencias de las estudiantes en las dos facultades de ingenierías estudiadas. Intentamos identificar los mecanismos de opresión genérica y de qué manera las estudiantes navegan o resisten tales estructuras. Al nivel institucional habría que indagar más para identificar las formas de resistencia.

3.1 BIOGRAFÍAS PERSONALES

El seno familiar es la primera instancia socializadora de los roles e identidades de género:

[...] es dentro de la familia donde se da la percepción inicial de todo conocimiento y la representación de la realidad, ya que una de sus funciones es socializar al individuo, prepararlo para una realidad que se encuentra atravesada por un conjunto de reglas consideradas como normales, de tal forma que, partiendo de las diferencias biológicas, se produce y se justifica entre los niños y niñas el aprender un modo desigual de relacionarse y de asumirse a sí mismos (PRECIADO, 1996, p. 5).

Por ende, es importante rescatar el entorno familiar de las estudiantes y su relación con sus identidades de género, y la elección del área de la ingeniería como opción profesional. Además, en el estudio de mujeres inscritas en programas de ingeniería en la Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco (RAZO, 2008), así como en el estudio sobre la construcción de la identidad de género en alumnas que estudian tres carreras de ingeniería en la Universidad de Colima –Agronomía, Minería y Oceánica– (MOLINA y otros, 2014), se encuentra que son fuertes la influencia y el vínculo afectivo paternos, tanto en la constitución de la identidad femenina –particularmente en el hecho de internalizar como parte de su identidad una capacidad para las matemáticas– como en la elección de una carrera no tradicional.

Las estudiantes analizadas de la FIME y la FIC, viven mayormente (66%) en familias nucleares tradicionales (madre, padre e hijos/as), mientras que el 22% vive solo con su mamá y el 12% restante, con sus hermanos/as o en casa de estudiantes. La mitad (52%) tiene hermanos y hermanas, un 28% tiene solo hermanos varones, el 14% tiene solo hermanas y el 6% son hijas únicas.

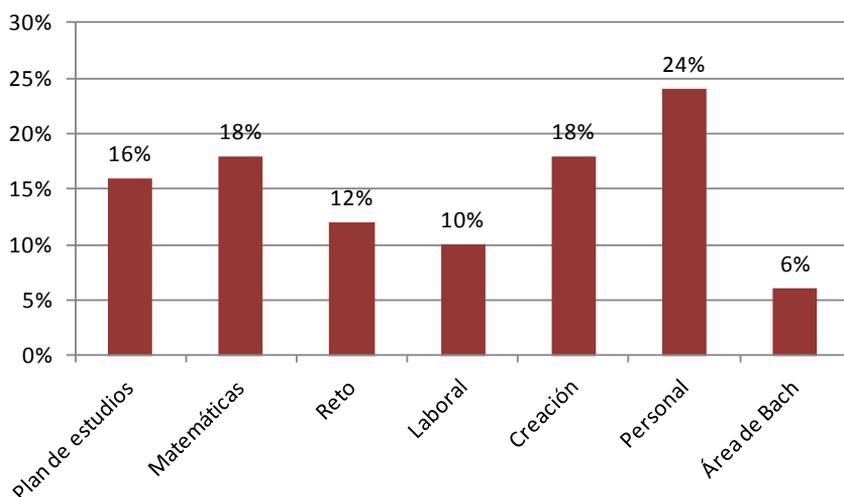
En cuanto a las ocupaciones de sus padres, en el 43% de los casos la mamá se dedica al hogar; un 16% son empleadas y solo un 10% son profesionistas; el resto tienen algún oficio o son comerciantes. En el caso de los papás se encontraron tres ingenieros civiles, un ingeniero en comunicaciones y otro en sistemas, además de un profesor de ingeniería, un profesor de secundaria y un pediatra. El 11% de ellos son profesionistas, y un 36% son empleados. En los casos de las alumnas que tienen padres profesionistas, e incluso ingenieros, se advierte una influencia importante sobre ellas. También mencionan la influencia de sus hermanos varones; como una de las entrevistadas dice claramente: «Mi hermano estudió esta carrera y me gustó lo que hace».

El ingreso mensual del 49% de las familias de las estudiantes de la muestra es bajo, entre \$ 3.000 y \$ 5.000; un 20% entre \$ 5.000 y \$ 8.000; el 11% entre \$ 10.000 y \$ 15.000; el 7% recibe más de \$ 15.000 y el 13% no reporta el dato. Las estudiantes son económicamente dependientes de sus padres / madres y reconocen su importancia para el sustento de sus estudios.

Si bien hay una influencia importante por parte de la familia, encontramos otros factores que han influido en la decisión de las mujeres para estudiar una carrera en el área de las ingenierías (gráfico 1).

GRÁFICO 1

Motivos de interés de las alumnas en el área de ingeniería



Fuente: Elaboración propia con base en los datos originales.

50

Las estudiantes de la muestra señalan, en general, que hay un gusto por la carrera, incluso desde que cursaban estudios en el nivel medio superior, tanto para quienes estuvieron en un plan relacionado con el campo como para quienes estudiaron un plan de estudios general. La elección de la carrera se liga a intereses personales, al desarrollo de nuevas tecnologías y creación de estructuras; les agradan las matemáticas y la física (se les da con facilidad); les parece que la carrera tiene un buen plan de estudios, y también porque implica un reto estudiar una ingeniería. Otras piensan que hay más campo laboral que en otras licenciaturas.

Es interesante notar que el 12% de las alumnas mencionaron su área de estudio como un reto, porque esto coincide con el hallazgo del estudio de Molina y otros (2014, p. 109), donde las alumnas se ven a sí mismas como «mujeres de reto» que «enfrentan obstáculos y construyen formas diferentes de ser mujeres e ingenieras. Además se conciben a sí mismas con una valoración positiva de ser mujer y como protagonistas de sus propias vidas e historias».

3.2 CONTEXTO CULTURAL EN LA FACULTAD

Un importante cuerpo de estudios en relación con la inserción de mujeres en las ingenierías, como señala Stonyer (2002), es sobre «la cultura de ingeniería», ya que, como es un campo tradicionalmente masculino,

la cultura disciplinar es patriarcal, orientada a los hombres y a los valores, normas y presupuestos masculinos, «no solamente al nivel de la interacción social y el discurso, sino al nivel más profundo de la generación y transmisión del conocimiento» (STONYER, 2002, p. 392).

Entre los diferentes discursos que operan en esta construcción de la cultura masculina de ingeniería es el que inscribe «sobre la mujer» y que regula «las prácticas femeninas, entendidas como prácticas discursivas que implican interacciones comunicativas sociales y que a su vez, construyen relaciones de género e identidades propias de la institución donde se suscitan» (GUTIÉRREZ y DUARTE, 2011, p. 2). De esta manera, hay «una connotación masculina» en las representaciones de lo que debe ser «un ingeniero» (ibíd.), la cual crea un ambiente social permeado con violencia simbólica y discriminación hacia las mujeres (MOLINA y otros, 2014, p. 102).

La violencia simbólica y la discriminación se manifiesta en dos formas, según Molina y otros (2014): 1) «Se les invisibiliza negando su presencia», por ejemplo, al minimizar sus capacidades y habilidades lógico-matemáticas o rechazar diferentes formas de ser mujer, y 2) «Se les visibiliza silenciando», por ejemplo, interrumpiendo las participaciones de las mujeres en el aula, o al burlar sus intervenciones o preguntas, reforzando el estereotipo de «calladita te ves más bonita» (p. 105).

Dado este contexto preguntamos: ¿cómo las mujeres navegan la cultura masculina de ingeniería? Diferentes estudios coinciden en sus hallazgos (por ejemplo, GARCÍA y GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2014; GUTIÉRREZ y DUARTE, 2011, 2012; MOLINA y otros, 2014; STONYER, 2002):

- Las mujeres se posicionan como «uno de los hombres» («*one of the guys*») para reducir la tensión con sus compañeros varones. Esto implica aguantar y hasta cierto punto participar en «la carilla» de bromas, alburas y apodosos, y recibir un trato pesado.
- «Hacerse ver» como una estudiante (no mujer) seria, dedicada; demostrar su inteligencia (GARCÍA y GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2014) y no «provocar pasiones» (MOLINA y otros, 2014, p. 106). Aquí entra la idea de «navegar entre dos mares», al comportarse según los códigos tradicionales de género (estar calladita, pasiva), pero a la vez exhibir una capacidad intelectual excepcional.
- Justificar su interés en el área en términos tradicionales de género, especialmente enfatizando su interés en utilizar sus conocimientos y habilidades para «ayudar» la sociedad («*help-mate*»), ser buena compañera en equipos de trabajo, etcétera.

- Construir una identidad propia como «mujeres de retos» (MOLINA y otros, 2014) o «chicas súper poderosas» («*power-puff girls*», STONYER, 2002), a través de una autoconfirmación como mujeres fuertes (mental y físicamente), poseer una inteligencia lógica matemática, ser creativas y ser líderes. En contraste a las otras maneras de navegar su entorno cultural patriarcal, se abre la posibilidad de resistir identidades dominantes para poder construir identidades alternativas (STONYER, 2002, p. 396).

Nuestros hallazgos con la muestra de alumnas en la FIME y la FIC reflejan los resultados de estos estudios. En primer lugar, se reproduce la cultura de ingeniería masculina y la violencia simbólica a través del lenguaje. Casi la mitad de las mujeres respondieron que la mayor parte de los compañeros varones (46%) seguidos de los maestros varones (36%) hacen comentarios machistas. Aunque en un porcentaje mucho menor, también las alumnas reportan que sus maestras (7%) y compañeras (11%) hacen bromas y comentarios en sentido machista.

En segundo lugar, las alumnas reportan experimentar discriminación de género por parte de sus maestros varones al ser excluidas de las actividades que requieren de fuerza, y piden que algún caballero las ayude, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

52

Cuando tenemos que trabajar con circuitos, dicen los maestros «alguien que ayude a sus compañeras porque les va a dar miedo agarrar electricidad» (FIME, estudiante de 21 años).

Por parte de sus compañeros, hay un cuestionamiento constante de su capacidad intelectual, pero ellas se cuidan para no hacer que los varones se sientan menos capaces que ellas, como señala una alumna de la FIME de 22 años:

Algunos tratan de preguntarnos, más cómo para ver qué tanto sabemos, o algunas veces nos explican como si no entendiéramos. [...] Cuando yo sé más que ellos, les ayudo sin hacerlos sentir menos, porque sé que en otros semestres voy a necesitar que ellos me ayuden en una materia que se me dificulta.

En tercer lugar, aprenden a convertirse en «uno de los hombres» al adaptarse y aguantar sus pláticas y bromas para que no las molesten, como se puede apreciar en las palabras de dos alumnas:

Ellos hablan de las mujeres todo el tiempo y no les da pena porque ya me toman como si fuera uno de ellos, ya nos tratan como hombres (FIC, estudiante de 19 años).

Me hacían enojar y hasta me sentí mal porque se llevaban muy pesado, diciendo «como eres mujer te regalan calificación» o «porque eres mujer no puedes hacer esto», y lo dicen frente de ti y delante de todos. Antes cuando me decían algo les contestaba, pero como yo les contestaba, más lo hacían; y ahora pues ya no les digo nada porque así ya no me molestan tanto (FIME, estudiante de 21 años).

Finalmente, podemos identificar elementos de una identidad femenina alterna en las mujeres ingenieras –«las mujeres de reto»– al poseer una claridad en el propósito de su formación, así visualizarse como jefas ya que ejercen su carrera, inclusive asumir que los hombres tendrán que ceder su lugar en el ámbito laboral, como se expresa una alumna de 21 años de la FIME:

Debes tener decisión y ser dura para que vean que no porque seas mujer piensen que no puedes mandarlos, y además tienen que respetar el lugar donde estás.

3.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO

Actualmente en México hay un auge de investigaciones críticas sobre las instituciones de educación superior (IES) desde la perspectiva de género. El impulso para este tipo de investigaciones por supuesto se debe a varios factores, como la presencia de mujeres como estudiantes, profesoras e investigadoras, el activismo feminista académico y el establecimiento y crecimiento de programas y centros de estudios de la mujer o de género. De igual forma, es importante reconocer una serie de iniciativas y políticas educativas dirigidas a fomentar la equidad de género en la educación superior, como la Reunión Nacional de Universidades Públicas «Caminos para la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior» (agosto 2009), y la incorporación en 2010 de un objetivo para fomentar la equidad de género entre personal académico y administrativo y estudiantes en las solicitudes del financiamiento federal a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Las directrices establecidas en la reunión nacional de 2009 incluyen la transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, vinculación, extensión de la cultura y en publicaciones. Una línea de investigación importante que ha emergido es la realización de diagnósticos o radiografías de las mujeres y hombres en las IES, el clima institucional de género y la violencia de género.

Los diferentes estudios que han salido (por ejemplo, BUQUET y otros, 2013; CHÁVEZ y otros, 2009; MARTÍNEZ, 2008; PALOMAR, 2011) nos llevan a reflexionar sobre los orígenes de las IES en el país y la exclusión

histórica de las mujeres de ellas, y, por consiguiente, la caracterización de las IES en México como instituciones patriarcales, masculinizadas, en donde las mujeres son vistas como «intrusas» (BUQUET y otros, 2013).

Se puede describir el clima institucional de la Universidad de Colima, el contexto de nuestro estudio, como «un clima frío» (*«chilly climate»*) hacia las mujeres, a pesar de ciertos logros al interior de la institución en materia de género, como la existencia desde 1994 del Centro Universitario de Estudios de Género (CUEG) y la conformación de un cuerpo académico dedicado al estudio histórico y de género en educación desde 2005, ubicado en la Facultad de Pedagogía.

Debido al ímpetu internacional y nacional para transversalizar la perspectiva de género en las IES, se reproduce un discurso institucional a favor de la equidad de género, pero las prácticas culturales exponen una desigualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, no hay paridad de género en los puestos directivos; una mujer nunca ha podido llegar a ser rectora y la Federación de Estudiantes Universitarias ha tenido una sola presidenta a lo largo de sus 60 años de historia. Además de estas visibles situaciones de desigualdad, hay prácticas culturales más sutiles que se pueden observar en la vida cotidiana de la institución, como la falta de uso de un lenguaje incluyente por parte de autoridades y docentes, tanto hablado como en documentos oficiales; el cuestionamiento y/o los comentarios peyorativos sobre los estudios feministas y de género; los comentarios y bromas sexistas, y las situaciones de hostigamiento sexual, entre otras.

54

El Nuevo Modelo Educativo presentado en el marco del Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017 de la Universidad de Colima impulsa a los y las integrantes de la comunidad universitaria a guiar sus acciones a partir de valores y actitudes como la libertad, la responsabilidad, el respeto, la equidad, un espíritu de cooperación, el espíritu humanista, el espíritu democrático, la tolerancia, la honestidad y la ética (pp. 17-18). Sin embargo, no existe en el modelo educativo una referencia específica en relación con la equidad de género o la igualdad entre hombres y mujeres en el espacio universitario. Tampoco hay en la universidad una comisión o dependencia dedicada a la prevención y atención de casos de discriminación de género, el hostigamiento sexual, etcétera.

Así, las estudiantes en el área de las ingenierías, además de navegar un clima frío dentro de la cultura de ingeniería masculina en sus facultades, también tienen que navegar un clima institucional desigual de género.

4. ANOTACIONES FINALES

En este ensayo hemos intentado vislumbrar algunas dimensiones de los códigos de género, o bien, el sistema de opresión / resistencia de género presente en la cultura de ingeniería. Uno de los aportes del análisis presentado es la profundización de cómo el sistema sexo / género opera en tres niveles de la vida cotidiana de alumnas (biografías personales, contexto cultural de las facultades y contexto institucional universitaria).

Desde una mirada feminista que concibe a las mujeres como sujetos sociales activos, esbozamos algunos modos en que ellas navegan dentro de una cultura de ingeniería masculina.

Del nivel de sus biografías personales determinamos una ruptura en los roles tradicionales de género dentro de la familia, pues, a través de una identificación importante con sus padres y hermanos varones, algunas mujeres de la muestra están expuestas al campo de la ingeniería desde una edad temprana, lo cual sirve como un factor de motivación para su decisión de elegir esta opción para su educación profesional. De igual manera, algunas mujeres reportan un fuerte interés propio para las matemáticas que rompe con la idea tradicional de que las mujeres no tienen un gusto para el pensamiento lógico matemático.

Dentro del contexto cultural de las facultades vemos que las mujeres «navegan entre dos mares». Por un lado, se posicionan como «uno de los hombres» para manejar la violencia simbólica impuesta sobre ellas por parte de sus compañeros y docentes. Por otro lado, las mujeres empiezan a construir identidades femeninas alternas como «mujeres de reto», mujeres inteligentes y capaces con una proyección de su futuro como jefas exitosas en su campo laboral. Nuestros datos no nos permitieron identificar formas de resistencia al nivel institucional de la universidad, lo que queda como tarea de investigación pendiente.

Cerramos con tres reflexiones que nuestro estudio nos deja. Primero, es crucial fomentar las iniciativas de coeducación y la educación en igualdad de género en todos los niveles educativos. Si bien la Secretaría de Educación Pública en México ha incorporado una Dirección General Adjunta de Igualdad de Género¹, aún falta lograr capacitación docente compulsoria en la materia. Es particularmente importante capacitar a docentes con estrategias específicas para promover la participación de niñas y mujeres adolescentes en áreas no tradicionales como las matemáticas, puesto que nuestros datos

¹ <http://spep.sep.gob.mx>.

señalan el hecho de que hay niñas y mujeres con un interés propio que debe ser explotado en cada nivel escolar.

Otra reflexión surge en relación a las nuevas identidades femeninas que parecen estar emergiendo en las jóvenes universitarias. Sería pertinente que los programas y centros de género en las IES vinculen con ellas, especialmente las que están en carreras masculinizadas, para apoyarlas y validar sus experiencias e identidades, pero también para crear programas de aconsejar, guiar y orientar las jóvenes en el nivel media superior.

Por último, la tercera reflexión es para las IES y la necesidad para todos los y las actores en el espacio universitario de adoptar una mirada crítica y propositiva sobre sí misma en relación a los códigos de género. Como menciona Marisa Belausteguigoitia (2013), una visión crítica de género en la universidad puede enriquecer la vocación democrática de la institución; si no, continuamos reproduciendo desigualdades entre mujeres y hombres. En este sentido las IES, como mencionan García y González y González (2014, p. 1058), tienen la responsabilidad de ser proactivas y creativas en desarrollar estrategias que ayuden a profesores y profesoras en el área de la ingeniería a crear un ambiente que propicie el desempeño exitoso de las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES). (2011). Anuario estadístico. Disponible en: www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior.
- APPLEROUTH, S. y DESFOR EDLES, L. (2011). «Feminist and gender theories». En *Sociological Theory in the Contemporary Era: Text and Readings* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications, pp. 312-380.
- APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008). «Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021». En A. L. GAZZOLA y A. DIDRIKSSON (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- BARNARD, S. y otros (2012). «'They're not girly girls': an exploration of quantitative and qualitative data on engineering and gender in higher education». *European Journal of Engineering Education*, 37(2), pp. 193-204.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. (2013). «Prólogo». En A. BUQUET y otros, *Intrusas en la universidad*. México, D.F.: UNAM, pp. 9-12.
- BOURDIEU, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.
- BUQUET, A., COOPER, J. A., MINGO, A. y MORENO, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México, D.F.: UNAM.

- CHÁVEZ GUTIÉRREZ, M. A. y otros (2009). *Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara.
- FAULKNER, W. (2009). «Doing gender in engineering workplace cultures I. Observations from the field». *Engineering Studies*, 1(1), pp. 3-18.
- GARCÍA VILLA, C. y GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, E. M. (2014). «Women students in engineering in Mexico: exploring responses to gender differences». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), pp. 1044-1061.
- GILL, J. y otros (2008). «I still wanna be an engineer! Women, education, and the engineering profession». *European Journal of Engineering Education*, 33(4), pp. 391-402.
- GUNewardena, N. y KINGSOLVER, A. (2007). «Introduction». En N. GUNewardena y A. KINGSOLVER (eds.). *The gender of globalization: women navigating cultural and economic marginalities*. Santa Fe, New Mexico: School for Advanced Research Press, pp. 3-22.
- GUTIÉRREZ PORTILLO, S. y DUARTE GODOY, M. M. (2011). «Ser mujer en el campo de la ingeniería: un análisis desde el discurso». Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México, 7 al 11 de noviembre.
- GUTIÉRREZ PORTILLO, S. y DUARTE GODOY, M. M. (2012). «Ingenieras o ingenieros: cómo se conciben las mujeres en el campo de ingeniería». En *Memorias*, IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Sevilla, España, 31 de enero al 3 de febrero.
- HENWOOD, F. (1998). «Engineering difference: discourses on gender, sexuality and work in a college of technology». *Gender and Education*, 10(1), pp. 35-49.
- HILL COLLINS, Patricia (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- HOLTH, L. (2014). «Passionate men and rational women: gender contradictions in engineering». *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 9(2), pp. 97-110.
- KOLMOS, A. y otros (2013). «Motivational factors, gender and engineering education». *European Journal of Engineering Education*, 38(3), pp. 340-358.
- LYNCH, I. y NOWOSENZ, T. (2009). «An exploratory study of students' constructions of gender in science, engineering and technology». *Gender and Education*, 21(5), pp. 567-581.
- MARTÍNEZ COVARRUBIAS, Sara G. (coord.) (2008). *En busca de la equidad de género en la universidad. Un estudio de caso*. Colima, Colima: Universidad de Colima.
- MENDICK, H. y MOREAU, M.P. (2013). «New media, old images: constructing online representations of women and men in science, engineering and technology». *Gender and Education*, 25(3), pp. 325-339.
- MOLINA, Nancy y otros (2014). «'Estar en la boca del lobo': el proceso de construcción de la identidad de género en estudiantes de ingenierías». *Revista GénEros*, 15, pp. 93-113.
- PALOMAR VERA, Cristina. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México, D.F.: ANUIES.
- POWELL, A., DAINY, A. y BAGILHOLE, B. (2011). «A poisoned chalice? Why UK women engineering and technology students may receive more 'help' than their male peers». *Gender and Education*, 23(5), pp. 585-599.

- POWELL, A., DAINTY, A. y BAGILHOLE, B. (2012). «Gender stereotypes among women engineering and technology students in the UK: lessons from career choice narratives». *European Journal of Engineering Education*, 37(6), pp. 541-556.
- PRECIADO CORTÉS, Florentina (1996). «Expectativas educativas y laborales para y desde un cuerpo femenino». *Revista Géneros*, 3(8), pp. 46-51.
- PRECIADO CORTÉS, Florentina (1997). «Lo público y lo privado en la educación femenina del occidente mexicano». *Revista Géneros*, 4(11), pp. 30-37.
- RAZO GODÍNEZ, M. L. (2008). «La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología». *Perfiles educativos*, 30(121), pp. 63-96.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (México) (sin fecha). Página web de la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Disponible en <http://spep.sep.gob.mx/index.php>.
- STONYER, H. (2002). «Making engineering students-making women. The discursive context of engineering education». *International Journal of Engineering Education*, 14(4), pp. 392-399.
- UNIVERSIDAD DE COLIMA (2009). Estadística educativa. Agosto 2008 - enero 2009.
- UNIVERSIDAD DE COLIMA (2015). Modelo Educativo, Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017. Dirección General de Estudios de Pregrado.

DIFERENCIAS DE GÉNERO, ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

Carmen Rodríguez-Martínez*, Nieves Blanco García*

SÍNTESIS: El abandono escolar es el final de un proceso de desvinculación de la escuela que no puede explicarse solo por la influencia de factores estructurales relacionados con el contexto familiar y social. La gran proporción de mujeres que en las últimas décadas se han incorporado con éxito al sistema educativo demuestra la influencia de otros factores, que se han venido considerando como secundarios: factores personales, relacionales y educativos que, más que «empujar» a los estudiantes a abandonar los estudios, «atraen» a las jóvenes –en mayor medida que a los chicos– hacia el proyecto de vida que les ofrece la escuela (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011). Por otra parte, desde la década de 1990 se habla en los países desarrollados sobre las diferencias en rendimientos escolares entre sexos, superando las chicas a los chicos. En España, las diferencias de abandono escolar entre alumnos y alumnas son de casi ocho puntos a favor de los chicos, según datos del año 2014.

En este artículo nos planteamos indagar estas diferencias de género que suponen un atractivo por la escuela, a través de las biografías, experiencias y vivencias de alumnas y alumnos de secundaria postobligatoria que continúan sus estudios y lo hacen con éxito. Los resultados obtenidos muestran que el rendimiento escolar de unas y otros está influido por diferentes factores, como las relaciones con los compañeros y compañeras, el rechazo a las normas de la cultura escolar, el apoyo familiar y su proyecto de vida.

Palabras clave: abandono escolar | secundaria postobligatoria | género | rendimientos escolares | trayectorias escolares.

DIFERENCIAS DE GÉNERO, ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

SÍNTESE: O abandono escolar é o final de um processo de desvinculação da escola que não pode ser explicado somente pela influência de fatores estruturais relacionados ao contexto familiar e social. A grande proporção de mulheres que nas últimas décadas se incorporaram com sucesso ao sistema educativo, demonstra a influência de outros fatores que vêm sendo considerados secundários: fatores pessoais, relacionais e educativos que, mais que “empurrar” os estudantes a abandonar os estudos, “atraem” as jovens – em maior medida que os meninos – a um projeto de vida que a escola lhes oferece (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011).

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.

Por outro lado, desde a década de 1990, nos países desenvolvidos fala-se sobre as diferenças entre sexos, em termos de rendimento: as meninas superam os meninos. Na Espanha, as diferenças de abandono escolar entre alunos e alunas são de quase oito pontos a favor dos meninos, conforme dados do ano 2014.

Neste artigo, propomo-nos indagar sobre estas diferenças de gênero que supõem uma atração à escola, através de biografias, experiências e vivências de alunas e alunos de ensino fundamental pós-obrigatório que continuam seus estudos e o realizam com sucesso. Os resultados obtidos mostram que o rendimento escolar de umas e outros se vê influído por diferentes fatores, como as relações com os companheiros e companheiras, o rechaço às normas da cultura escolar, o apoio familiar e seu projeto de vida.

Palavras chave: abandono escolar | ensino fundamental pós-obrigatório | gênero | rendimentos escolares | trajetórias escolares.

GENDER DIFFERENCES, DROPOUT AND CONTINUITY IN STUDIES

ABSTRACT: School dropout is the end of a process of disengagement from school that cannot be explained only by the influence of structural factors related to the family and social contexts. The large proportion of women in recent decades that have been successfully incorporated into the educational system, shows the influence of other factors that have been considered as secondary: personal, relational and educational rather than 'push' students to drop out, «attract» young girls –more than boys– to the project of life offered by the school (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011).

Moreover, since 1990s decade in developed countries are remarked the differences in academic performance between sexes, beating girls to boys. In Spain, the dropping differences between female and male students are nearly eight points in favor of boys, according to data from 2014.

In this article we propose to investigate these gender differences which suppose attractive to school through biographies and experiences of students of high secondary who continue their studies and do it successfully. The results show that school performance of women and men is influenced by different factors such as relationships with colleagues, rejecting the rules of school culture, family support and life project

Keywords: school dropout | post obligatory secondary | gender | academic performance | school careers.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

El abandono escolar se explica como una situación final de todo un proceso de desvinculación con la escuela, que está muy relacionado con el fracaso escolar y que recibe múltiples denominaciones: *desenganche*, *desvinculación*, *rechazo escolar*, *desafección escolar* (MENA, FERNÁNDEZ ENGUIITA y RIVIÉRE, 2010).

La Comunidad Europea (EUROSTAT, 2015) habla de *abandono escolar temprano* para referirse a la población de entre 18 y 24¹ años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria, y no tiene título ni prosigue los estudios. Muchos trabajos de análisis de este tema se centran en variables sociológicas que estudian el abandono y fracaso como algo estructural a los sistemas educativos; pero aun reconociendo la importancia que los efectos familiares y sociales poseen, estos factores no son suficientes para explicar lo que les sucede a los chicos y chicas que dejan de estudiar.

Como plantean Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010), el fracaso no se distribuye homogéneamente entre las diferentes capas sociales, por lo que no podemos atribuir un efecto directo a la posición social. Sería difícil explicar la gran proporción de personas de bajo nivel cultural y de mujeres que en los últimos tiempos se han incorporado con éxito al sistema educativo. Desde esta misma perspectiva, Jackson y otros (2007), a partir de una investigación realizada en Inglaterra y Gales² sobre la transición que realizan los alumnos y alumnas a los 16 años, plantean que es un grave error concentrar la atención exclusivamente en las diferencias de clase (socioculturales de origen) para relacionarlas con el rendimiento académico, como es frecuente en la literatura sociológica, puesto que se producen diferencias por las decisiones tomadas por los propios estudiantes y por la influencia de padres, maestros y compañeros.

Ello nos lleva a considerar no solo factores sociales y contextuales ligados al ambiente cultural, profesional y económico y a los estímulos de las familias, que «empujarían» hacia un determinado nivel educativo, sino a resaltar la importancia de factores personales, relacionales y educativos, que contribuyen a elaborar un proyecto de vida y que «atraen» a las y los jóvenes

¹ En la OCDE, la tasa de abandono escolar se considera entre los 20 y 24 años.

² Utilizan los resultados de los exámenes públicos realizados a los 16 años, hablando de continuidad en los estudios para referirse a los alumnos que continúan estudiando a tiempo completo.

hacia el éxito escolar³; supondrían los beneficios y los costes de estudiar, tanto para los jóvenes como para sus familias (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011). Estos factores, denominados *secundarios*, pueden suponer una variabilidad de un 25% a un 50% (JACKSON y otros, 2007).

El estudio del aspecto de género es importante entre estos factores secundarios o entre aquellas variables que dependen de las aspiraciones de estudiantes y progenitores, de las redes de relaciones sociales, del apoyo de compañeras, profesores y profesoras, y de las experiencias con el saber y la escuela. Los alumnos y alumnas proceden de las mismas familias, y cuentan con recursos materiales y culturales similares, por lo que el ascenso en el nivel social se puede explicar más por aquellos factores que atraen a las chicas hacia el éxito que por los que determinan su fracaso. Las diferencias en rendimientos entre sexos están mostrando, además, la capacidad de superar el efecto de los contextos sociales de origen a través de otros factores poco estudiados aún. Un ejemplo de ello son las investigaciones sobre alumnas gitanas (ABAJO y CARRASCO, 2004; CREA⁴, 2010).

Estos factores pueden ofrecer explicaciones más amplias que las teorías de la *elección racional* o las del *capital humano*, provenientes del mundo económico y que refuerzan la idea de que es la capacidad productiva individual –apoyada por las oportunidades familiares, que proporcionan recursos y extienden la educación– la que proporciona el éxito escolar y el consecuente beneficio económico en el nivel de vida personal y en la riqueza de un país (FERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ, 2008).

Esta perspectiva es incluso más apropiada para el alumnado adolescente. Investigaciones recientes (GIL-FLORES, 2011), aunque siguen mostrando la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico, descubren una reducción de su intensidad en niveles más avanzados del sistema educativo (secundaria), lo que indica que el recorrido a lo largo de la trayectoria escolar contribuye a atenuar esta asociación. Es decir, a medida que se avanza en el itinerario escolar, pierde peso el ambiente familiar en relación con el éxito escolar y se incorporan elementos que tienen que ver con la condición de adolescente y joven. De hecho la tasa de conflicto en la enseñanza media es muy superior en las clases medias y altas que en los sectores de las clases obreras (HERNÁNDEZ y TORT, 2009).

³ Siguiendo la clasificación introducida por Boudon (1974), Martínez García denomina efectos *primarios* a los factores que «empujan» a unos determinados logros educativos, mientras que los factores *secundarios* serían los que «atraen» por razones de beneficios y coste / oportunidad.

⁴ Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA).

El abandono escolar –al igual que la continuidad en los estudios– tiene un carácter de trayectoria vital que involucra todas las dimensiones del sujeto (personales, emocionales y biográficas) y que implica elementos de diferente naturaleza: biográfico subjetivas, sociohistóricas y político institucionales. Por ello es relevante centrar la investigación en indagar en las cualidades de la experiencia escolar de alumnas y alumnos, ya sean positivas o negativas, en relación a sus propias vivencias y también a sus percepciones sobre todos los agentes y situaciones escolares (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; GARCÍA y otros, 2013; SIERRA, 2013).

En el marco de estas trayectorias diversas, algunos estudios (GARCÍA y otros, 2013) establecen una serie de rasgos comunes entre quienes abandonan los estudios: son mayoritariamente chicos; cuentan con un bajo capital cultural; el 60% abandona en el último curso de la ESO, y no hay un único perfil respecto al origen social, género, etnia o experiencias previas en escolarización. El abandono de la escuela puede ocurrir por un proceso de desafección escolar (44%), por una clara orientación laboral (35%) o por desear otro tipo de formación fuera de la escuela (12%).

Desde la mitad de la década de 1990, las oportunidades fáciles de trabajo en todo el arco mediterráneo contribuyeron a que más jóvenes varones de posición social baja abandonaran los estudios, aunque sus resultados no fueran muy diferentes a los de otros chicos de la misma edad (CALERO, 2006). Se ha demostrado durante la crisis que ante la carencia de trabajo se reduce la tasa de abandono escolar, que en 2006 era de un 30,5% frente al 21,9% en 2014 (FACI y FERNANDO, 2015). Los alumnos abandonan con más frecuencia y algunas razones pueden estar en las oportunidades de trabajo, el mayor fracaso escolar administrativo (causado por el propio sistema) o el hecho de no completar los estudios de formación profesional⁵.

1.2 LA VINCULACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS CON LA ESCUELA

En toda la Unión Europea (UE) es un objetivo político disminuir los índices de abandono escolar para lograr la incorporación de estudiantes a la secundaria postobligatoria. Existe además, desde la década de 1990, una preocupación por las diferencias de rendimiento entre chicas y chicos (ALTON-LEE y PRAAT, 2000). Los datos de Eurostat (2015) confirman que los índices de abandono escolar son especialmente altos en España (21,9) y que los chicos abandonan la escuela con más frecuencia que las chicas (25,6%

⁵ En España el abandono escolar en FP es 10 puntos mayor que en la OCDE y 16 que en la Unión Europea, mientras que en el bachillerato solo hay 2 puntos de diferencia con la OCDE (CARABAÑA, 2009).

frente a 18,1%). Este porcentaje duplica la media comunitaria (11,1%) y está todavía muy lejos del objetivo para España de reducir el abandono escolar al 15% en 2020.

Además, los alumnos constituyen el 60% de quienes repiten curso⁶ en la UE, con 10 puntos de diferencia con las alumnas, y un número mayor de niños abandonan la escuela sin ninguna calificación (EURYDICE, 2010), mientras que las niñas obtienen calificaciones más altas y mayores índices de aprobación en los exámenes, lo que les debería suponer una clara ventaja en la elección de los estudios superiores (aunque no es así, ni esto siempre se traduce en oportunidades laborales).

Desde hace años, hay una importante línea de indagación que trata de explorar las relaciones con la escuela considerando las diferencias en la construcción de la subjetividad de chicas y de chicos, ligada a los modelos sociales de feminidad y masculinidad. Existe cada vez mayor consenso en reconocer que lo que consideramos *femenino* y *masculino* son construcciones sociales e históricas, es decir, que están en permanente revisión por tratarse de procesos inacabados, sujetos a múltiples influencias, y con movimientos, a veces paradójicos, de elecciones y restricciones (CONNELL, 2003; RENOLD y ALLAN, 2006; SKELTON, FRANCIS y READ, 2010).

64

Se han venido formulando diversas explicaciones para entender las diferencias de resultados escolares entre alumnos y alumnas. Algunas remiten a teorías clásicas sobre la mayor adaptación de las chicas a la cultura escolar, el hecho de que sean más complacientes y sumisas al orden y la disciplina impuesta en las escuelas, o que la mayor parte de los docentes sean profesoras (PERRENOUD, 1990; FERNÁNDEZ ENGUIA, 2009; MARTÍNEZ GARCÍA, 2007, 2009). Otras apuntan a las diferentes actitudes hacia la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje (FRANCIS, 2000; WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000), y en sus análisis se hace patente la fuerza de la subjetividad y el papel que juega la construcción de la masculinidad y la feminidad, sobre todo entre adolescentes. En este ámbito, hay un importante cuerpo de investigación que ha indagado en las relaciones entre construcción de la masculinidad y la vivencia del trabajo escolar (RODRÍGUEZ, 2007; SIERRA, 2013; SUKHNANDAN y KELLEHER, 2000); y, aunque se ha prestado menor atención, también disponemos de algunos estudios sobre las alumnas y su relación con la escuela (BLANCO, 2011; FRANCIS y SKELTON, 2005; SKELTON, FRANCIS y READ, 2010; FSG, 2006; RENOLD y ALLAN, 2006).

⁶ Aunque los beneficios de repetir curso son discutibles, solo alrededor de un tercio de los países europeos tienen progresión automática en primaria.

Diversos estudios muestran que hay una relación entre el sentimiento de satisfacción con la experiencia escolar y su disfrute con la continuidad en niveles posteriores de formación. Algunos coinciden en señalar la importancia de sentirse parte de un grupo en el que son aceptados y que les apoya para alcanzar sus logros. Francis, Skelton y Read (2009), refiriéndose a estudiantes adolescentes (de 12 y 13 años) señalan que no se trata de ser populares, sino de sentir el respaldo del grupo de iguales. Y Akey (2006) sostiene que un buen clima de clase contribuye a elevar los niveles de compromiso y competencia del alumnado.

Los estudios disponibles indican que las alumnas dicen disfrutar del aprendizaje más que los alumnos. Suele ser una experiencia personal que tiene que ver con establecer mejores relaciones con el profesorado y con otros adultos, tener amigos y amigas, y recibir apoyo en el aprendizaje personal (GORARD y SEE, 2011). En cuanto a metas académicas, las chicas tienen una orientación motivacional intrínseca mayor que los chicos y, en mayor medida, valoran la educación por sí misma y no como salida profesional (CEREZO y CASANOVA, 2004; MARCENARO, 2007). Tienen un autoconcepto en general positivo que hace que se definan como trabajadoras, responsables y buenas compañeras (BLANCO y RODRÍGUEZ, 2015). Algunos estudios apuntan, como otra razón que puede influir en su interés y continuidad en los estudios, al apoyo de las madres que, incluso cuando tienen escasa formación académica, consideran imprescindible que sus hijas estudien y tienen altas aspiraciones sobre ellas en el plano académico (PADILLA, SUÁREZ y GARCÍA, 2007). Coincidiría con la investigación de Marcenaro (2010), que evidencia la alta movilidad intergeneracional en las chicas y respecto de sus madres.

Los alumnos, por su parte, para conseguir la aceptación de los compañeros huyen de parecer aplicados en los primeros cursos del instituto, creando con bastante frecuencia climas de enfrentamiento a las normas y la disciplina escolar para conseguir un liderazgo que es contrario a unos buenos rendimientos escolares. Para Jackson (1998), algunos chicos participan activamente en su bajo rendimiento como muestra del rechazo a la cultura escolar. Los niños, además, sufren presiones para ajustarse a un concepto de masculinidad pobre y activo (MILLARD, 1997; POLLARD y TRIGG, 2000, en HOLDEN, 2002). La competitividad en la escuela hace que muchos no tengan interés por aprender; les gusta competir para ganar, de modo que se implican en las tareas cuando saben que pueden ser los mejores.

Nuestra investigación se plantea indagar en factores que tienen que ver con el apoyo de colegas, las redes entre amigas, la transferencia cultural de las madres o las formas de entender el saber, el compromiso, las expectativas y el proyecto de vida. Más que un modelo de reproducción social estereotipado para las chicas, observamos resistencias en estas estudiantes que encuentran en la educación oportunidades para un proyecto de vida diferente.

2. METODOLOGÍA

2.1 OBJETIVOS

Los datos ofrecidos en este artículo forman parte de un estudio más amplio, interesado en indagar en los factores pedagógicos que favorecen el éxito y la continuidad escolar en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria⁷. A partir de las narrativas y percepciones de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos (CF), aquí nos centramos en indagar en las diferencias de género que nos ayuden a entender la continuidad en los estudios.

¿Qué vivencias y experiencias tienen de la escuela y los saberes escolares? ¿Existen diferencias entre las alumnas y los alumnos hacia la disciplina y las normas escolares, o en sus relaciones y expectativas hacia el estudio? ¿Qué factores pedagógicos intervienen en su proyecto de vida? Son preguntas que orientan este artículo para las que esperamos poder apuntar algunas respuestas que nos ayuden a pensar en acciones que promuevan el éxito y la continuidad escolar de alumnas y alumnos.

66

2.2 PARTICIPANTES

Hemos seleccionado una muestra intencional de 26 estudiantes, 16 cursando bachillerato y 10 de CF, en 12 centros urbanos y semiurbanos de Andalucía (Málaga, Sevilla, Granada, Cádiz y Almería). Se trata de 12 chicas y 14 chicos, estudiantes de bachillerato de Ciencias Sociales (9) y Ciencias (7), así como de diferentes ramas de ciclos formativos: Informática (4), Ámbito Sanitario (3), Comercio (1) y Turismo (1)⁸. Han sido identificados por el profesorado de sus centros por responder a uno o varios de estos criterios: a) interés por sus estudios; b) buenas calificaciones, y c) haber superado dificultades previas (personales o sociales).

Los alumnos y alumnas de nuestro estudio viven en un contexto familiar estable, la mayoría con uno o varios hermanos, y pertenecen a un contexto socioeconómico medio-bajo. Se confirma que los padres tienen un nivel mayor de estudios que las madres (y una mejor situación laboral), siendo en todo caso más alto el nivel de estudios de padres y madres del alumnado de bachillerato que de ciclos formativos. También es más estable la situación laboral en familias de estudiantes de bachillerato: de los cuatro padres

⁷ «Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria» (PRY031/2011), financiado por la Fundación CEA y dirigido por Nieves Blanco (UMA).

⁸ También se realizaron entrevistas al profesorado, que no incluimos aquí.

desempleados, tres lo son de alumnos de CF. En ambos casos, la mitad de las madres trabajan fuera de casa, lo que quiere decir que la otra mitad lo hace realizando las tareas del hogar.

En cuanto a su trayectoria escolar, las alumnas y los alumnos de bachillerato han seguido un recorrido escolar regular, con buenas calificaciones desde primaria, aunque una chica y dos chicos han repetido algún curso. Todas las chicas y tres chicos de CF han repetido curso, bien en la secundaria obligatoria o en bachillerato.

2.3 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Hemos realizado entrevistas cualitativas (dos por estudiante como media), que han sido grabadas y transcritas. Desde una perspectiva etnográfica (ANGROSINO, 2012) y fenomenológica (VAN MANEN, 2003), hemos intentado entender la experiencia escolar desde la perspectiva del sujeto, revelar el significado de su mundo vivido, enfatizando el conocimiento producido por las entrevistas y los problemas éticos al utilizar conversaciones con fines de investigación (KVALE, 2011). Hemos explorado aspectos como las actitudes ante la escuela y los saberes escolares; la relación con el profesorado, los contenidos y las actividades, y el significado vital de su experiencia escolar.

67

La escucha a la experiencia vivida (FIELDING, 2004) por estas chicas y estos chicos ha orientado las entrevistas, buscando generar un clima de confianza y seguridad que les ofreciera posibilidades de apertura a una conversación que fuera fructífera, no solo para nosotras sino también para ellas y ellos. Como complemento, hemos utilizado dos recursos metodológicos adicionales: un cuestionario de contexto, que nos ha proporcionado datos generales para conocer mejor el ambiente familiar en que viven, y la técnica del fotolenguaje, para explorar a través de recursos visuales y evocadores aspectos relacionados con emociones y vivencias sobre su trayectoria escolar y la percepción de sí en ese recorrido por la escolaridad (BAPTISTE y BELISLE, 1991).

Dispusimos los datos mediante el agrupamiento temático por categorías, y realizamos operaciones de categorización y codificación de los datos, que dieron como resultado pequeños informes. Elaboramos matrices textuales que permitieron la comparación entre casos y la triangulación entre fuentes, técnicas y contextos de análisis, teniendo en cuenta las diferencias entre chicas y chicos y entre estudiantes de CF y de bachillerato.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ESTUDIO

3.1 RELACIONES CON COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

Diversos autores coinciden en señalar la importancia de sentirse parte de un grupo en el que son aceptados. Sobre todo en la adolescencia, señalan que no se trata de ser populares sino de sentir el respaldo del grupo de iguales, y sostienen que un buen clima de clase contribuye a elevar los niveles de compromiso y competencia del alumnado (AKEY, 2006; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009). También en investigaciones con estudiantes de etnia gitana se destaca la importancia de las relaciones sociales en el aula y en el centro para crear un sentimiento de pertenencia y legitimidad personal del alumnado, y el valor que tiene ser aceptados y valorados por los compañeros y compañeras, así como tener el referente de otros estudiantes de éxito (ABAJO y CARRASCO, 2004; CREA, 2010).

Las y los estudiantes a quienes hemos entrevistado expresan cómo tener sintonía con las compañeras o compañeros es un importante elemento para sentirse bien en clase; llevarse bien y sentirse acogido parece tener mucha importancia para estas chicas y chicos, y les afecta mucho (aunque no a todos por igual ni del mismo modo) la imagen que tienen para sus colegas.

68

Y aquí difieren chicos y chicas. En nuestro estudio, la imagen que tienen para sus «colegas» es vital, aunque chicas y chicos no se relacionan de la misma forma en estas edades. Las chicas crean relaciones de apoyo a los estudios y de estima de la vida escolar, mientras algunos chicos, a través conductas disruptivas del ambiente del aula, parecen afirmar su oposición o resistencia hacia la cultura escolar, llegando a rechazar a algunos chicos que muestran interés por los estudios. Esto, que ocurre sobre todo en los primeros cursos de secundaria obligatoria, parece extender su efecto en años posteriores. Así, para los chicos, ser identificados como «empollones» no suele ser deseable porque lo asocian a brillar en los estudios pero tener dificultades en las relaciones con los compañeros y con los amigos. Los alumnos incluso pueden llegar a ser objeto de mofa en las clases si son considerados «empollones», y algunos cuentan cómo han tenido dificultades y les han hecho pasarlo mal. Por eso la mayoría de nuestros estudiantes no se reconocen como «empollones»; además, porque aunque les importen mucho los estudios, también dan mucho valor a las relaciones con sus compañeros y amigos. Reconocen cómo, a veces, estos les influyen negativamente, aunque también afirman que es necesario tomar las propias decisiones; así, hay alguno que sostiene su alto interés hacia el estudio a pesar de que sus amigos tienen una actitud bien diferente.

3.2 ACTITUDES HACIA LA CULTURA ESCOLAR

El papel que juegan los alumnos y las alumnas en la institución educativa responde no solo a la imagen que tienen sobre sí mismos, sino también a las expectativas que los otros tienen en relación con la posición social asumida por cada sujeto. Y en la interacción entre instituciones y sujetos, es necesario también considerar el papel que juegan los modelos sociales que establecen los marcos que indican qué se espera de las chicas y qué se espera de los chicos. Este juego de relaciones marca sin duda el modo en que chicas y chicos viven y se relacionan entre sí y con la escuela.

Como acabamos de indicar, la búsqueda de aceptación de los compañeros lleva a los chicos a una particular relación entre su construcción de la masculinidad y su vivencia del trabajo escolar (RODRÍGUEZ, 2007; SUKH-NANDAN y KELLEHER, 2000). En ella, huyen de parecer aplicados en estos primeros cursos del instituto, creando con bastante frecuencia situaciones de enfrentamiento a las normas y disciplina escolar para conseguir un liderazgo que parece oponerse a unos buenos rendimientos escolares. Así lo indican las palabras de una de las alumnas entrevistadas al referirse a algunos de sus compañeros de clase:

Yo he escuchado: 'jaja, yo he sacado un 0,1', y a otro responder: 'Ah, pues yo he sacado menos que tú'. A mí me da vergüenza eso... es como decir 'ah, yo soy más flojo que tú, soy mejor en ser vago, estudio menos, disfruto más de la vida' o algo así.

Como muestra el trabajo de Jackson (1998) algunos chicos participan activamente en su bajo rendimiento como muestra del rechazo a la cultura escolar.

En nuestro estudio, las y los estudiantes indican que estas actitudes negativas se mantienen durante la secundaria obligatoria (12-16 años) y el primer curso de ciclos formativos (17-18 años). Una alumna señala cómo, a diferencia de lo que sucede en primaria, donde no se alientan las conductas disruptivas, en secundaria «es totalmente al contrario: los chulos que no hacen nada son los que más amigos tienen». Esta posición negativa ante el trabajo escolar, las normas y la disciplina es reconocida por los alumnos y alumnas entrevistados como una actitud más propia de los chicos, y son también ellos quienes las admiten y toleran con más frecuencia, porque significa ser admitidos en sus grupos de iguales. La utilizan como resistencia a las relaciones de poder que impone la escuela y se traduce en conflictos en el aula que impiden el funcionamiento normal de la clase, empleando con frecuencia el humor como forma de enfrentamiento; un enfrentamiento que puede favorecer el abandono escolar, lo que tendría relación con el hecho de

que el 60% del alumnado, la mayoría chicos, abandonen en el último curso de secundaria. Aun cuando no llegue a este punto, sí conviene atender a análisis como los de Gorard y See (2011), quienes señalan que tener amigos es una clave para lograr sentirse bien en la escuela, y que la existencia de conductas disruptivas en el aula constituye una fuente de inhibición e insatisfacción, que puede conducir al «desenganche» de las actividades escolares.

Las alumnas contribuyen de otra manera al ambiente de clase y viven de forma diferente el ambiente disruptivo en las aulas de secundaria. Tanto las chicas como los chicos de nuestro estudio admiten que, en su experiencia, han vivido un mayor nivel de éxito y una actitud más positiva hacia la enseñanza por parte de las alumnas. Así, señalan que las chicas «son más tranquilas, más atentas», y que «suelen estar más predispuestas a participar» quizá –añade– porque maduran antes y «no sienten la necesidad de hacer el idiota». De hecho, las alumnas hablan de sí mismas como más responsables y organizadas –respecto de los chicos–, algo a lo que dan mucho valor y que reconocen ya desde la escuela primaria.

Por otra parte, las alumnas no sienten una presión tan directa como los alumnos para obtener el reconocimiento de los colegas masculinos, porque su círculo de apoyos y amistades se encuentra en las alumnas. Destacan con frecuencia la importancia de tener amigas que tienen objetivos comunes con ellas y que quieren, por tanto, estudiar; algo que puede relacionarse con investigaciones que señalan que las alumnas dicen disfrutar más del aprendizaje que los alumnos porque tienen más amigas y amigos (GORARD y SEE, 2011).

70

3.3 APOYO DE LA FAMILIA Y DEL PROFESORADO

A pesar de que el peso del ambiente familiar se reduce a medida que avanza la trayectoria escolar (HERNÁNDEZ y TORT, 2009), todos los estudiantes, y especialmente los adolescentes, necesitan de la presencia de un adulto próximo y positivo que les apoye (FUNES, 2010). *Próximo* significa alguien accesible y, sobre todo, disponible para el alumnado; y *positivo* tiene que ver con la esperanza y la confianza que depositan en cada uno de sus estudiantes. Esta es una condición fundamental para poder tener experiencias tempranas de éxito, las cuales se han mostrado especialmente significativas para desarrollar trayectorias de continuidad escolar (ABAJO y CARRASCO, 2004; GARCÍA y otros, 2013). Y parece que las chicas tienen una experiencia personal más positiva, porque establecen mejores relaciones con el profesorado y con otros adultos, y tienen amigas que apoyan sus aprendizajes (GORARD y SEE, 2011).

Nuestros estudiantes, chicos y chicas, reconocen la importancia fundamental de la familia. Se sienten apoyados y valoran las posibilidades que les ofrecen para seguir estudiando, la confianza y las expectativas que depositan en ellos y ellas.

Las chicas, de modo bastante común, hacen referencia a la importancia de sus madres, al apoyo que les brindan y al valor que dan a lo que piensan y esperan de ellas. Muchas consideran que sus madres las valoran muy positivamente en relación con la escuela (algo que está relacionado con su deseo de alcanzar niveles educativos que sus madres no pudieron tener), lo que coincide con los hallazgos de otros estudios (GARCÍA GÓMEZ y otros, 2009).

También coinciden con otras investigaciones que evidencian la alta movilidad intergeneracional, sobre todo en las chicas, en las que influyen las aspiraciones y altas expectativas de las madres, sobre todo cuando tienen escasa formación académica. La chicas parecen tener más incorporado en su proyecto vital el valor de los estudios, y muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y tener más opciones vitales y laborales que sus padres, sobre todo que sus madres u otras mujeres de la familia (MARCENARO, 2010). Una de las alumnas de nuestro estudio ejemplifica esta influencia del referente familiar, en este caso su madre, y el deseo de tener una vida mejor continuando estudios superiores: se siente orgullosa por ser la primera persona que estudia en su familia, y no quiere tener que arrepentirse, como le sucede a sus tías, que «dejaron de estudiar y ahora se arrepienten». Otras no quieren ser amas de casa, como sus madres, lo que les impulsa a mantener su interés por estudiar.

El profesorado es, sin duda, un referente adulto durante la escolaridad, y tener una relación positiva con el profesorado, o no tenerla, puede marcar de modo importante las posibilidades de desarrollo de una buena relación con la escuela (AKEY, 2006; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009; OCDE, 2009). En nuestra investigación este aspecto no ha sido destacado, y menos aun para el profesorado de secundaria, de manera que las alumnas y los alumnos entrevistados han tenido dificultades para referirse a docentes de secundaria en quienes reconocer un apoyo destacado en su trayectoria escolar.

3.4 EL PROYECTO VITAL: LOS ESTUDIOS COMO EXPECTATIVA DE FUTURO

El horizonte de sentido para estos estudiantes no está en el presente sino en el futuro, aunque eso no les impide vivir su proceso de escolarización con un sentido en el presente, de manera que futuro y presente no se

contraponen. Como expresa una alumna: «Me sirve para mí, día a día, y para conseguir trabajo en el futuro». Asimismo, el hecho de saber trasciende la proyección en el trabajo y en el futuro para conseguir desenvolverte mejor en el mundo. Estudiar tiene sentido para formarse, para llegar a conseguir un trabajo que te guste, tener cultura y ser independiente. Así lo expresa la mayoría: «No solo aprender cosas nuevas, sino que vas madurando [...] Son puertas que se te van abriendo».

Y eso a pesar de que, como algunas y algunos reconocen –sobre todo en bachillerato– no todo lo que aprenden es útil: «[...] lo pondré en el examen y lo aplicaré a los programas de selectividad, y no creo que me sirva para más, eso es cierto, hay cosas que no les veo mucho sentido». Esto puede entenderse como una «domesticación consciente» al sistema por los beneficios que les proporciona o también como una muestra de sensatez y claridad, porque efectivamente en nuestro sistema de enseñanza, gran parte de lo que les enseñamos a los jóvenes en secundaria tiene muy escasa conexión con el conocimiento del mundo real en que viven y con los intereses y necesidades inmediatos de los estudiantes.

72

A pesar de ello, nuestras alumnas y alumnos reflejan lo que encontraron FRANCIS, SKELTON y READ (2009) en su investigación sobre estudiantes con altas calificaciones: participan activamente en las actividades escolares, realizan sus tareas escolares y se sienten orgullosos de su éxito académico. AKEY (2006) ha señalado que es fundamental para desarrollar una experiencia de éxito «el nivel de participación y el interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela», que incluye tanto el comportamiento (la persistencia, el esfuerzo, la atención) como las actitudes (motivación, valoración positiva del aprendizaje, entusiasmo, interés y orgullo por el éxito). Este interés intrínseco que supone constancia en clase y en el trabajo diario es algo común en chicos y chicas, que se traduce en atender en clase y en realizar a diario las tareas encomendadas; y está directamente relacionado con su autoconcepto académico, es decir, con sus creencias respecto a sus competencias y a sus expectativas de éxito (AKEY, 2006).

Si todas estas condiciones y rasgos son generales para chicas y chicos, los estudios disponibles indican que las chicas parecen disfrutar más del aprendizaje que los chicos (GORARD y SEE, 2011); tienden a presentar en mayor medida una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (CEREZO y CASANOVA, 2004), y a valorar más la educación por sí misma, es decir, como «bien de consumo» y no tanto como «inversión» (MARCENARO, 2007). Quizás relacionado esto con la evidencia de que la movilidad intergeneracional es mayor en las chicas que en los chicos, y respecto de sus madres (MARCENA-

RO, 2010), que tienen sobre ellas altas expectativas de continuidad escolar (PADILLA, SUÁREZ y GARCÍA, 2007).

Las chicas y chicos a quienes hemos entrevistado se definen como responsables y comprometidos con respecto al trabajo escolar, un aspecto en el que no observamos diferencias entre alumnos y alumnas, probablemente porque ellos y ellas continúan estudiando. Las diferencias, como hemos visto, están en las percepciones sobre la actitud y el comportamiento de los chicos de educación secundaria que, con frecuencia, es una fuente de inhibición e insatisfacción y puede conducir al desenganche y al abandono escolar. Así, estas y estos estudiantes reconocen que las chicas son mejores alumnas, y que son los alumnos quienes, generalmente, crean un clima de falta de respeto por las normas y la disciplina. En opinión de algunos alumnos (y en coincidencia con el profesorado⁹) las chicas parecen más interesadas que los chicos por el estudio y el trabajo escolar, maduran antes y no sienten la necesidad de «hacerse las graciosas» en la clase, a diferencia de lo que les suele ocurrir a los chicos, algo en lo que coinciden con otras investigaciones (FRANCIS, 2000; WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009).

4. CONCLUSIONES

73

Las investigaciones sobre abandono escolar no han tenido en cuenta, hasta hace pocos años, las vivencias y experiencias de los chicos y chicas adolescentes, quienes construyen una subjetividad y una vida colectiva independientemente de la escuela, pero que afecta a la misma vida escolar y en las que las construcciones sexuales tienen mucha importancia.

Aunque se ha defendido tradicionalmente una mayor adaptación de las chicas a la cultura escolar, como causa de sus mayores logros (PERRENOUD, 1990; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009; MARTÍNEZ GARCÍA, 2007, 2009), nuestra investigación evidencia aspectos que tienen más que ver con la atracción hacia el propio proyecto de vida que les proporciona la escuela. Entre otras cosas, porque las chicas buscan en los estudios superiores la posibilidad de conseguir un proyecto de vida independiente (en ocasiones, diferente al de las mujeres de su entorno). Las chicas se relacionan con la escuela en modos que favorecen su compromiso y su éxito en la institución.

Las percepciones del alumnado coinciden con los informes internacionales con respecto a los mejores rendimientos de las alumnas en las aulas de sus centros. Las chicas participan más en clase, están más comprometi-

⁹ A quienes también entrevistamos en esta investigación.

das con la enseñanza, mantienen una actitud más favorable a las normas y disciplina y son más responsables que los chicos de la ESO y del primer ciclo de FP, que es donde más abandonos se producen.

El estudio visibiliza que no han sido apoyos pedagógicos los que les han orientado en la continuidad en los estudios, sino un proceso personal de maduración y de responsabilizarse de su vida. También el apoyo de personas clave, a veces familiares, a veces compañeras en el caso de las chicas. Esto supone, sin duda, una llamada de atención hacia la escuela y el profesorado de secundaria; profesorado que es el que puede favorecer que tengan experiencias positivas, necesarias para desarrollar un buen autoconcepto, que les alejen de las vivencias que David Hargreaves denominó de «pérdida de dignidad» (HARGREAVES y otros, 1998, p. 55) que viven muchos estudiantes en las escuelas secundarias porque no «encajan» en la norma de excelencia escolar que la escuela y la sociedad fabrican (PERRENOUD, 1990; BONAL y otros, 2005).

Las alumnas y los alumnos tienen una buena actitud ante la escuela cuando los estudios forman parte de su proyecto vital, cuando tienen interés real, intrínseco, que les da sentido y genera expectativas hacia los saberes escolares (ABAJO y CARRASCO, 2004; AKEY, 2006; CHARLOT, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cide.
- AKEY, T. (2006). «School context, student attitudes and behavior, and academic achievement. An exploratory analysis». MDRC. Disponible en: www.mdrc.org.
- ALTON-LEE, Adrienne y PRAAT, Angélique (2000). *Explaining and addressing gender differences in the New Zealand compulsory school sector: a literature review*. Wellington. Ministerio de Educación.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- BAPTISTE, A. y BELISLE, C. (1991). *Photolangage: une methode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- BLANCO, N. (2011) «El sentido de los saberes escolares: la experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria». XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México DF.
- BLANCO, N. y RODRÍGUEZ, C. (2015). «La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 38(3).

- BONAL, X. (dir.); ALEGRE, M. A.; GONZÁLEZ, I.; HERRERA, D.; ROVIRA, M.; SAURÍ, E. (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- BOUDON, R. (1974). *La educación, oportunidades y la desigualdad social*. Nueva York: Wiley.
- CALERO, J. (2006). «Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias». Documento de trabajo 83/2006. Fundación Alternativas. Disponible en: http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000194.pdf.
- CARABAÑA, J. (2009). «Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto». *Cuadernos de información económica*, 213, pp. 107-120.
- CEREZO, T. y CASANOVA, P. (2004). «Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), pp. 97-112.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CONNELL, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNMA.
- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- EUROSTAT (2015). Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-press-releases/-/3-20042015-BP>.
- EURYDICE (2010). «Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe». Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), P9 Eurydice. Disponible en: www.eurydice.org.
- FACI, L., y FERNANDO, M. (2015). «El abandono escolar prematuro en España. Avances en Supervisión Educativa». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Disponible en: www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). «La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias». En M. PUELLES BENÍTEZ (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, pp. 119-138.
- FERNÁNDEZ, J. J. y RODRÍGUEZ, J. C. (2008). «Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico». En V. PÉREZ DÍAZ (coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*. Colección Mediterráneo Económico, 14, pp. 323-349.
- FIELDING, M. (2004). «Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities». *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 295-311.
- FRANCIS, B. (2000). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues*. Londres: Routledge.
- FRANCIS, B. y SKELTON, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. Londres: Routledge.
- FRANCIS, B., SKELTON, C. y READ, B. (2009). *Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. Executive summary of research findings*.
- FSG (2006). *Incorporación y trayectorias de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: Cide.

- FUNES, J. (2010). *Educación en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA, M. y otros (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94.
- GARCÍA GÓMEZ, S., PADILLA, M. T. y SUÁREZ, M. (2009). «Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria». *Revista de Educación*, 349, pp. 311-334.
- GIL-FLORES, J. (2011). «Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado». *Cultura y Educación*, 23(1), pp. 141-154.
- GORARD, S. y SEE, B. (2011). «How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view». *British Educational Research Journal*, 37(4), pp. 671-690.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y TORT, A. (2009). «Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), pp. 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- HOLDEN, C. (2002). «Contributing to the debate. The perspective of children on gender, achievement and literacy». *Journal of Education Enquiry*, 3(1), pp. 97-110.
- JACKSON, D. (1998). «Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations». En D. EPSTEIN y otros (eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, pp. 310-333.
- JACKSON, M. y otros (2007). «Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: the transition to a-level courses in England and Wales». *Acta Sociológica*, 50(3), pp. 211-229.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- MARCENARO, O. (2007). *La inversión en formación de los andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- MARCENARO, O. (2010). *La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2009). «Fracaso escolar, Pisa y la difícil ESO». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1); pp. 56-85.
- Martínez García, J. S. (2011). «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), pp. 270-285.
- MENA, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIERE, M. (2010). «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono escolar». *Revista de educación, número extraordinario*, pp. 119-145.
- MILLARD, E. (1997). *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. Londres: Falmer Press

- OECD (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. París: PISA-OCDE.
- PADILLA, M. T., SUÁREZ, M. T. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2007). «Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria». *Revista de Educación*, 349, pp. 311-334.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- RENOLD, E. y ALLAN, A. (2006). «Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities and the feminization of succes in the primary school». *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), pp. 457-473.
- RODRIGUEZ MENÉNDEZ, C. (2007). «Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate». *Revista de Educación*, 342, pp. 397-418.
- SIERRA, J. E. (2013). «La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar». Tesis doctoral, Universidad de Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739#sthash.kitchzrM.dpuf>.
- SKELTON, C., FRANCIS, B. y READ, B. (2010). «Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities». *Educational Studies*, 36(2), pp. 185-194.
- SUKHNANDAN, L. y KELLEHER, S. (2000). *An investigation into gender differences in achievement. Phase 2: School an classroom strategies*. Slough: NFER.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WARRINGTON, M., YOUNGER, M. y WILLIAMS, J. (2000). «Students attitudes, image and the gender gap». *British Educational Research Journal*, 26(3), pp. 393-407.

CÓDIGOS DE MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN EDUCACIÓN

Enrique Javier Díez Gutiérrez*

SÍNTESIS: En este artículo se hace un análisis de los procesos de construcción de los códigos de masculinidad tradicional en los chicos, relacionándolos con el campo educativo y analizando los mecanismos que funcionan en los contextos escolares para imponerles una visión hegemónica de la masculinidad, heterosexual y homófoba. Las instituciones educativas y su cultura están siendo, a partir de la década de 1980, uno de los espacios donde se estudian los procesos sociales implicados en la construcción de esa masculinidad tradicional hegemónica que se ha asentado en la socialización de una forma difícil de erradicar. Se hace aquí un repaso por referentes teóricos a nivel nacional e internacional, para finalizar apuntando algunas líneas de trabajo educativo para deconstruir los códigos de esta masculinidad hegemónica en la educación.

Palabras clave: masculinidad | hombres | códigos de género | cultura escolar.

CÓDIGOS DE MASCULINIDADE HEGEMÔNICA EM EDUCAÇÃO

SÍNTESE: Neste artigo faz-se uma análise do processo de construção dos códigos de masculinidade tradicional nos meninos, relacionando-os ao campo educativo e analisando os mecanismos que funcionam no contexto escolar como imposição de uma visão hegemônica da masculinidade, heterossexual e homófoba. A partir da década de 1980, vêm se estudando os processos sociais implicados na construção dessa masculinidade tradicional hegemônica nas instituições educativas e em sua cultura, construção essa que tem se apoiado na socialização de uma forma difícil de erradicar. Apresenta-se aqui, também, uma revisão de referentes teóricos nacionais e internacionais, para finalizar apontando algumas linhas de trabalho a fim de decodificar os códigos desta masculinidade hegemônica na educação.

Palavras-chave: masculinidade | homens | códigos de gênero | cultura escolar.

HEGEMONIC MASCULINITY CODES IN EDUCATION

ABSTRACT: En este artículo se hace un análisis de los procesos de construcción de This article analyzes the processes of building traditional masculinity codes in boys, relating them to the educational field and analyzing the mechanisms at work in the school context to impose a hegemonic view of masculinity, heterosexual and homophobic. Educational institutions and culture are being, since the 1980s, one of the areas studied due to the

*Profesor titular, Facultad de Educación, Universidad de León (España).

social processes involved in the construction of the traditional hegemonic masculinity that has been settled in the socialization in a difficult way to eradicate. A review of a theoretical framework at a national and international level is done here, finally pointing some lines of educational work to deconstruct the codes of this hegemonic masculinity in education.

Keywords: masculinity / men / gender codes / school culture.

1. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

De acuerdo a Kimmel (1997), Connell y Messerschmidt (2005) y Schongut (2012), la *masculinidad hegemónica* está asociada a la heterosexualidad y al control del poder por los hombres; a la renuncia a lo femenino; a la validación de la homosocialidad —es decir, la relación con sus pares— como la realmente importante y el canon de comparación; a la aprobación de la homofobia, y al sostenimiento del (hetero)sexismo (RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, 2007).

La noción de masculinidad hegemónica propone la existencia de diferentes formas de masculinidad. Además, no todas sus formas se encuentran en la misma posición de poder, pues el concepto de masculinidad hegemónica se construye siempre en oposición a varias masculinidades subordinadas, forma de relación que se repite en su vinculación con las mujeres (CARRIGAN, CONNELL y LEE, 1985; CONNELL, 1987).

Esa masculinidad hegemónica parece ser siempre definida y socializada desde lo que no es, en términos de la constante oposición y escrutinio al cual deben ser sometidos los hombres (CEBALLOS, 2012), especialmente la heterosexualidad y el silencio o censura afectiva, requerimientos básicos para la mantención del estatus.

De esta forma, Demetriou (2001) identifica dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera daría cuenta de la «hegemonía externa» de la dominación masculina sobre las mujeres; la segunda es una «hegemonía interna» de ascendencia social de un grupo de hombres sobre todos los otros hombres. Por tanto, la masculinidad no se construye únicamente en relación a la subordinación femenina, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidades (DEMETRIOU, 2001).

La masculinidad hegemónica es una estrategia de dominación efectiva en tanto es invisible y, sobre todo, asumida por los propios sujetos (CONNELL, 1995; CONNELL y MESSERSCHIMDT, 2005) y justificada y sostenida por aquellos a quienes les interesa mantener el modelo social hegemónico, lo cual implica un consentimiento de una parte importante de la sociedad (CONNELL, 1987).

Pese a que el modelo de hombre que propone la masculinidad hegemónica es algo que pocos alcanzan, muchos otros –que no ocupan esa posición– ayudan a sustentar este modelo (SCHONGUT, 2012). Esto sucede, principalmente, porque pese a no ocupar esos primeros peldaños, se benefician de la sumisión de masculinidades «inferiores» y de la opresión hacia las mujeres. Estos conforman lo que se denomina la «masculinidad cómplice», una forma complementaria a la masculinidad hegemónica –de la cual la mayoría de los hombres forman parte–, que sin practicar de forma explícita y ostentosa la masculinidad hegemónica, aspira y desea formar parte de ese tipo de masculinidad ejemplar, y que, al hacerlo, disfruta de una parte del dividendo de las masculinidad hegemónica (DEMETRIOU 2001; CONNELL y MESSERSCHIMDT, 2005). Un ejemplo de ello es la producción mediática de «masculinidades ejemplares», como son los estereotipos representados por deportistas, estrellas de cine u otros personajes del ámbito público (DEMETRIOU, 2001; BONINO, 2002) que se promocionan en los medios y que los escolares aprenden a coleccionar y admirar.

Los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como *femeninos* o como *no heterosexuales*. Pero en un contexto donde de a poco las mujeres también van adquiriendo protagonismo en lo público, se insertan en el mundo laboral y donde la afectividad ligada a lo masculino está cambiando, se tienden a generar condiciones que agudizan las expresiones de estilos masculinos hegemónicos y tradicionales, recurriendo a la radicalización de uno de sus componentes centrales: el ejercicio de dominio y control sobre quienes se consideran más débiles: mujeres, niñas y niños y hombres de posición de prestigio menor (DUARTE, 2009). De esta forma, buscan demostrar y re-afirmar la masculinidad / virilidad perdida, frente a aquellos que supuestamente cuestionan su lugar en el patriarcado. Viveros (2010) recuerda que cuando no se tiene nada, la masculinidad se vuelve uno de los pocos atributos de los que un chico se puede jactar, construyendo identidades masculinas muchas veces violentas y defensivas.

Lo que parece, por tanto, es que este arquetipo tradicional de masculinidad, lejos de estar en declive, se ve hoy reforzado (CONNELL, 2012), y sigue inspirando la conducta de los adolescentes y jóvenes, reproduciéndose en los centros educativos (LOMAS, 2007; PEÑA y RÍOS, 2011), que se constituyen en uno de los sitios principales de formación de masculinidad (CONNELL, 2001).

2. MASCULINIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales clave en la producción de la masculinidad tradicional hegemónica (BONINO, 1998, 2003; BURIN y MELER, 2000; TOMÉ y RAMBLA, 2001; CASTAÑEDA, 2002; LOMAS, 2003b, 2004; GIL CALVO, 2006; BARRAGÁN, 1998, 2006; CANTONERO, 2006a).

Desde finales de la década de 1980 se han publicado numerosos trabajos (ASKEW y ROSS, 1988; WELZER-LANG, 1991; BADINTER, 1992; ARNOT y WEILER, 1993; KILLMARTIN, 1994; CONNELL, 1995; KIMMEL, 1996, 1997; CALLIRGOS, 1996; VALDÉS y OLAVARRÍA, 1997; BOURDIEU, 2000) cuya finalidad ha sido tanto analizar los itinerarios subjetivos y culturales del aprendizaje social de la masculinidad en los centros educativos, como deconstruir el modo en que la escuela contribuye entre niños, adolescentes y jóvenes a la construcción de maneras de ser hombres que en nada favorecen una mayor equidad entre hombres y mujeres. Pero también está el importante papel que el personal docente desempeña desde el ámbito escolar a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género, para lo cual resultan determinantes sus propias percepciones sobre masculinidad y feminidad (MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ-CUEVAS y BONELL-GARCÍA, 2014).

82

Como han señalado diversas investigaciones (BOSCH, FERRER y ALZAMORA, 2006), la asignación diferencial de actividades y roles, segmentando claramente lo que es propio de los niños y lo que es propio de las niñas, se reproduce también en la escuela. Así, a los niños se les educa para dominar y progresar en lo público, mostrar sus logros, talentos y ambiciones como muestra de su valía personal, y reprimiéndoles los afectos vistos como signos de debilidad y de poca hombría. A las niñas, por el contrario, se les socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado, y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal.

Las variables principales que configuran la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela se relacionan con la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia emocional y la «obligatoriedad heterosexual» como aspecto central en la configuración de la personalidad, así como el afán de control y la competitividad (KENWAY y FITZCLARENCE, 1997).

El cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad, dado que es un factor previo en torno al que se generan las diferencias y se naturalizan.

Martino (2006) analiza el importante papel que juega el cuerpo en la construcción subjetiva de la masculinidad; los aspectos normativos del tamaño del pene, el ser atractivo y el no aparentar ningún tipo de desviación a la hegemónica heterosexualidad. La actividad física permite exhibirlo a través del deporte y presentarlo ante los demás. Numerosas investigaciones han concedido una especial relevancia al deporte como estrategia básica de formación de la masculinidad hegemónica (CHEPYATOR-THOMSON y ENNIS, 1997; CONNELL, 1998; HICKEY y FITZCLARENCE, 1999; LIGHT y KIRK, 2000; MARTINO, 1999; PARKER, 1996; SKELTON, 1997, 2000; SWAIN, 2000, 2003, 2004).

Es frecuente que en las instituciones educativas jugar bien al fútbol, por ejemplo, sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo (SWAIN, 2000, 2003; PALLOTTA-CHIAROLLI, 2006). De hecho, los profesionales del fútbol son percibidos por los niños como modelos masculinos de deseabilidad social.

Además, los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad. Así, tanto las chicas como los chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego (MARTINO, 1999; PARKER, 1996; RENOLD, 1997, 2001; SKELTON, 2000). El profesorado que desarrolla la educación física de manera tradicional o que entrena en estos juegos competitivos, tiende a generar interacciones sociales con los estudiantes que refuerzan los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica (LIGHT y KIRK, 2000).

Pero también los chicos y las chicas se socializan en diferentes actitudes ante y hacia la escuela, el trabajo escolar y el propio aprendizaje.

Las investigaciones realizadas al respecto (WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000; FRANCIS, 1999a; WHITELAW, MILOSEVIC y DANIELS, 2000) indican la importancia que tiene para los chicos el aparentar despreocupación por el trabajo escolar, por su aprendizaje y por los resultados académicos, y ello a causa de un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos. O, en todo caso, de demostrar que el éxito obtenido es un «logro sin esfuerzo», expresando con ello que poseen dotes de inteligencia sin esfuerzo (JACKSON, 2002; MARTINO, 1999; MARTINO y PALLOTTA-CHIAROLLI, 2006; MURPHY y ELWOOD, 2002; RENOLD, 2001; SWAIN, 2004).

Aparecen así los estereotipos de caracterización de los chicos como desordenados, desmotivados, distraídos, inquietos y con un mayor desapego hacia las normas escolares, mientras que las chicas son adjetivadas como organizadas, esforzadas en sus tareas escolares, más centradas en su aprendizaje y más cuidadosas, y con conductas no tan disruptivas (FRANCIS, 1999b; WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000; WHITELAW, MILOSEVIC y DANIELS, 2000; YOUNGER, WARRINGTON y WILLIAMS, 1999).

De este modo se asientan las bases para un modelo de éxito basado no tanto en el esfuerzo y el trabajo constante, sino en la brillantez y genialidad personal, mostrándose los varones antes sus iguales como triunfadores y «ganadores» que no se han esforzado.

La masculinidad hegemónica se construye también en los espacios escolares informales, como el tiempo de ocio entre clases, mostrando y exhibiendo que poseen grandes conocimientos en materia sexual, heterosexualmente obligatoria, ante el grupo de iguales (RENOLD, 2003; NAYAK y KEHILY, 1997). De esta forma, los chicos usan el discurso sobre esa forma de sexo, ligada sobre todo a la genitalidad y desligada de lo emocional, para validar públicamente su masculinidad.

84

Las investigaciones inciden en las fantasías sexuales de sus discursos, en las que las mujeres se presentan como objetos pasivos de las necesidades y deseos masculinos (CHAMBERS, TINCKNELL y VAN LOON, 2004; MAC AN GHAILL, 1998; MANDEL y SHAKESHAFT, 2000; REDMAN, 1996; RENOLD, 2000; ROBINSON, 2005; SKELTON, 2001). Pero también hacen gala de gestos sexuales hacia las chicas, insultos y bromas sexistas y un discurso homofóbico, con el fin de mostrarse como sujetos sexualmente dominantes y con un abierto rechazo a la homosexualidad (BARRAGÁN, 2004; CHAMBERS, TINCKNELL y VAN LOON, 2004; EPSTEIN, 1997; MAC AN GHAILL, 1998; MANDEL y SHAKESHAFT, 2000; PALLOTTA-CHIAROLLI, 2006; NAYAK y KEHILY, 1997; PESCADOR, 2004; REDMAN, 1996; RENOLD, 2000, 2003). Insultos proferidos mediante el término «marica» permiten controlar la sexualidad de los chicos y las formas de masculinidad que ellos pueden adoptar en la escuela. Además, nombrar a otros con el término «gay» permite consolidar la propia posición. Desde esta perspectiva, es necesario enfatizar la importancia que los chicos conceden al mantenimiento de una reputación heterosexual y el miedo que manifiestan a ser vistos como homosexuales por su grupo de iguales.

En la construcción de la masculinidad, el componente genérico de la competitividad, asociada a la fuerza y, en ocasiones, incluso a la violencia¹, es uno de los ejes centrales por los que los chicos reafirman su masculinidad y hacen latente su desprecio hacia aquellas personas que se encuentran en una posición inferior, como es el caso de los homosexuales o las mujeres. La competitividad es un valor de la hombría, es una demostración de honor y valentía que se representa a través de la lucha y en la que juegan dos roles importantes, el fuerte y el débil, el ganador y el perdedor (CONNELL, 2003; CORSI y BONINO, 2003).

Los medios de comunicación muestran una versión estereotipada de una representación hegemónica, donde la figura que impera es la del hombre exitoso, competitivo y violento, que asienta y amplifica el aprendizaje social y escolar de esos valores dominantes.

Siguiendo el análisis de Lomas (2007), podemos constatar cómo el arquetipo tradicional de la masculinidad hegemónica sigue inspirando la conducta de unos niños y adolescentes que ven en el ejercicio competitivo del poder y en el desprecio y rechazo al ámbito escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela.

Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, «tener éxito» con las chicas, aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares y obscenas, constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos, que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta ética (y en una cierta épica) masculina de la transgresión y de la resistencia con respecto al orden escolar femenino (LOMAS, 2007, p. 94).

¹ Cuando la violencia simbólica falla, aparecen formas de dominación explícitas (BOURDIEU, 2000) como el caso de la violencia de género, la forma más visible y salvaje de la dominación masculina, que al tener el mayor gasto económico para el género masculino solo ocurre cuando se agota el capital simbólico del hombre (RAMÍREZ, 2005). Pero también la violencia está presente en la escuela, y no solo entre los chicos, sino que mientras se use el castigo para educar, los niños aprenderán que es un recurso eficaz para imponer el propio punto de vista, someter la voluntad del otro y corregir su conducta. Si además se les dice que es un gran honor defender heroicamente a su país, al tiempo que se les enseña a ser fuertes y valientes, a no llorar, a negar el miedo y la vulnerabilidad, a buscar emociones fuertes, a afirmar su ego frente al miedo al riesgo y a la muerte... la violencia seguirá siendo central en la resolución de conflictos, e ir a la guerra seguirá siendo la manifestación definitiva de la masculinidad (LOZOYA, 2015).

La escuela constituye así un espacio simbólico (BOURDIEU, 1982) habitado por líderes cuyas conductas son un reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad hegemónica tradicional.

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos en las escuelas, y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos (LOMAS, 2007; SUROVIKINA, 2015).

3. CARACTERIZACIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA ESCUELA

Naturalmente, esta masculinidad hegemónica necesita ser mantenida y defendida constantemente (HAYWOOD y MAC AN GHAILL, 1996; HICKEY y FITZCLARENCE, 1999; KENWAY y FITZCLARENCE, 1997; NILAN, 2000; PATTMAN, FROSH y PHONEIX, 1998; SWAIN, 2000, 2002, 2003). Por eso se califican las «otras masculinidades» como «desviadas» del ideal hegemónico; quien participa de ellas puede incurrir en altos costes emocionales y sociales, siendo calificado de «marginado» (CONNELL, 1995; PATTMAN, FROSH y PHONEIX, 1998; RENOLD, 2004).

86

En esta configuración de la masculinidad en la escuela influyen multitud de variables. La etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la cultura escolar, la edad y la orientación sexual actúan como factores que hacen de dicha construcción un proceso no lineal y con muchas extensiones y efectos colaterales (LIGHT y KIRK, 2000; MAC AN GHAILL, 1996; MARTINO, 1999; PALLOTTA-CHIAROLLI, 2006; NILAN, 2000; SKELTON, 1997; SWAIN, 2004).

También hay que tener en cuenta la situación contextual, ya que no todas las escuelas operan con idénticos parámetros, pues cada colegio dispone de su propio régimen de género (CONNELL, 1998), que está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción con profundos efectos en el proceso de construcción de la masculinidad (REDMAN, 1996; SKELTON, 1996, 1997; SWAIN, 2002, 2003, 2004). Como explica Swain (2004), el conjunto de recursos y habilidades de interacción que son precisos para alcanzar un estatus dominante en la jerarquía masculina de una escuela, no son necesariamente los mismos que lo facilitan en otra.

Al mismo tiempo, las investigaciones también señalan la importancia del grupo de iguales. La configuración de la identidad masculina es una «empresa colectiva» unida a la adquisición de estatus dentro del grupo de iguales (SWAIN, 2004), donde se ponen en juego prácticas sociales y discursivas que sirven para validar y amplificar la masculinidad hegemónica (CONNELL, 1989; IVINSON y MURPHY, 2003; KENWAY y FITZCLARENCE, 1997; MAC AN GHAILL, 1996, 1998; SKELTON, 1997; SWAIN, 2002, 2003).

Además hemos de tener en cuenta que los referentes en los puestos de poder y responsabilidad que tienen los chicos y las chicas en las escuelas, especialmente los equipos de dirección, tienden a reproducir los estereotipos de género, donde los puestos de mando bajos e intermedios son ocupados por las mujeres mientras que los altos quedan reservados para los hombres (TORRES, 1998; DÍEZ, TERRÓN y ANGUITA, 2006). Además, existen casos de mujeres directivas que adoptan estilos masculinos de mando, con la desconexión, negación o represión de su lado femenino, con tal de conducirse y conducir la organización según el modelo tradicional patriarcal (SUROVIKINA, 2015, p. 125). Esto ayuda a la consolidación de ese modelo de masculinidad tradicional hegemónica en el alumnado, cuyos referentes y modelos de identificación en el ámbito escolar reproducen los modelos estereotipados de poder tradicionales (DÍEZ, TERRÓN y ANGUITA, 2006).

Si en la actualidad se sigue considerando un «buen alumno» aquel que se aproxima a la caracterización masculina propia de la sociedad patriarcal (méritos, empuje, decisión, competencia), el modelo tradicional del profesor conlleva también la reproducción de los roles de género tradicionales (SUROVIKINA, 2015). Como plantean Ullah y Ali (2012), los educadores generan identidades de género / sexuales y jerarquías de forma que refuerzan la «masculinidad hegemónica», y estas relaciones de poder / conocimiento de género acaban convirtiéndose en conocimiento escolar. Además, numerosas investigaciones (LANG, GREIG y CONNELL, 2009; SÁNCHEZ SÁINZ, 2009; PENNA, 2012; GARCÍA, LARENA y MIRÓ, 2012) alertan que tanto los profesionales de la educación en activo como los futuros profesionales de la educación siguen recibiendo una visión androcéntrica como neutra y beneficiosa para ambos géneros, y siguen siendo formados en el uso sexista del lenguaje que mantiene la invisibilidad, exclusión, subordinación y desvalorización hacia las mujeres.

Lejos de estar en declive, lo que parece es que el arquetipo tradicional de masculinidad se ve hoy reforzado por un contexto escolar que sigue menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en el uso del lenguaje y en sus estilos de relación y de convivencia; que potencia unos deportes y juegos de competición física en los que se justifican estrategias poco solidarias y cooperativas, si sirven para derrotar

al enemigo y vencer, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate (LOMAS, 2007; PEÑA y RÍOS, 2011; CONNELL, 2012; SUROVIKINA, 2015). Se construye así un arquetipo viril que se traduce en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas, mostrando una inusitada intolerancia con otras formas de masculinidad. Como dice Lozoya (2015), puede que la virilidad haya perdido su carácter monolítico pero ha ganado profundidad.

4. DECONSTRUIR LAS MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Así pues, uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, sino en añadir la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos (AUBERT y otros, 2004) y el deseo que generan, pues parecen seguir dotados en nuestra sociedad de un peligroso atractivo (GÓMEZ, 2004; FLECHA, PUIGVERT y REDONDO, 2005; DUQUE, 2006; PADRÓS, 2012; FLECHA, PUIGVERT y RÍOS, 2013).

88

Esto es algo que debería ser abordado por el sistema educativo, pues trae asociado, además de efectos positivos en la vida académica del alumnado masculino (MARRS, SIGLER y BRAMMER, 2012) que no solo supondría cambiar esquemas que le conducen al fracaso o a la mediocridad escolar –pues ser aplicado académicamente no es considerado realmente masculino y genera impopularidad entre los chicos como hemos visto (PHOENIX, 2002)– sino que supondría evitar importantes consecuencias sociales negativas, entre las que destaca el sexismo, la perpetuación de la homofobia (PENNA, 2012) y la violencia de género (PEÑA y RÍOS, 2011).

Ese arquetipo tradicional de masculinidad, marcado por una manera unidimensional de ser «hombres de verdad» –sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito, y en la misoginia y en la homofobia– supone un lastre, un riesgo y un perjuicio para el desarrollo pleno de los chicos en las escuelas. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y divergentes emergen en las actuales sociedades multiculturales y complejas (LOMAS, 2007). Por eso es urgente que el profesorado se capacite para trabajar desde una educación que les permita construirse como hombres y mujeres en una sociedad en la que la igualdad es ya un derecho (ARCONADA, 2008).

Díaz-Aguado y Martín (2011) entienden que esto debe suponer un proceso de desaprendizaje de la cultura ligada a la masculinidad tradicional hegemónica, avanzando en una ética del cuidado compartido, de la educación emocional y contra la violencia de género, en un proceso en que todos y todas ganamos.

La ética del cuidado compartido pasa por plantear, desde la acción educativa, cómo se debe colaborar para hacer ver que la falta de corresponsabilidad de los hombres en las tareas domésticas y en el cuidado de las hijas y los hijos no solo es un robo del tiempo personal de la compañera, sino una forma de abuso y de pervertir la relación hacia los demás y de forma de vivir a costa de la otra; una injusticia que no solo dificulta la vida cotidiana, sino que se convierte en una perfecta estrategia para frenar la igualdad de oportunidades.

Por ello, el objetivo educativo debe ser el de educar a nuestro alumnado para entender que todos los miembros de la familia tienen derechos y obligaciones, que la convivencia debe construirse desde el equilibrio en las responsabilidades domésticas y en la distribución del tiempo, y que tener habilidades relacionadas con las tareas domésticas permite autorrealizarse y no depender ni abusar de nadie. Para esto es necesario introducir esos aprendizajes y contenidos en el currículo escolar, no como una asignatura de segundo orden sino como un contenido potente y relevante que sea funcional y significativo en el proceso educativo.

El modelo de masculinidad que debemos enseñar en la escuela, y del que debemos dar ejemplo desde la comunidad educativa, es el del hombre que precisa aumentar sus conocimientos, habilidades y destrezas para configurarse como persona autónoma, que puede compartir su vida con una mujer libre y no con una esposa que ejerza de madre sustituta; que puede encargarse de la intendencia doméstica y del cuidado de las personas, y que defiende que el modelo más justo de unidad de convivencia no es el de ayudar sino el de la corresponsabilidad doméstica.

Pero no es suficiente con que la propia escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, deconstruyendo la historia en el plano cognitivo y analizándola desde la perspectiva de las diferencias de género, superando la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, así como enseñando a detectar y corregir los estereotipos y distorsiones sexistas. Es preciso introducir en el currículo el aprendizaje de las tareas que suelen estar asociadas a las mujeres, el aprecio de los saberes y de los estilos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, y modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas, circuns-

critas a contextos belicosos; interesarnos por las historias de las personas de a pie y las formas cotidianas de vidas domésticas y de cuidados, analizando el reparto de los roles y del poder en cada una de ellas.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas implica también el cuidado en el uso del lenguaje y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y afectos en el contexto de otras maneras de amar, en la crítica y el rechazo explícito a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas (LOMAS, 2007).

Es urgente para ello poner en marcha acciones educativas específicas con los chicos, que ayuden a deconstruir las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, simultáneamente, contribuyan a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad.

El currículo escolar no solo enseña conocimientos, sino que también transmite actitudes y valores. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea de fomentar una cultura de la equidad y del respeto que trabaje también con los chicos y los profesores varones.

90

Por ello, es esencial construir un escenario escolar cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada educación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias porque los chicos también lloran (LOMAS, 2004, 2007).

Es necesario aplicar al diseño y desarrollo del currículo propuestas de educación emocional que enseñen a los chicos a no ocultar su emotividad y a canalizar la expresión de sus sentimientos, sin que esto suponga la pérdida de control y poder. Al mismo tiempo, se precisa la deconstrucción en el plano emocional de la asociación de los supuestos «valores femeninos» a la debilidad y la sumisión, y de los «valores masculinos» a la fuerza, el control total, la dureza emocional o la utilización de la violencia.

En su reproducción o superación tienen una especial influencia los valores observados en las personas que los y las adolescentes utilizan como modelo de referencia para construir su identidad, por eso es tan importante el papel del profesorado y de las personas significativas de la comunidad educativa. De ahí que debamos promover un cambio radical actitudinal y de percepción ante la violencia: que los comportamientos violentos se perciban como aberración ocasional, y la corresponsabilidad en el cuidado se convierta en lo habitual (LOZOYA, 2015).

Esto además implica deconstruir el componente conductual del sexismo asociado a la tendencia a ejercer la discriminación y la violencia. Para prevenirlo es preciso enseñar a construir la igualdad desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre alumnos y alumnas, desde un estatus de igualdad, en las que cooperen entre sí para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar de forma positiva y educativa los conflictos que en dicho proceso surgen; es decir, avanzar en la coeducación a través del aprendizaje cooperativo, e incluir en los planes de mejora de la convivencia programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que incluyan la violencia de género.

Arconada (2008) propone un decálogo educativo de centro frente a la violencia de género que pasa por percibir la violencia de género como un problema social y no individual; por entender que la base de la violencia es la desigualdad y la minusvaloración de las mujeres; por afirmar que la igualdad es un derecho, no una reivindicación; por reconocer que el derecho a una experiencia escolar sin violencia y una política de tolerancia cero ante los actos de violencia sexista en el medio escolar forma parte de los derechos humanos; por desarrollar un proyecto educativo que fomente la autoestima femenina y su capacidad para construir parejas en igualdad y desde la responsabilidad sobre el propio proyecto vital; por difundir nuevos modelos masculinos, no basados en los privilegios contra las mujeres; por repensar los modelos de atractivo y de enamoramiento, y por favorecer la implicación masculina contra la violencia de género.

Evidentemente, no podemos olvidar que este modelo de masculinidad no dominante implica perder poder y privilegios para los hombres; algo imprescindible si queremos construir una sociedad en igualdad como mejor garantía frente a cualquier atisbo de violencia de género, ante la que los alumnos (y profesores) deben posicionarse de manera explícita. Por ello, el decálogo propuesto termina afirmando:

[...] queremos que nuestro alumnado crezca conociendo las soluciones contra la violencia de género, tanto en lo relativo a los apoyos sociales para las mujeres víctimas de malos tratos como en las penas establecidas contra los varones maltratadores y, especialmente, en la difusión de experiencias de mujeres que rehacen su vida después del maltrato y salen ganando dignidad, seguridad y libertad. La escuela es un espacio específico e imprescindible para identificar desigualdades por razón de género y para formarse para vivir en igualdad. El derecho individual y ciudadano de nuestras alumnas y alumnos a ser capaces de ello no puede ser «objetado» por ningún tipo de integrismo familiar (ARCONADA, 2008).

Por supuesto, estos necesarios cambios cognitivos, emocionales y actitudinales involucran también al profesorado, tanto en la formación inicial como en la permanente (NOVARA, 2003), y a toda la comunidad educativa y social implicada, puesto que mientras que la educación para la igualdad no sea un reto social y colectivo, la escuela solo se limitará a una labor poco más que testimonial, aunque crucial.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCONADA, M. A. (2008). «Prevenir la violencia de género: El reto de educar alumnos igualitarios». *Padres y Maestros*, 316, p. 14.
- ARNOT, M. y WEILER, K. (1993). *Feminism and social justice in education: International perspectives*. Londres: Falmer Press.
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1988). *Boys don't cry: Boys and sexism in education*. Open University Press.
- AUBERT, A. y otros (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BADINTER, E. (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (1998). «Las razones del corazón: Afectividad, sexualidad y currículo». *Cuadernos de pedagogía*, 271, pp. 72-76.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (2004). *Violencia de género y currículum: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (2006) «Educación para el presente sin violencia: Masculinidades, violencia sexista e interculturalidad». *Investigación en la escuela*, 59, pp. 5-18.
- BARRAGÁN MEDERO, F. y TOMÉ, A. (1999). «El proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades». *Cuadernos de pedagogía*, 283, pp. 44-47.
- BONINO, L. (1998). *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid: Cecom.
- BONINO, L. (2002). «Violencia, condición masculina y coeducación», en J. BOLANCÉ y C. LAÍN (comp.), *Violencia, género y coeducación*. Córdoba: Ayto de Córdoba.
- BONINO, L. (2003). «Los hombres y la igualdad con las mujeres». En C. LOMAS (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós Contextos.
- BOSCH, E., FERRER, V. y ALZAMORA, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- BOURDIEU, P (1982). *Leçon sur la leçon*. París: Minuit.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BURIN, M. y MELER, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- CALLIGOS, J. C. (1996). *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima: Escuela para el Desarrollo.

- CANTONERO FALERO, J. (2006a). «Habitando mis márgenes». *DUODA, Revista d'estudis feministes*, 28, pp. 101-114.
- CANTONERO FALERO, J. (2006b). «La diferencia sexual en la prehistoria». *Cuadernos de Pedagogía*, 362, pp. 42-45.
- CASTAÑEDA, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.
- CEBALLOS, M. (2012). «Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre». *Última Década*, 36, pp. 141-162.
- CHAMBERS, D., TINCKNELL, E. y VAN LOON, J. (2004). «Peer regulation of teenage sexual identities». *Gender and Education*, 16(3), pp. 397-415.
- CHEPYATOR-THOMSON, J. R. y ENNIS, C. D. (1997). «Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), pp. 89-99.
- CONNELL, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, R. W. (1989). «Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education». *Oxford Review of Education*, 15(3), pp. 291-303.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities. Power and social change*. Berkeley: University of California Press.
- CONNELL, R. W. (1998). «Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela». *Kikiriki*, 47, pp. 51-68.
- CONNELL, R. W. (2001). «Educar a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas». *Nómadas*, 14, pp. 156-171.
- CONNELL, R. W. (2003). «La organización social de la masculinidad», en C. LOMAS (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- CONNELL, R. W. (2012). «Masculinity research and global change». *Masculinities and Social Change*, 1(1), p. 418.
- CONNELL, R. W. y MESSERSCHIMDT, J. W. (2005). «Hegemonic masculinity. Rethinking the concept». *Gender & Society*, 19(6), pp. 829-859.
- CORSI, J. y BONINO, L. (2003). «La masculinidad como factor de riesgo». *Violencias Sociales*, pp. 117-137.
- DEMETRIOU, D. Z. (2001). «Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique». *Theory and Society*, 30(3), pp. 337-361.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍN, G. (2011). «Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género». *Psicothema*, 23(2), pp. 252-259.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., TERRÓN BAÑUELOS, E. y ANGUIA MARTÍNEZ, R. (coords.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- DUARTE, K. (2009). «Varones jóvenes de sectores empobrecidos y privilegios: ¿Por qué cambiar?» Seminario Masculinidades y Políticas Públicas, Involucrando Hombres en la Equidad de Género. Disponible en: www.eme.cl/2009/06/seminario.html.

- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- EPSTEIN, D. (1997). «Boys' own stories: Masculinities and sexualities in schools». *Gender and Education*, 9(1), pp. 105-115.
- FLECHA, A., PUIGVERT, L. y REDONDO, G. (2005). «Socialización preventiva de la violencia de género». *Revista Feminismo/s*, 6, pp. 107-120.
- FLECHA, R., PUIGVERT, L. y RÍOS, O. (2013). «The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence». *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), pp. 88-113.
- FOSTER, J., KIMMEL y SKELTON (2004). «¿Qué les pasa a los chicos». En C. LOMAS (comp.) (2004), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 195-228.
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI de España.
- FRANCIS, B. (1999a). «Oppositional positions: Children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation». *Educational Research*, 40(1), pp. 31-43.
- FRANCIS, B. (1999b). «Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-years-old students responses to the "laddish behaviour and boys underachievement" debate». *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 355-371.
- GARCÍA, C., LARENA, R. y MIRÓ, I. (2012). «Participación de las "otras mujeres" en las escuelas: Superando estereotipos de género y mejorando el aprendizaje». *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), pp. 37-55.
- GIL CALVO, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroe, patriarcas y monstruos*. Barcelona: Anagrama.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, L. «Micromachismos, un machismo silencioso y sutil». *Tinta Libre*, pp. 28-30. Disponible en: www.mujiereenred.net/IMG/pdf/Micromachismos.pdf.
- GULLVAG, Ø. (2005). «Social theories for researching men and masculinities: Direct gender hierarchy and structural inequality». En M. KIMMEL, J. HEARN y R. W. CONNELL (eds), *Handbook of studies on men & masculinities*. USA: Sage Publications, pp. 15-34.
- HAYWOOD, C. y MAC AN GHAILL, M. (1996). «Schooling masculinities», en M. MAC AN GHAILL (ed.), *Understanding masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- HERNÁNDEZ, G. y JARAMILLO, C. (2000) *El harén pedagógico: Violencia y diferencia sexual en la escuela*. Barcelona: Graó.
- HICKEY, C. y FITZCLARENCE, L. (1999). «Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility». *Gender and Education*, 4(1), pp. 51-62.
- IVINSON, G. y MURPHY, P. (2003). «Boys don't write the romance: The construction of knowledge and social gender identities in English classrooms». *Pedagogy, Culture and Society*, 11(1), pp. 89-111.
- JACKSON, D. (2002). «Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations», en D. EPSTEIN y otros (eds.), *Failing boys?. Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.

- KENWAY, J. y FITZCLARENCE, L. (1997). «Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies». *Gender and Education*, 9(1), pp. 117-133.
- KILMARTIN, C. T. (1994). *The masculine self*. Nueva York / Toronto: Macmillan Publishing Company / Maxwell Macmillan Canada.
- KIMMEL, M. S. (1996). *Manhood in America: A cultural history*. Nueva York: The Free Press.
- KIMMEL, M. S. (1997). «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina», en T. VALDÉS y J. OLAVARRÍA (eds.), *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso, pp. 49-62.
- LANG, J., GREIG, A. y CONNELL, R. (2009). *El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros. En la mujer en el 2000 y después*. Nueva York: Naciones Unidas.
- LARA QUINTEROS, R. A. (2013). «La socialización de la masculinidad: Análisis en torno a la educación y a sus alcances políticos e identitarios». *Al Sur de Todo. Revista multidisciplinaria de Estudios de Género*, 6. Disponible en: www.alsurdetodo.com/?p=483.
- LIGHT, R. y KIRK, D. (2000). «High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity». *Sport, Education and Society*, 5(2), pp. 163-176.
- LOMAS, C. (comp.) (1999). *Iguales y diferentes. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (ed.) (2003a). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (comp.) (2003b). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós Contextos.
- LOMAS, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2007). «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad». *Revista de Educación*, 342, pp. 83-101.
- LOZOYA, J. A. (2015). *Violencias masculinas*. Publicación en Facebook. Disponible en: www.facebook.com/sxlgSF/posts/791625210923505.0.
- MAC AN GHAILL, M. (1996). «What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity». *Sociological Review*, 44(3), pp. 381-397.
- MAC AN GHAILL, M. (1998). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MANDEL, L. y SHAKESHAFT, C. (2000). «Heterosexism in middle schools». En N. LESKO (ed.), *Masculinities at school*. Londres: Sage Publications.
- MARRS, H., SIGLER, E. A. y BRAMMER, R. D. (2012). «Gender, masculinity, femininity and help seeking in college». *Masculinities and Social Change*, 1(3), pp. 267-292.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A., RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ-CUEVAS, A. y BONELL-GARCÍA, L. (2014). «Looking to men: An approach to the perception that male and female university students of primary and nursery teaching have about men». *Masculinities and Social Change*, 3(1), pp. 1-17.

- MARTINO, W. (1999). «"Cool boys", "party animals", "squids" and "poofers": Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school». *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- MARTINO, W. (2006). «Straight-acting masculinities: Normalization and gender hierarchies in gay men's lives». *Gendered outcasts and sexual outlaws*, pp. 35-60.
- MESSERSCHIMDT, J. W. (1999). «Making bodies matter: Adolescent masculinities, the body, and varieties of violence». *Theoretical Criminology*, 3(2), pp. 197-220.
- MURPHY, P. y ELWOOD, J. (2002). «Gendered learning outside and inside school: Influences on achievement». En D. EPSTEIN y otros (eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Pres.
- NAYAK, A. y KEHILY, M. J. (1997). «Masculinities and schooling: Why are young men so homophobic?». *Border patrols. Policing the boundaries of heterosexuality*. Londres: Cassel.
- NILAN, P. (2000). «"You're hopeless I swear to God": Shifting masculinities in classroom talk». *Gender and Education*, 12(1), pp. 53-68.
- PADRÓS, M. (2012). «Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia». *Masculinities and Social Change*, 1(2), pp. 165-183.
- PALLOTA-CHIAROLLI, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- PARKER, A. (1996). «The construction of masculinity within boys' physical education». *Gender and Education*, 8(2), pp. 141-157.
- PATMAN, R; FROSH, S. y PHONEIX, A. (1998). «Lads, machos and others: Developing "boy centred" research». *Journal of Youth Studies*, 1(2), pp. 125-142.
- PENNA, M. (2012). «Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual». Tesis doctoral UCM. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>.
- PEÑA, J. C. y RÍOS, O. (2011). «Actos comunicativos que promueven nuevas masculinidades en los centros educativos». Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo-CIME. Barcelona, 7 y 8 de octubre. Disponible en: www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_OriolRios_JuanCarlosPena.pdf.
- PÉREZ, E. (2008). «Mitos, creencias, valores: Cómo hacer más "científica" la ciencia; cómo hacer la "realidad" más real». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, pp. 77-100.
- PESCADOR ALBIACH, E. (2004). «Masculinidades y adolescencia», en C. LOMAS (ed.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- PHOENIX, A. (2002). «Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: Muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar». *Nómadas*, 16, pp. 28-39.
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. C. (2005). *Madeiras entreveradas: Violencia, masculinidad y poder: Varones que ejercen violencia contra sus parejas*. Zapopan: Universidad de Guadalajara.
- REDMAN, P. (1996). «Curtis love Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils? Sexual cultures». *Educational Review*, 48(2), pp. 175-182.

- RENOLD, E. (1997). «“All they've got on their brains is football”. Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations». *Sport, Education and Society*, 2, pp. 5-23.
- RENOLD, E. (2000). «Coming out: Gender, (hetero)sexuality and the primary school». *Gender and Education*, 12(3), pp. 309-326.
- RENOLD, E. (2001). «Learning the “hard” way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school». *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 369-385.
- RENOLD, E. (2003). «If you don't kiss me, you're dumped: Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school». *Educational Review*, 55(2), pp. 179-194.
- RENOLD, E. (2004). «Other boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school». *Gender and Education*, 16(2), pp. 247-266.
- ROBINSON, K. H. (2005). «Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools». *Gender and Education*, 17(1), pp. 19-37.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2007). «Identidad masculina y contexto escolar: Notas para un debate». *Revista de Educación*, 342, pp. 397-418.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares: Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2007). «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares». En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 53-70.
- SCHONGUT, N. (2012). «La construcción social de la masculinidad: Poder, hegemonía y violencia». *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), pp. 27-65.
- SEIDLER, V. (2000). *La sinrazón masculina*. México: Paidós.
- SKELTON, C. (1996). «Learning to be “tough”: The fostering of maleness in one primary school». *Gender and Education*, 8(2), pp. 185-197.
- SKELTON, C. (1997). «Primary boys and hegemonic masculinities». *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 349-369.
- SKELTON, C. (2000). «A passion for football: Dominant masculinities and primary schooling». *Sport, Education and Society*, 5(1), pp. 5-18.
- SKELTON, C. (2001). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- SIERRA NIETO, E. (2010). «Recogerme para luego volcarme: Investigar en primera persona». En F. HERNÁNDEZ y otros (2010), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- SIERRA NIETO, E. (2011). «Masculinidades y educación: Una revisión del estado de la cuestión». En F. J. POZO SERRANO y otros (coords.), *I Congreso Internacional de Educación para la Igualdad: Género y sexualidades*. Granada: Nativola, pp. 501-510.
- SEGATO, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros: Buenos Aires.

- SUROVIKINA, E. (2015). «Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género». *Revista Ibero-Americana de Educação*, 67, pp. 121-138. Disponible en: www.rieoei.org/rie67a07.pdf.
- SWAIN, J. (2000). «“The money's good, the fame's good, the girls are good”: The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school». *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 95-109.
- SWAIN, J. (2002). «The right stuff: Fashioning an identity clothing in a junior school». *Gender and Education*, 14(1), pp. 53-69.
- SWAIN, J. (2003). «How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity». *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), pp. 299-314.
- SWAIN, J. (2004). «The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting». *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 169-185.
- TOMÉ, A. y RAMBLA, X. (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB.
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 6.ª ed.
- ULLAH, H. y ALI, J. (2012). «Male hegemony through education: Construction of gendered identities». *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), pp. 215-242.
- VALDÉS, T. y OLAVARRÍA, J. (eds.) (1997). *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-FLACSO.
- VIVEROS, M. (2010). *Una entrevista con Mara Viveros*. Bogotá: Colombia.
- WARRINGTON, M. y YOUNGER, M. (2000). «The other side of the gender gap». *Gender and Education*, 12(4), pp. 493-508.
- WARRINGTON, M., YOUNGER M. y WILLIAMS, J. (2000). «Student attitudes, image and the gender gap». *British Educational Research Journal*, 26.3, pp. 393-407.
- WELZER-LANG, D. (1991). *Les hommes violents*. París: Lierre et Coudrier.
- WHITELAW, S., MILOSEVIC, L. y DANIELS, S. (2000). «Gender, behaviour and achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes». *Gender and Education*, 12(1), pp. 87-113.
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M. y WILLIAMS, J. (1999). «The gender gap and the classroom interactions: Reality or rhetoric?». *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 325-341.

GÉNERO Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA. LOS DATOS DEL SERCE EN MATEMÁTICA Y LECTURA

Rubén Alberto Cervini*, Nora Dari**, Silvia Quiroz***

SÍNTESIS: Utilizando los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), llevado a cabo por la UNESCO en América Latina, este trabajo investiga la asociación entre género y logro en matemática y en lectura, en la educación primaria (*efecto género*). Se estudia el efecto del nivel socioeconómico del alumno y de la escuela, y su interacción con la desigualdad entre géneros, y se analiza también la variabilidad del *efecto género* entre los países participantes, para lo cual se utilizan modelos multinivel bivariados.

Los resultados revelan que los niños se desempeñaron significativamente mejor en matemática, mientras que las niñas obtienen mejores resultados en lectura, incluso cuando el nivel socioeconómico es «controlado». En cuanto al tamaño de estas brechas de género, se advierte que varía de país a país, con mayor intensidad que en los países desarrollados. Por un lado, los países con alta disparidad en matemática también presentan una alta desigualdad en lectura. Además, las niñas son más afectadas que los niños por las condiciones socioeconómicas. En lectura, la situación es diferente según el contexto sociocultural de la escuela. Estos resultados empíricos sugieren que las cuestiones de género en el aprendizaje escolar deben ser incluidas en la agenda política de los países de América Latina.

Palabras clave: rendimiento escolar | género | América Latina | educación primaria | análisis multinivel.

GÊNERO E RENDIMENTO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA. OS DADOS DO SERCE DE MATEMÁTICA E LEITURA

SÍNTESE: Utilizando os dados do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE), levado a cabo pela UNESCO, na América Latina, este trabalho estuda a associação entre gênero e conquistas em Matemática e em Leitura, na Educação Primária (efeito gênero). Estuda-se o efeito do nível socioeconômico do aluno e da escola, e sua interação com a desigualdade

* Profesor titular, docente investigador. Director de la Maestría en Educación. Universidad Nacional de Quilmes.

** Profesora. Universidad Nacional de Quilmes.

*** Profesora. Universidad Nacional de Quilmes.

entre gêneros e se analisa também a variabilidade do efeito gênero entre os países participantes, para o qual se utilizam modelos multinível bivariados. Os resultados revelam que os meninos tiveram, significativamente, melhor desempenho em Matemática, enquanto as meninas obtiveram melhores resultados em Leitura, inclusive quando o nível socioeconômico é «controlado». Quanto ao tamanho dessas brechas de gênero, adverte-se que varia de país para país, com maior intensidade do que nos países desenvolvidos. Por outro lado, os países com alta disparidade em Matemática também apresentam uma alta desigualdade em Leitura. Ademais, as meninas se veem mais afetadas pelas condições socioeconômicas do que os meninos. Em Leitura, a situação é diferente, dependendo do contexto sociocultural da escola. Estes resultados empíricos sugerem que as questões de gênero na aprendizagem escolar devem estar incluídas na agenda política dos países da América Latina.

Palavras-chave: rendimento escolar | gênero | América Latina | Ensino Primário | análise multinível.

GENDER AND SCHOOL PERFORMANCE IN LATIN AMERICA. SERCE DETAILS IN MATH'S AND READING

ABSTRACT: Using data from the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE) conducted by UNESCO in Latin America, this paper investigates the association between gender and achievement in math's and reading in Primary Education (gender effect). So, the effect of socioeconomic status of the student and the school, and their interaction with gender inequality is studied, and the effect of gender variability among participating countries is also analyzed, for which bivariate multilevel models are used. The results show that children performed significantly better in math, while girls score higher on reading, even when socioeconomic status is «controlled». Regarding to the size of these gender gaps, it is noted that varies from country to country, with greater intensity than in developed countries. On the one hand, countries with high disparity in math also have high inequality in reading. In addition, girls are more affected than boys by the socioeconomic conditions. In the case of reading, the situation is different according to the sociocultural context of the school. These empirical results suggest that gender issues in school learning should be included in the political agenda of the countries of Latin America.

Keywords: school performance | gender | Latin America | Primary Education | multilevel analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de oportunidad para todos es un valor central en la sociedad democrática, y supone que el ascenso en la estructura social no debería estar afectado por variables tales como el origen social, el género y la etnia.

El sistema educativo juega un papel muy importante en la distribución de las oportunidades futuras, no solo por sus certificaciones sino también por el nivel de aprendizaje efectivamente logrado por el alumno. Diversas investigaciones han reportado la existencia de altas tasas de retorno de los puntajes medidos con test de logro cognitivo sobre la educación (BISHOP, 1992; BOISSIERE y otros, 1985; CURRIE y DUNCAN, 2001; MURNANE y otros, 1995; RIVERA-BATIZ, 1992). Por tanto, los resultados en los tests cognitivos son predictores ajustados de futuras posibilidades económicas. Por ello, la intensidad de la correlación entre origen social o género, por un lado, y el desempeño escolar del alumno, por el otro, es un indicador inequívoco del grado de inequidad educativa, violación del principio de igualdad de oportunidades.

En este artículo se investiga la desigualdad de género en los logros de matemática y de lectura en la educación primaria de algunos países de América Latina, poniendo especial atención en sus interacciones con el origen socioeconómico del alumno y con la composición socioeconómica de la escuela. Se analizan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO.

2. LA BRECHA ENTRE GÉNEROS: ALGUNOS ANTECEDENTES

Las diferencias de género en los resultados de pruebas de aprendizaje han sido objeto de numerosas investigaciones. Sobre la base de varios estados del arte (HYDE y LINN, 1986; WILDER y POWELL, 1989; WILLINGHAM y COLE, 1997), la idea de que los niños rinden menos que las niñas en lectura pero mejor en matemática ha sido predominante, aunque persisten desacuerdos acerca de la edad en que ello emerge (LEAHEY y GUO, 2001), si varía según sea la medición del logro (TSUI, 2007; WON, LAM y HO, 2002), si se ha reducido o se ha mantenido estable (HEDGES y NOWELL, 1995).

Las evaluaciones internacionales (TIMSS, PIRLS, PISA) han permitido la elaboración de numerosos estudios comparativos entre países. En general, y con algunas variaciones, han confirmado la existencia de diferencias de género en lectura y matemática en la mayoría de los países participantes. Con datos del PIRLS 2006, Mullis y otros (2007) concluyeron que en todos los países participantes, las niñas de 4.º y 8.º lograban un rendimiento en lectura significativamente mejor que el alcanzado por los niños. En matemática, los resultados fueron más diversos. De los 43 países que participaron en TIMSS 2007, las niñas de 4.º se desempeñaron significativamente mejor que los niños en ocho países, y los chicos lo hicieron mejor en 16 países, mientras que en 8.º estos resultados se invirtieron. En 1995, sin embargo,

en ninguno de los países el desempeño de las niñas en matemática había sido superior al de los chicos (MULLIS y otros, 2005).

En América Latina, los resultados de la evaluación realizada por el LLECE en 1997 (LLECE, 2001), mostraron que en lectura las alumnas de 4.º obtuvieron mejores resultados que los varones en nueve de los 12 países participantes, mientras que en matemática los varones superaban a las niñas en cinco países. Según el SERCE 2007, las niñas superaron a los niños en lectura en seis países, mientras que en matemática los niños tuvieron un mejor desempeño en 11 países (LLECE, 2008).

También se han realizado diversos análisis nacionales sobre las diferencias de género. En Brasil, Nicaragua y Honduras, encontraron que los niños entre 4.º y 6.º se desempeñan más pobremente que las niñas en la lectura, pero obtienen mejores puntuaciones en matemática (FRANCO y otros, 2007; Universidad Pedagógica Nacional, 1998); en México, la brecha de género no fue significativa en lectura, pero los niños se desempeñaron mejor en matemática (BLANCO, 2008); en Costa Rica y Perú no hubo diferencias significativas en ambas disciplinas (IIMEC, 1997; Ministerio de Educación de Perú, 2001); en Bolivia, Uruguay y Paraguay (DOEE, 1998; Fernández, 2002; SIMECAL, 1998) la brecha de género no fue significativa en lectura. En Argentina, las niñas obtuvieron mejores resultados en lectura, y no hubo diferencia de género significativa en matemática en 3.º y 6.º (CERVINI, 2010).

102

Algunos resultados no son consistentes con los del LLECE debido, en parte, a los niveles de significación estadística adoptados. De cualquier manera, los datos indicarían variación de la brecha de género entre los países.

Menos frecuentes han sido los estudios que han abordado la interacción entre el efecto género y el nivel socioeconómico de la familia del alumno y/o de la escuela. Se ha constatado no solo que las diferencias de rendimiento entre niños y niñas son mayores en los grupos socioeconómicos más bajos (CUTTANCE y THOMPSON, 2008) sino que, además, el nivel socioeconómico del vecindario (contexto) tiene efecto negativo significativo sobre la brecha de sexo en la habilidad en matemática (HINSHAW, 1992), donde el *efecto barrio* es mayor para los varones que para las niñas (ENTWISLE, ALEXANDER y OLSON, 1994).

En lectura, «el estatus socioeconómico más alto mejora el rendimiento de los niños en relación con el de las niñas» (BUCKINGHAM, 1999, p. 8), lo que implica que el nivel socioeconómico afecta a la brecha de género, ampliándola o reduciéndola. Cuando aparece la brecha de género en la lectura, esta solo afecta a los niños de familias pobres (ENTWISLE y otros, 2007).

Con base en los datos de PISA relativos a una mayoría países desarrollados, Marks (2008) encontró que no existen diferencias significativas entre géneros respecto del efecto de la situación socioeconómica familiar.

En América Latina, ninguno de los informes del LLECE ha analizado las brechas de género en detalle. La significación estadística de la variación interpaíses del efecto de género, y las interacciones de tales efectos con los niveles socioeconómico familiar y de la escuela, han estado ausentes. En este trabajo se pretende llenar estas lagunas de conocimiento.

3. OBJETIVO

Al encarar este trabajo no hemos propuesto como objetivo determinar los siguientes puntos: a) si existen evidencias empíricas que sustenten las hipótesis del efecto género; b) la variación entre países y escuelas, y c) la interacción con los niveles socioeconómicos del alumno y de la escuela.

Tal objetivo puede ser desglosado en las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Es significativa la distancia entre los promedios esperados para niños y niñas en los resultados de ambas pruebas (*efecto género*)?
- b) ¿Es el *efecto género* significativo aun cuando se considere el efecto del origen social del alumno y del contexto socioeconómico escolar?
- c) ¿Varía el *efecto género* entre las escuelas y entre los países de la región? ¿Existen diferencias en la variación de los rendimientos de acuerdo al género?
- d) ¿Varía el *efecto género* según el origen social del alumno?
- e) ¿Varía el *efecto género* según el contexto socioeconómico escolar?

4. METODOLOGÍA

4.1 DATOS

Se analizan los datos del SERCE, cuya descripción completa se encuentra en LLECE (2008). Se consideran los resultados de las pruebas de matemática y de lectura, y datos provenientes de los cuestionarios del alumno y de su familia. Para la conformación de la base de datos se han seguido

los criterios expuestos en otro trabajo (CERVINI, 2012). La base analizada consta de 89.944 alumnos en 2443 escuelas de 16 países y del Estado de Nuevo León (México).

4.2 VARIABLES

Las variables dependientes son los puntajes (rendimiento) obtenidos por el alumno en las pruebas de matemática y de lectura desarrolladas y aplicadas por el SERCE. Las variables independientes son:

- *fem*: niñas = 1; niños = 0 .
- *edu_f*: suma del nivel educativo del padre y de la madre (de 1 = 'ninguno' a 7 = 'universitario completo').
- *bien*: sumatoria de disponibilidad (sí = 1; no = 0) de 14 bienes de uso durable y servicios en el hogar.
- *eduf_e*: promedio de *edu_f* en la escuela.
- *bien_e*: promedio de *bien* en la escuela,

104

El género (*fem*) se trata como variable *dummy*. Todas las otras variables independientes son centradas en la gran media. El efecto contextual es capturado por «variables de composición», las cuales «miden un aspecto de la composición de la escuela a la que el estudiante individual asiste» (GOLDSTEIN, 1995, p. 30). Al incluir la variable correspondiente del nivel alumno, el efecto contextual expresa el impacto de la composición estudiantil de la escuela en el rendimiento individual, adicional a la influencia directa de la variable individual.

4.3 TÉCNICA DE ANÁLISIS

Los datos del SERCE son analizados con modelos multinivel bivariados (GOLDSTEIN, 1995), recomendado cuando se trata de datos anidados jerárquicamente (alumno, escuela, país) y se pretende investigar de manera simultánea dos variables-respuestas (puntajes en matemática y en lectura). Cada una de ellas es parte de un sistema único de ecuaciones, a través del cual se estiman las correlaciones entre ellas y de ellas con cada uno de los factores exógenos.

Una de las ventajas del modelo bivariado es que permite recuperar los *missing* en una de las variables-criterio a través de la imputación direc-

ta por regresión de la otra variable dependiente, y viceversa. Los modelos están compuestos por una *parte fija* y una *parte aleatoria*. En la primera se encuentran los parámetros que expresan las relaciones entre el rendimiento y los factores considerados. Cuando los predictores son categoriales (por ejemplo, género), los modelos estiman las distancias promedios entre categorías. En la parte aleatoria se estima la variación de los parámetros en cada nivel de agregación. En el presente caso, el interés se centra en la variación de los coeficientes de *fem* de cada país en torno a la distancia promedio del conjunto de países.

4.4 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

Los pasos del análisis son los siguientes: estimación de las medias globales de ambas disciplinas y la descomposición de la varianza total; estimación del efecto del género sin y con «control» del nivel socioeconómico del alumno y de la escuela; el efecto interactivo del género, y, finalmente, el análisis de aleatoriedad de tal efecto.

5. RESULTADOS

105

Modelo «vacío» bivariado

Se estiman las medias globales y las descomposiciones proporcionales de las varianzas de ambas materias. En la parte fija, los resultados son:

$$\begin{aligned} \text{resp}_{1jkl} &\sim N(XB, \Omega) \\ \text{resp}_{2jkl} &\sim N(XB, \Omega) \\ \text{resp}_{1jkl} &= \beta_{0jkl} \text{cons.mate}_{jkl} \\ \beta_{0jkl} &= 498.124(12.561) + f_{0l} + v_{0kl} + u_{0jkl} \\ \text{resp}_{2jkl} &= \beta_{1jkl} \text{cons.lect}_{jkl} \\ \beta_{1jkl} &= 497.516(10.874) + f_{1l} + v_{1kl} + u_{1jkl} \end{aligned}$$

donde resp_{1jkl} refiere al puntaje de *matemática* del alumno j , en la escuela k del país l ; resp_{2jkl} refiere al puntaje de *lectura*, con similar denotación para los tres niveles; *cons.mate* es una constante = 1 para cada puntaje de matemática, y β_{0jkl} es un parámetro asociado a *cons.mate*, compuesto por el logro promedio estimado β_0 (parte fija), y por f_{0l} , v_{0kl} y u_{0jkl} «residuos» en los niveles país, escuela y alumno, respectivamente, o sea, cantidades aleatorias, no correlacionadas, normalmente distribuidas, con media = 0 y cuyas varianzas

respectivas ($\sigma^2_{f_0}$, $\sigma^2_{v_0}$ y $\sigma^2_{\mu_0}$) han de estimarse; *cons.lect* se refiere a lectura, con los cambios correspondientes de denotación ($\beta_{1/jkl}$ y β_{1i} ; «residuos»: f_{1j} , v_{1kl} y $\mu_{1/jkl}$; varianzas a estimar: $\sigma^2_{f_1}$, $\sigma^2_{v_1}$ y $\sigma^2_{\mu_1}$).

Ambos promedios (498,124 y 497,516) son muy similares y, a simple vista, el modelo es estadísticamente significativo (los errores estándar, entre paréntesis, son notablemente menores que las estimaciones correspondientes).

En la parte aleatoria los resultados obtenidos son:

| | | Matemática (f_0) | Lectura (f_1) |
|-------------------|---|--|---|
| País | $\begin{bmatrix} f_{0i} \\ f_{1i} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_p) : \Omega_p =$ | $\begin{bmatrix} 2657.396(920.439) \\ 2130.725(767.442) \end{bmatrix}$ | $\begin{bmatrix} 1988.057(689.222) \end{bmatrix}$ |
| Escuela | $\begin{bmatrix} v_{0kl} \\ v_{1kl} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_p) : \Omega_p =$ | $\begin{bmatrix} 2996.919(96.331) \\ 2480.177(84.285) \end{bmatrix}$ | $\begin{bmatrix} 2655.451(86.013) \end{bmatrix}$ |
| Alumno | $\begin{bmatrix} \mu_{0jkl} \\ \mu_{1jkl} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u =$ | $\begin{bmatrix} 6653.522(32.232) \\ 3089.028(25.034) \end{bmatrix}$ | $\begin{bmatrix} 6496.226(31.544) \end{bmatrix}$ |
| Varianzas totales | | 12307.83711139,734 | |

106

Los países difieren significativamente entre sí respecto del promedio alcanzado por sus alumnos, tanto en lectura ($\sigma^2_{f_1} = 1988,057$) como en matemática ($\sigma^2_{f_0} = 2657,396$). Estas variaciones representan el 21,65% ($2657,396 / 12307.837 * 100$) y 17,8% de la variación total en matemática y en lectura, respectivamente, y pueden interpretarse como «efecto bruto» del país sobre el nivel de rendimiento de los alumnos (coeficiente de correlación «intra-clase»).

De acuerdo a estas estimaciones, los países de la región son más homogéneos respecto de los resultados en lectura comparados con los de matemática.

Por otra parte, el peso relativo de las diferencias «entre escuela» dentro de los países respecto de matemática ($2996,919 / 12307.837 * 100 = 24,4\%$) es levemente superior a la variación «inter-país» y muy similar a la de lectura (23,8%).

El término de covarianza en el nivel país ($\sigma_{f_01} = 2130,725$) es levemente superior al del nivel escuela ($\sigma_{v_01} = 2480,177$) respecto de las varianzas correspondientes. Con base en estas estimaciones es posible calcular

los coeficientes de correlación entre los interceptos correspondientes. En el nivel escuela y país los coeficientes son positivos y notablemente altos (0,88 y 0,93, respectivamente). Entonces, a medida que sube el rendimiento en una disciplina, también sube en la otra. El rendimiento promedio de un país en matemática predice el rendimiento promedio obtenido en lectura. Si el rendimiento promedio de matemática está por arriba del promedio estimado para todos los países, ese país muy probablemente alcanzará un promedio en lectura que también estará por encima del promedio global de esa disciplina.

El efecto del género

Al agregar la variable *fem* como predictor en la parte fija del modelo anterior, se obtienen los siguientes resultados:

$$\begin{aligned} \text{resp}_{1jkl} &= \beta_{0jkl} \text{cons.mate}_{ijk} + -6.762(0.569) \text{fem.mate}_{ijk} \\ \beta_{0jkl} &= 501.532(12.555) + f_{0l} + v_{0kl} + u_{0jkl} \\ \text{resp}_{2jkl} &= \beta_{1jkl} \text{cons.lect}_{ijk} + 6.276(0.563) \text{fem.lect}_{ijk} \\ \beta_{1jkl} &= 494.383(10.889) + f_{1l} + v_{1kl} + u_{1jkl} \end{aligned}$$

En promedio, el puntaje de las mujeres en lectura se distancia del obtenido por los varones en 6,276 puntos, mientras que en matemática la distancia (-6,762) es a favor de los varones. Ambas distancias son similares en magnitud relativa. El modelo es altamente significativo (prob. ≤ 0.001) y, por tanto, puede afirmarse que el género afecta la distribución de los aprendizajes en ambas disciplinas, y con la misma intensidad.

107

Origen social del alumno y el efecto género

En el cuadro 1 se exhiben los rendimientos promedio de varones y mujeres pertenecientes a distintos niveles (quintiles) de educación de los padres.

En primer lugar, se constata que el mejor desempeño de los varones en matemática respecto de las mujeres en general, no se sostiene si se considera el indicador de nivel cultural familiar. El promedio de las mujeres en un quintil dado siempre es superior al promedio de los varones en el quintil inmediato inferior. Así, por ejemplo, las mujeres en el segundo quintil obtienen un rendimiento promedio en matemática (481) superior al obtenido por los varones situados en el primer quintil de ese indicador (469). De la misma forma se comporta la inferioridad de los hombres en lectura.

En segundo lugar, la ventaja de los varones en matemática se mantiene en todos los quintiles de nivel educativo familiar, comportamiento que también se verifica con el predominio de las mujeres en lectura.

CUADRO 1
Rendimiento promedio en matemática y en lectura por género, según educación de la familia (quintiles)

| | Nivel educativo familiar (quintiles) | | | | | Total |
|-------------------|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|
| | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | |
| Matemática | | | | | | |
| Hombres | 469 | 487 | 515 | 535 | 565 | 514 |
| Mujeres | 461 | 481 | 510 | 534 | 559 | 507 |
| Lectura | | | | | | |
| Hombres | 469 | 482 | 506 | 531 | 559 | 509 |
| Mujeres | 472 | 486 | 517 | 540 | 569 | 516 |

El modelo aditivo: efecto propio del género

Para avalar estadísticamente las precedentes interpretaciones basadas en el cuadro 1, las variables *bien* y *edu* son incorporadas en la parte fija del modelo anterior y se reprocessa el modelo (cuadro 2, modelo A).

108

Las estimaciones de las distancias de rendimiento promedio de hombres y mujeres (matemática = -6,34; lectura = 6,75) no han variado significativamente respecto de las estimaciones presentadas con anterioridad. Por tanto, el género tiene efecto aditivo propio, es decir, persiste la inequidad aun cuando se «controle» el origen social del alumno.

En el modelo B se han incorporado los indicadores del contexto socioeconómico de la escuela. Ambos coeficientes son altamente significativos en ambas disciplinas. De hecho, este modelo explica 30,5% y 25,8% de las variaciones inter-países en matemática y lectura.

Finalmente, los coeficientes que indican las diferencias de género no se modifican y, por tanto, el efecto del género se mantiene más allá de la incidencia del contexto socioeconómico escolar.

CUADRO 2

Coeficientes estimados. Modelos multinivel bivariados. SERCE

| Variables | Modelo A | | Modelo B | |
|---|----------|--------|----------|--------|
| | M | L | M | L |
| Femenino | -6,34* | 6,75* | -6,35* | 6,76* |
| Nivel de educación familiar | 0,101* | 0,124* | 0,094* | 0,108* |
| Cantidad de bienes en el hogar | 0,208* | 0,334* | 0,159* | 0,195* |
| Educación familiar promedio en la escuela | --- | --- | 0,311* | 0,313* |
| Cantidad de bienes promedio en la escuela | --- | --- | 0,458* | 0,791* |

(*) Prob. ≤ 0.001 .

Nota: M: matemática; L: lectura.

Modelos interactivos

Ahora se pretende responder al interrogante acerca de si el efecto de los factores extraescolares considerados difiere según el sexo del alumno. Para ello, se crean dos términos interactivos de género y se los introduce en la parte fija del modelo sin aleatorización, junto con los dos indicadores de nivel socioeconómico de la familia del alumno (cuadro 3, modelo A).

Con excepción de la interacción entre género y bienes en matemática, los tres términos interactivos restantes son significativos. Dado la definición de ambas variables implicadas y el signo positivo de los tres términos, se infiere que la incidencia de los factores extraescolares individuales del alumno es más intensa entre las mujeres que entre los hombres. Esta inferencia es más robusta respecto de lectura, donde ambos indicadores exógenos resultan altamente significativos.

Entonces, la ventaja de las mujeres respecto de los hombres en el aprendizaje de la lectura disminuye a medida que disminuye el nivel económico familiar. Los niveles de logro de hombres y mujeres en lectura son más similares entre las familias de menores ingresos, mientras que entre aquellas que son económicamente más aventajadas, tal diferencia se acentúa de forma llamativa. En matemática la relación se invierte: a medida que disminuye el nivel educativo familiar, se amplía la distancia entre géneros, a favor de los varones ($p \leq 0,0098$).

La incorporación de los dos indicadores de contexto socioeconómico escolar (modelo B) no altera los coeficientes de interacción; por tanto, la conclusión anterior es válida cualquiera sea la composición socioeconómica de la escuela.

CUADRO 3
Coefficientes estimados. Modelos multinivel bivariados. SERCE

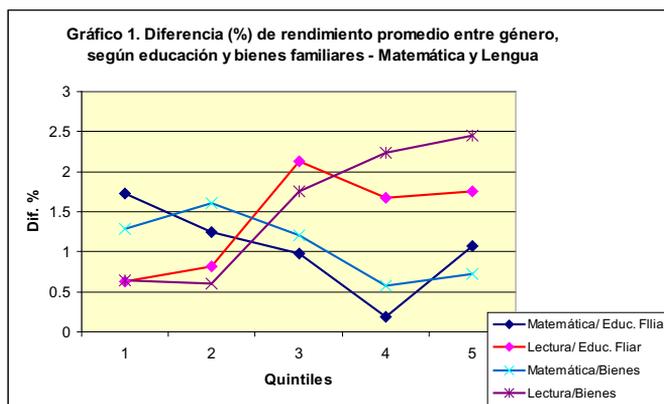
| Variables | Modelo A | | Modelo B | | Modelo C | |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | M | L | M | L | M | L |
| Femenino | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Educación familiar | 0,092*** | 0,115*** | 0,085*** | 0,099*** | 0,094*** | 0,108*** |
| Bienes en el hogar | 0,222*** | 0,275*** | 0,172*** | 0,135*** | 0,159*** | 0,195*** |
| Femenino X educación | 0,017** | 0,019*** | 0,017** | 0,019*** | --- | --- |
| Femenino X bienes | 0,026 | 0,118*** | 0,024 | 0,120*** | --- | --- |
| Educación escuela | --- | --- | 0,311*** | 0,313*** | 0,289*** | 0,297*** |
| Bienes escuela | --- | --- | 0,458*** | 0,793*** | 0,532*** | 0,738*** |
| Fem X educación_esc | | | | | 0,044*** | 0,033*** |
| Fem X bienes_esc | | | | | Ns | 0,106** |

(*) $p \leq 0.05$; (**) $p \leq 0.01$; (***) $p \leq 0.001$.

Nota: M: matemática; L: lectura.

110

El gráfico 1 muestra las distancias relativas entre los promedios de ambos géneros en cada uno de los quintiles de educación familiar (*edu*) y bienes y servicios (*bien*) en el hogar. En general, las tendencias de ambas disciplinas son inversas. A medida que se asciende en el nivel socioeconómico, las distancias en matemática disminuyen, mientras que las de lectura aumentan. Entre las poblaciones más carenciadas, la ventaja de las niñas en lectura se acortan, mientras que la de los varones en matemática se amplía.



Finalmente, en el modelo C la interacción está definida respecto de la composición socioeconómica de la escuela. Todos los coeficientes, con excepción de la interacción entre género y bienes promedio en la escuela respecto de matemática, son significativos; por tanto, la intensidad del efecto género varía según el nivel socioeconómico: cuando el nivel socioeconómico del alumnado disminuye, la ventaja de la mujer en lectura tiende a desaparecer.

Aleatoriedad del efecto género

Hasta aquí se ha supuesto que la distancia hombre-mujer es fija a lo largo de todos los países. Ahora se libera este supuesto especificando el género como un coeficiente aleatorio en el nivel país del modelo sin ningún «control» socioeconómico. Los resultados son:

| | Matemática | Lectura | fem*mat | fem*lect |
|---|------------|---------|---------|----------|
| | (f_0) | (f_1) | (f_2) | (f_3) |
| $\begin{bmatrix} f_{0i} \\ f_{1i} \\ f_{2i} \\ f_{3i} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_f) : \Omega_f = \begin{bmatrix} 2532.770(877.867) & & & \\ 2049.809(738.701) & 1925.764(668.656) & & \\ 0 & 0 & 54.874(20.938) & \\ 0 & 0 & 47.739(19.442) & 56.977(21.649) \end{bmatrix}$ | | | | |

Los términos aleatorios son el intercepto de matemática (f_0) y de lectura (f_1), seguido por la diferencia masculino-femenino en matemática (f_2) y en lectura (f_3).

En los cálculos, las covarianzas entre el puntaje promedio en una disciplina y las distancias hombre-mujer en la otra disciplina ($\sigma^2_{f_{12}}$ y $\sigma^2_{f_{03}}$) se asumen igual a 0 (cero), dado su poco interés interpretativo. Además, los procesamientos demostraron que los coeficientes de covariación entre las distancias entre géneros y los rendimientos promedios del país en matemática ($\sigma^2_{f_{02}}$) y en lectura ($\sigma^2_{f_{13}}$) no son significativos, es decir, el rendimiento promedio no permite predecir la inequidad de género.

En este modelo todas las estimaciones resultan significativas, lo cual permite concluir que:

- La distancia entre géneros varía significativamente de país en país, tanto en matemática ($\sigma^2_{f_2} = 54,874$) como en lectura ($\sigma^2_{f_3} = 56,977$), y por tanto, los países difieren respecto de su capacidad para acortar la distancia entre géneros.
- La estimación de covarianza entre las distancias de género en matemática y en lectura ($\sigma^2_{f_{23}} = 47,739$), altamente significa-

tiva, indica que los países inequitativos respecto del género en matemática tienden a serlo también en lectura. De hecho, la correlación entre ambos parámetros, calculada con base en esa estimación, es 0,83¹.

Estas estimaciones indican gran disparidad entre los países de la región. En algunos, la distancia hombre-mujer a favor del hombre en matemática es muy amplia, mientras que en otros no es estadísticamente significativa o, inclusive, la relación se invierte. Si se atiende a los coeficientes estimados para cada país y cada disciplina, en cinco de ellos no existe diferencia de género en matemática pero sí en lectura, con ventaja para las mujeres; en otros cinco, esta relación se invierte: los hombres superan a las mujeres en matemática pero no existen diferencias en lectura; en dos países los hombres superan a las mujeres en ambas disciplinas, mientras que en uno (Cuba) se verifica la situación inversa; finalmente, en un solo país (Brasil) las mujeres rinden menos en matemática pero más en lectura. En la mayoría de los países los hombres aventajan a las mujeres en matemática y no hay diferencias en lectura, o las mujeres aventajan en lectura y no hay diferencia en matemática. Se constata también que, entre los países, las varianzas de los puntajes de los hombres, tanto en matemática (2532,8) como en lectura (1925,8) son menores que las de las mujeres. Los países son más homogéneos respecto de los resultados obtenidos por los hombres, comparado con los resultados de las mujeres.

112

Finalmente, este modelo fue reprocesado incorporando las variables de «control» socioeconómico: ninguno de los coeficientes aleatorios se alteró; por tanto, las variaciones inter-país e intra-país (entre escuelas) no están relacionadas con las condiciones socioeconómicas, ni del alumno ni de la escuela.

6. CONCLUSIONES

En el 6.º grado de la educación primaria de América Latina, los alumnos obtienen mejores resultados en matemática que las alumnas, y a su vez, las niñas se desempeñan mejor que los niños en lectura. El tamaño de estas brechas de género varía de país a país. Al igual que en otras regiones de países en desarrollo, esta variación parece ser más intensa que en los países desarrollados. Con base en el criterio de significación estadística adoptado,

¹ Resultados no expuestos aquí indicaron que también los coeficientes relativos a la aleatoriedad del nivel escuela son significativos y, por tanto, las constataciones referidas al nivel país son extrapolables a las variaciones inter-escuela dentro de los países.

en la mayoría de los países solo acontece uno de los términos de este patrón de desigualdad. Esto podría indicar que en algunos países existen prácticas más eficaces para reducir la brecha de género en una o ambas asignaturas.

Pero más allá de la significación estadística de las diferencias de género en cada país, el análisis constató que a medida que la intensidad de la desigualdad de género aumenta en matemática, también aumenta la desigualdad en lectura, y viceversa, es decir, la correlación entre las dos desigualdades es muy alta.

Como ha sido confirmado por estudios previos, el nivel y la distribución de los logros en ambas materias escolares se ven fuertemente afectados por el origen social del alumno y por la composición socioeconómica de la escuela. El principal aporte de este estudio es haber demostrado la importancia de relacionar esos factores exógenos con las desigualdades de género.

Con este enfoque, se ha podido constatar que la ventaja de los varones en matemática se mantiene en todos los quintiles de nivel socioeconómico familiar, comportamiento que también se verifica con el predominio de las mujeres en lectura. El género afecta los logros escolares incluso cuando el nivel socioeconómico ha sido «controlado» estadísticamente. Pero, al mismo tiempo, se encontró que la superioridad de las niñas en lectura depende del nivel socioeconómico. El promedio de lectura de los varones en un nivel socioeconómico dado siempre es superior al promedio de las mujeres en el nivel socioeconómico inmediato inferior. La superioridad de los varones en matemática exhibe el mismo comportamiento.

Esta perspectiva permitió constatar también que las niñas son más afectadas por la condición socioeconómica familiar que los varones. Ello es más evidente en lectura, donde entre las familias de bajos ingresos, mujeres y varones tienden a obtener logros similares, mientras que en matemática la relación se invierte: a medida que el nivel educativo familiar disminuye, la brecha de género se ensancha en favor de los varones. En el extremo más bajo de la escala socioeconómica, niños y niñas están con el mismo riesgo de fracaso en lectura, mientras que en matemática, el riesgo de fracaso es mucho mayor para las niñas.

Además, el análisis mostró que el efecto género en lectura varía según el contexto socioeconómico de la escuela: en las escuelas con un alumnado más desfavorecido socialmente, la ventaja de las mujeres en lectura tiende a desaparecer, es decir, en las escuelas con población más pobre, niñas y niños tienen el mismo riesgo de fracaso.

Todos estos hallazgos demuestran que las cuestiones de género en el aprendizaje escolar deberían ser incluidas en la agenda política de los países de América Latina. En varios países fuera de la región se ha producido una extensa bibliografía conteniendo diversas hipótesis teóricas para explicar las diferencias de género en los logros educativos. De acuerdo a los resultados presentados aquí, parece justificado promover estudios dirigidos a profundizar en el conocimiento sobre las causas subyacentes de las desigualdades de género en los logros educativos también en los países de la región.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOT, M., DAVID, M. y WEINER, G. (1996). *Educational reforms and gender equality in schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- BISHOP, J. H. (1992). «The impact of academic competencies on wages, unemployment, and job performance». *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 37, pp. 127-194.
- BLANCO, B. (2008). «Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84.
- BOISSIERE, M., KNIGHT, J. y SABOT, R. (1985). «Earnings, schooling, ability, and cognitive skills». *American Economic Review*, 73(5), pp. 1016-1030.
- BUCKINGHAM, J. (1999). «The puzzle of boys' educational decline». *Issue Analysis*, 9, pp. 1-11.
- CERVINI, R. (2010). «Análisis comparativo de los condicionantes extraescolares del desempeño de los alumnos de 3.º y 6.º año en Matemática y en Lengua de la educación primaria (ONE/2007) - Modelos multinivel bivariados». Documentos Pedagógicos. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad (DINIECE).
- CERVINI, R. (2012). «El 'efecto escuela' en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(39). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1086>.
- CURRIE, J. y DUNCAN, T. (2001). «Early test scores, school quality and SES: longrun effects on wage and employment outcomes». *Research in Labor Economics*, 20, pp. 103-132.
- CUTTANCE, P. y THOMPSON, J. (2008). «Literature review of boys education». Disponible en: www.victoria.ac.nz/education/pdf/whakapiki/boys_ed_lit_rev_nz.pdf.
- DOEE (1998). *Informe de resultados. Tercer curso*. Asunción: Dirección de Orientación y Evaluación Educativa.
- ENTWISLE, D., ALEXANDER, K. y OLSON, L. (1994). «The gender gap in Math: Its possible origins in neighborhood effects». *American Sociological Review*, 59, pp. 822-838.
- ENTWISLE, D., ALEXANDER, K. y OLSON, L. (2007). «Early schooling: The handicap of being poor and male». *Sociology of Education*, 80(2), pp. 114-138.

- FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2002). «Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), pp. 501-536.
- FRANCO, C. y otros (2007). «Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de 'factores intra-escolares'». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), pp. 1-15.
- GOLDSTEIN, H. (1995). *Multilevel statistical models*. Londres: Edward Arnold.
- HEDGES, L. y NOWELL, A. (1995). «Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals». *Science*, 269, pp. 41-45.
- HINSHAW S.P. (1992). «Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms». *Psychol. Bull.* 111(1), pp. 127-155.
- HYDE, J. y LINN, M. (eds) (1986). *The psychology of gender: advances through metaanalysis*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
- IIMEC (1997). *Informe nacional sobre el desarrollo, validación y aplicación de las pruebas de diagnóstico de conocimientos*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- LEAHEY, E. y GUO, G. (2001). «Gender differences in mathematical trajectories». *Social Forces*, 80, pp. 713-732.
- LLECE (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, OREALC/UNESCO.
- LLECE (2008). *Reporte técnico SERCE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, OREALC/UNESCO.
- MARKS, G. (2008). «Gender difference in the effects of socioeconomic background: Recent cross-national evidence». *International Sociology*, 23(6), pp 845-863.
- Ministerio de Educación de Perú (2001). «Resultados de las pruebas de matemática y lenguaje: ¿Qué aprendimos a partir de la evaluación crecer 1998?» Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC), *Boletín UMC* n.º 5/6, Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-0506.pdf.
- MULLIS, I., MARTIN, M. y FOY, P. (2005). *IEA's TIMSS 2003 International report on achievement in the mathematics cognitive domains - Findings from a developmental project*. Chestnut Hill: TIMMS y PIRLS International Study Centre.
- MULLIS, I. y otros (2007). *PIRLS 2006 International report. IEA's progress in international reading literacy achievement in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill: TIMMS y PIRLS International Study Centre.
- MURNANE, R., WILLET, J. y LEVY, F. (1995). «The growing importance of cognitive skills in wage determination». *Review of Economics and Statistics*, 77(2), pp. 251- 266.
- RIVERA-BATIZ, F. (1992). «Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States». *Journal of Human Resources*, 27(2), pp. 313-328.

- SIMECAL (1998). *Rendimientos de 3.º y 6.º de educación primaria en lenguaje y matemática y factores asociados*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- TSUI, M. (2007). «Gender and Mathematics achievement in China and the United States». *Gender Issues*, 24, pp. 1-11.
- Universidad Pedagógica Nacional (1998). *Factores asociados al rendimiento académico*. Honduras: Secretaría de Educación.
- WILDER, G. y POWELL, K. (1989). «Sex differences in test performance: a survey of the literature». *Educational Testing Service Research Report*, n.º 4. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- WILLINGHAM, W. y COLE, N. (1997). «Research on gender differences». En W. WILLINGHAM y N. COLE (eds.), *Gender and fair assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- WON, K., LAM, W. y HO, L. (2002). «The effects of schooling on gender differences». *British Educational Research Journal*, 28(6), pp. 827-843.

FEMINIDADES JUVENILES, CUERPOS Y PRODUCCIONES ESTÉTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Marina Tomasini*

SÍNTESIS: En este artículo se analizan algunas tensiones entre distintas estéticas y usos del cuerpo en estudiantes mujeres y determinadas formas de regulación y control –explícito o implícito, formal o difuso– por parte de pares y agentes educativos. Este tópico permite abordar relaciones donde pugnan diversas expresiones corporales con un conjunto de regulaciones y coacciones para que los cuerpos se ajusten a determinados ideales de género.

El escrito se basa en material producido durante el trabajo de campo realizado a lo largo de los últimos seis años en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina, y se organiza en torno a los siguientes ejes: 1) la significación de diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre estudiantes mujeres en la escuela; 2) la colisión entre la disciplina escolar y los esquemas de percepción docente con las expresiones corporales de las estudiantes, y 3) las prácticas abusivas sobre los cuerpos de las chicas por parte de algunos compañeros de colegio y las intervenciones escolares en tales circunstancias.

Palabras clave: cuerpo | feminidades | violencia de género | sexismo escolar.

FEMINIDADES JUVENIS, CORPO E PRODUÇÕES ESTÉTICAS NA ESCOLA DE NÍVEL FUNDAMENTAL

SÍNTESE: Neste artigo se analisam algumas tensões entre diferentes estéticas e o uso do corpo em estudantes mulheres e determinadas formas de regulação e controle – explícito ou implícito, formal ou difuso – por parte de pares e agentes educativos. Este tópico permite abordar relações nas quais se debatem diversas expressões corporais perante um conjunto de regulações e coações para que os corpos se ajustem a determinados ideais de gênero.

O texto se baseia em material produzido durante o trabalho de campo realizado ao longo dos últimos seis anos em diferentes escolas de Ensino

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) IGEHCS, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora titular de Psicología Social, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

Fundamental da cidade de Córdoba, Argentina, e se organiza em torno aos seguintes eixos: 1) a significação de diversas estéticas e o uso do corpo na construção de identificações, diferenças e hierarquias entre estudantes mulheres na escola; 2) o choque entre a disciplina escolar e os esquemas de percepção docente com as expressões corporais das estudantes, e 3) as práticas abusivas sobre o corpo das alunas por parte de alguns companheiros da escola e as intervenções escolares em tais circunstâncias.

Palavras-chave: corpo / feminidades / violência baseada em gênero / sexismo da escola

YOUTH FEMINITY, BODIES AND AESTHETIC PRODUCTIONS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In this article some tensions between different aesthetic and uses of the body in female students and certain forms of regulation and control –express or implied, formal or diffuse– by peers and educators are analyzed. This topic can address relationships where various bodily expressions struggle with a set of rules and constraints for the bodies to fit to certain gender ideals.

The notice is based on material produced during fieldwork throughout the last six years in various secondary schools in the city of Cordoba, Argentina, and is organized around the following themes: 1) the significance of various aesthetic and uses the body in building identifications, differences and hierarchies among female students at school; 2) the collision between school discipline and teaching schemes perception of expressions by students, and 3) abusive practices on the bodies of the girls by some classmates and school interventions in such circumstances.

Keywords: body / femininity / gender violence / school sexism.

1. INTRODUCCIÓN

A la luz del desarrollo de los estudios sobre género y educación de las últimas décadas ya no resulta novedoso afirmar que la escuela está activamente involucrada en la construcción del género. Entre los años sesenta y setenta del siglo pasado se produjo una fructífera confluencia teórica entre el pensamiento feminista y la sociología de la educación, lo que permitió mostrar el carácter reproductor del sistema educativo. La investigación sociológica crítica se preocupó por demostrar que la escuela, lejos de contribuir a la igualdad de oportunidades, reproducía desigualdades entre grupos sociales (BOURDIEU y PASSERON, 1970; BERNSTEIN; 1990, 1993), mientras que los estudios feministas de principio de los setenta se concentraron en el papel de la educación en la reproducción de las diferencias de género, en particular las dificultades de las mujeres para el acceso a los niveles más altos del sistema educativo (DILLABOUGH, 2003).

Mientras que dicho enfoque se caracterizó por trabajar con categorías macrosociológicas, los efectos *desigualadores* producidos en las relaciones escolares cotidianas empiezan a ser analizados sistemáticamente en los ochenta (ALONSO y MORGAGE, 2008). Por un lado, se estudiaron las características y los contenidos del currículo formal, como los sesgos de género en los libros de texto o la omisión del rol de las mujeres en la historia; por otro lado, y en especial, el estudio del *currículo oculto* (SUBIRATS, 1999) devela un conjunto de prácticas sexistas orientadas por expectativas diferenciales de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones. Esto permite documentar un conjunto de prácticas socializadoras inequitativas para las niñas y las jóvenes¹.

En la década de 1990 se focalizó la atención en la relación entre escuela y masculinidades. Se indagó especialmente en los diversos modos de manifestación de un *sí mismo* masculinizado a través del desafío a las figuras de autoridad y la confrontación abierta con los docentes; por medio de la desestimación de los asuntos académicos, produciendo discursos y prácticas de lucha y usando la violencia física legítima en los deportes e ilegítima en las peleas y reyertas (YOUNGER y otros, 1999). También se estudiaron las formas de padecimiento de los varones que no se ajustan al arquetipo viril o se alejan abiertamente del modelo de masculinidad hegemónica (CONNELL, 1995; FAINSOD, 2006) y la subordinación y patologización de posiciones femeninas o masculinas alternativas, como dinámicas predominantes en la constitución de los «varones masculinos» (RENOLD, 2001; LOMAS, 2007).

Más recientemente, y en parte por el influjo de las perspectivas *queer* y posestructuralistas, el interés se ha puesto en la construcción social del cuerpo y la experiencia escolar de personas disidentes dentro del sistema sexo / género. Para este enfoque, la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela producirían cuerpos e identidades desde la norma heterosexual; esto refiere a un proceso de normalización dentro de la matriz heterosexual que naturaliza los cuerpos, el género y los deseos, como lo plantea Butler (2001). La escuela sería entonces parte de los dispositivos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual (ALONSO y otras, 2009).

¹ Varias investigaciones señalaron cómo las diferencias entre chicas y chicos son producidas y reforzadas por las y los educadores, año tras año, a lo largo del tiempo. Este reforzamiento institucionaliza diferentes roles, motivaciones y orientaciones para estudiantes varones y mujeres (CAMPELL y otros, 1998). Un dato que se reitera es que los maestros prestarían más atención a los varones, ya que son más expresivos y activos en la clase. Para las chicas sería más costoso hacerse visibles en el aula, ya que tienen más dificultades para adquirir un sentido de confianza, necesarios para volverse asertivas en la clase (DUMAIS, 2002).

Esta breve y parcial reseña de perspectivas y enfoques en el campo que nos ocupa permite advertir que las experiencias escolares de las niñas y las jóvenes han recibido, no pocas veces, un tratamiento homogeneizador; es decir que ha predominado una mayor preocupación por analizar los efectos de la escuela sobre las jóvenes como conjunto (socialización genérica) que en explicar sus diversos modos de agencia en la construcción de feminidades (SUBIRATS, 1999; TOMASINI y BERTARELLI, 2014). Al contrario, como ya se señaló, la tradición que estudia la relación entre escuela y masculinidades pluraliza desde el inicio diferentes modos de construcción de la experiencia escolar en los varones.

Este estado de la cuestión ha motivado el interés por aportar en este artículo algunos análisis sobre dinámicas escolares cotidianas donde las jóvenes se socializan, sociabilizan y se subjetivan². Para este propósito se toma como recorte analítico algunas tensiones entre distintas estéticas y usos del cuerpo en estudiantes mujeres, y determinadas formas de regulación y control –explícito o implícito, formal o difuso– por parte de pares y de agentes educativos. Este tópico permite abordar relaciones donde pugnan diversas expresiones corporales con un conjunto de regulaciones y coacciones para que los cuerpos se ajusten a determinados ideales de género.

120

Si bien la escuela, como institución social, tiene una tradición normalizadora de los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (ROBINSON, 2005), tal proceso acontece en un contexto epocal donde diferentes debates atraviesan las comunidades escolares desde discursos sociales, culturales y legales más amplios, que intentan visibilizar y legitimar la igualdad de género, la diversidad sexual y el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, entre otros temas³.

En las últimas décadas se han evidenciado de modo creciente diversas posibilidades de vivir el género y la sexualidad, y algunas certezas que

² La *socialización* alude a la transmisión intergeneracional de normas y su interiorización; la *subjetivación* comporta la posibilidad de distanciarse de las normas y valores transmitidos, a partir del desarrollo de gustos, intereses y capacidades singulares, y del ejercicio reflexivo en la toma de decisiones, y la *sociabilidad* alude a un modo de relación social donde predomina lo emocional, lo lúdico y lo estético. De modo que las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), al convivir con otros (sociabilidad) (WEISS, 2012).

³ En los últimos años se sancionaron en Argentina las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N.º 26.150 (2006); Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N.º 26.485 (2009); Ley de Matrimonio Igualitario –modificación de la Ley Matrimonio Civil– N.º 26.618 (2010); Ley de Identidad de Género, N.º 26.743 (2012).

organizaban las experiencias al respecto han sido cuestionadas, alterando en especial concepciones y prácticas sobre las formas de «hacerse hombre» o «hacerse mujer» y de vivir la afectividad (LOURO, 2008). Junto con reconocer las tensiones introducidas por tales transformaciones en los casos estudiados, los análisis que se expondrán en las secciones siguientes muestran la operatoria de un dispositivo escolar reproductor, ya que en aspectos significativos de las relaciones cotidianas la regulación de los cuerpos es fuertemente restrictiva para las estudiantes mujeres y promueve *feminidades tradicionales*.

Entre otros aspectos, lo tradicional se caracteriza por una concepción asimétrica de las relaciones de género y por normas de actividad sexual rígidamente diferenciadas para varones y mujeres. Estas últimas prescriben la preferencia por las prácticas genitales en varones como parte de un guion heterosexual, que implican su disponibilidad e iniciativa, ya que se supone sexualmente activo, y un papel femenino al que subyace una concepción de mujer pasiva y poco expresiva de su deseo sexual (JONES, 2010). Aunque también se señalan en el escrito algunos modos de agenciamiento que cuestionan sentidos hegemónicos de género.

El artículo se basa en material producido durante el trabajo de campo realizado a lo largo de los últimos seis años en distintas escuelas secundarias de Córdoba, Argentina⁴, y se organiza en tres ejes:

- La significación de diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre estudiantes mujeres en la escuela.
- La colisión entre la disciplina escolar y los esquemas de percepción docente con las expresiones corporales de las estudiantes.
- Las prácticas abusivas sobre los cuerpos de las chicas⁵ por parte de algunos compañeros de colegio y las intervenciones escolares en tales circunstancias.

⁴ Esta línea de investigación inicia con un proyecto de posdoctorado realizado con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y actualmente continúa como parte del plan de trabajo como investigadora de dicha institución. Además integra un proyecto de equipo titulado «Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en escuelas medias de Córdoba», bajo mi dirección, subsidiado por la SECYT de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

⁵ Utilizaré a menudo la denominación «chicas» y «varones», siguiendo el modo predominante de autorreconocimiento por parte de los actores en los grupos estudiados.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación que da origen a este trabajo se concretó en diferentes etapas. En primer lugar se buscó reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a las experiencias de género y sexualidad en la escuela. Para ello se observó y analizó en profundidad dos cursos de primer año en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (casos A y B).

Los grupos estaban conformados por estudiantes de entre 12 y 14 años que, en general, residían en barrios precarios por sus condiciones de urbanización, de padres o madres trabajadores poco calificados o desocupados, que contaban con algún tipo de ayuda social del Estado. A lo largo de todo el ciclo escolar se realizaron observaciones y registros in situ de los intercambios en clases y recreos; luego se hicieron entrevistas en pequeños grupos de dos o tres siguiendo el criterio de afinidad entre ellos y ellas.

La estrategia analítica se organizó alrededor de dos líneas:

- La descripción densa de eventos de la vida escolar donde cristalizan aspectos relevantes para las preocupaciones de la investigación, como por ejemplo situaciones de disputa entre pares en el aula o eventos de sanción disciplinaria por la vestimenta o el modo de presentación personal.
- El análisis de categorías significativas para los actores estudiados, siguiendo en ello la propuesta de Geertz (1994) para quien las personas emplean categorías de modo espontáneo, con naturalidad, sin reconocer necesariamente o de modo explícito que se ven implicados en ellas determinadas concepciones.

A partir de los datos obtenidos en el primer estudio, se elaboró un cuestionario con el propósito de explorar la problemática en una gama más amplia de realidades escolares. Con el fin de profundizar en los ejes analíticos propuestos para este artículo, no se toman en consideración los datos obtenidos mediante dicho instrumento⁶.

⁶ Para ello puede consultarse el artículo: «Las 'chicas malas'. Feminidades juveniles contemporáneas y peleas con enfrentamientos físicos», que será publicado en el próximo número de la *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n.º 1, 2015.

En la etapa actual del proyecto se amplió el estudio a otras unidades escolares, como también a estudiantes de distintos ciclos de nivel medio⁷ y a otros actores institucionales, ya que en fases anteriores se trabajó de modo privilegiado con las perspectivas de alumnas y alumnos de primer año. El trabajo de campo se realiza en un establecimiento de gestión pública y uno de gestión privada con orientación confesional. El primero (caso C) es un centro escolar ubicado en una zona caracterizada por la institución como «desfavorable», «marginal» o «periférica de ciudad», mientras que el segundo (caso D) es un colegio confesional católico que recibe a estudiantes de clase media alta y clase alta, provenientes en su mayoría de barrios privados o *countries*.

En ambas escuelas se realizaron observaciones de eventos escolares (como talleres, festejos, recreos), entrevistas con informantes clave (preceptores, directivos, docentes) y relevamiento y análisis de documentación institucional. Luego se realizaron grupos de discusión con estudiantes. En el caso C se realizaron tres grupos de discusión configurados por: a) estudiantes de primer y segundo año; b) de tercero y cuarto, y c) de quinto y sexto. En el caso D se hicieron dos grupos de discusión: d) estudiantes de tercero y cuarto año, y e) de quinto y sexto.

A lo largo de todo el proceso investigativo se establecieron contratos de confidencialidad de la información relevada con las escuelas, así como de preservación del anonimato de los informantes y de las instituciones en las publicaciones resultantes del trabajo. Más allá de las autorizaciones de familiares y/o autoridades escolares, ante cada entrevista o grupo de discusión se aclaró a las y los participantes que su intervención era voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de la información. Con los principales resultados se elaboraron informes por escrito que fueron presentados en las escuelas que formaron parte de la investigación.

Para la estructuración de este artículo se privilegió el desarrollo de los ejes analíticos planteados al final de la introducción; por lo tanto, no se hará un análisis de cada unidad escolar por separado ni un abordaje comparativo de las mismas, aunque se referenciarán los casos de cuyos datos se está tratando cuando corresponda.

⁷ En Argentina, la estructura del Sistema Educativo Nacional divide la educación secundaria en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Ley de Educación Nacional, N.º 26.206). En la provincia de Córdoba, 1.º, 2.º y 3.º año corresponden al Ciclo Básico, mientras que 4.º, 5.º y 6.º año, al Ciclo Orientado.

3. CUERPOS, ESTÉTICAS E IDENTIDADES JUVENILES⁸

El cuerpo adquiere centralidad en la sociabilidad escolar, ya que es el medio privilegiado de reconocimiento de las identidades. Los contactos físicos, las expresiones de afecto y las posturas corporales, junto con la vestimenta, los accesorios, el peinado –esto que Goffman (1997) llamó «la gestión de la apariencia»– se presentan en su conjunto como recurso fundamental de distinción social y sexo-genérica. Los cuerpos *dialogan* y *son leídos* de acuerdo con la puesta en escena que se hace de ellos (PERÉZ y PIÑERO, 2011). Es decir que el cuerpo, en su carácter de portador y productor de signos, es interpretado según pautas sociales y culturales (CECCONI, 2011). Más aun, en nuestros trabajos observamos que los diferentes estilos corpóreos son inscriptos en una red de significaciones, y que esa operatoria produce un orden de cuerpos tanto sobrevalorados y jerarquizados como devaluados y abyectos (TOMASINI y BERTARELLI, 2014).

Para considerar con mayor profundidad algunas dinámicas implicadas en la producción de identidades genéricas a través del cuerpo, el análisis se concentrará en dos grupos de estudiantes mujeres que se encontraban en primer año de la escuela secundaria al momento de realizar la investigación. Tanto la edad (entre 12 y 14 años) como el momento del ciclo escolar determinaban una fuerte tensión entre «ser niñas» y «ser grandes». En el discurso de docentes, preceptores y directivos había fluctuaciones entre nombrar a sus alumnas como niñas⁹ o como ‘señoritas’⁹; mientras que para el resto del estudiantado eran ‘las más chiquitas del colegio’. En este contexto, la construcción de feminidades mediante los usos del cuerpo y las producciones estéticas era inescindible de las imágenes más añidadas o más juveniles que las chicas proyectaban, con o sin conciencia de ello.

En los cursos estudiados algunas llevaban ropa suelta, iban a la escuela sin pintura en la cara y no llevaban accesorios, esto es, cumplían en general con el uniforme escolar. Otras, en cambio, asistían maquilladas, con *bijouterie* y vestuario ajustado al cuerpo, calificado por ellas como ‘ropa sexy’ o

⁸ De aquí en adelante, las expresiones textuales de los actores estudiados se señalan con comilla simple; la comilla doble se utiliza para destacar el carácter irónico o bien para llamar la atención sobre el uso naturalizado de ciertos términos. La cursiva se reserva para destacar conceptos propios o de otras/os autoras/es.

⁹ La categoría ‘señorita’ aparece como modo prototípico de interpelación identitaria cuando se pretende instar a las estudiantes para que se avengan a «comportarse como mujeres» y/o a que dejen atrás el estatus infantil, sancionando ciertos comportamientos como impropios para el aula o para la escuela. Ser una señorita requiere ciertos modos de hablar y determinadas posturas corporales, como sentarse con la espalda derecha, no estar echada en el banco o con las piernas abiertas.

‘a la moda’¹⁰. En una de las escuelas en las que se desarrolló la investigación, donde el uniforme escolar incluía para las alumnas el uso de polleras¹¹, esto se constituía en un motivo de disputas cotidianas con la preceptora, ya que algunas chicas las usaban acortadas, cuando el reglamento indicaba que el largo debía ser hasta las rodillas.

Tal como se analizó en otro trabajo (TOMASINI, 2011), la ostentación sensual del cuerpo puede ser una forma práctica de desafiar una idea tradicional de mujer ligada al recato corporal que, aunque matizada y transformada, aún sigue vigente en el imaginario social. Estas jóvenes, al usar por ejemplo faldas cortas, se regían por ciertos cánones de moda y se distanciaban de la normativa escolar en lo que puede leerse como una resistencia a la *pedagogización del cuerpo* (ALONSO y MORGAGE, 2008) en las prácticas educativas. La norma escolar histórica sería no mostrar los cuerpos, apareciendo estos como el sitio a partir del cual se juzga aquello que social, cultural y políticamente se tiene por correcto (ALONSO y otras, 2009).

Ahora bien, si determinadas estéticas y prácticas corporales se resistieran a la pedagogización del cuerpo y a los discursos de feminidad normativa que prescriben el recato corporal para las *señoritas*, al mismo tiempo estarían corporificando otras normas de feminidad heterosexual tan constrictivas como las primeras. En los grupos estudiados, la producción de un cuerpo sexy parecía significar la constitución de sí mismas para ser consumidas visualmente en el «mercado» heterosexual del recreo de la escuela; tal como solían decir, se hacían ‘las lindas ante los chicos’ o caminaban ‘parando la cola¹² delante de los varones’. Además, la producción identitaria de ‘chica grande y sexy’ se sostenía, en parte, a través de la devaluación de las compañeras infantiles y poco experimentadas sexualmente (las ‘nenitas’ e ‘inocentes’), como de aquellas que rompían el *guion de feminidad heterosexual* (RENOLD y RINGROSE, 2008).

¹⁰ En la escuela religiosa, que recibe a estudiantes de clase media alta, se identifica una cuestión similar: la feminidad se construye centralmente desde la estética. Aunque algunos parámetros de moda y belleza son similares a los encontrados en las otras escuelas, otros varían notablemente, y aquí podría pensarse en la operatoria de un modo de distinción de clase. El uso de la pollera corta se reitera en ambos tipos de establecimiento como algo muy valorado. Sin embargo, algunas chicas de la escuela de sectores populares usan maquillaje o accesorios de modo ostensible, mientras que las del colegio privado lo consideran ‘de mal gusto’. En cambio, un parámetro de moda que parece implacable para ellas es la delgadez y el peinado: ‘flacas, pelo largo, lacio y rubio’. Si bien esto produce, según una docente, una ‘imagen muy formateada de mujer’, ubica a las chicas en posiciones valoradas dentro de las redes de pares.

¹¹ Faldas.

¹² Trasero (arg.).

Un grupo de chicas que se percibían a sí mismas como ‘amigas’ se burlaban de una compañera por su apariencia física, y la calificaban de ‘rara’ y ‘lesbiana’. Los signos más visibles en su presentación personal eran el uso de ropa amplia y raída, así como de zapatos que parecían quedarle grandes, que algunas compañeras calificaban como ‘fuera de moda’. No se maquillaba ni cuidaba el arreglo de su peinado, razón por la cual le decían ‘vieja maltratada’ en alusión a su cabello reseco. Por su parte, esta joven ejercía una fuerte crítica hacia sus compañeras por su interés excesivo en la apariencia física y su comportamiento en la escuela:

[...] porque ellas quieren ser más femeninas, se pintan, se arreglan, le contestan a los profesores, se hacen las bonitas delante de los chicos. No se dan cuenta de que las que están quedando mal son ellas. Los chicos... bueno, les interesa, porque son así, pero en realidad están quedando mal ellas, porque si quieren ser más femeninas tienen que ser común, no se tienen que pintar, ponerse joyas, para parecer lindas (ENTREVISTA, CASO A).

Lo expuesto indicaría que un abanico de microviolencias cotidianas (ABRAMOVAI, 2002), que van desde actitudes de indiferencia hasta burlas y agravios explícitos, se inscribirían en dinámicas de distinción de unas respecto de otras. En términos de identidades, la construcción de cuerpos devaluados, aquellos que no se ajustan a determinados parámetros de género y belleza, reafirmaría de modo elusivo la «normalidad» de las demás: no son ‘raras’ y no son ‘lesbianas’. Se trata de prácticas que delimitan fronteras y territorios, de modo que algunas quedan inscriptas dentro un mundo de feminidad heterosexual mientras que otras quedan por fuera.

126

Si bien tales prácticas de distinción se van constituyendo de modo dinámico, a partir de atributos cambiantes, es central el lugar que adquiere la lectura de los indicios corporales a partir de los cuales se construyen sujetos genéricos-sexuados. En particular destacan los guiones dominantes de cuerpo y moda como referencia desde la cual se producen valoraciones recíprocas.

Estos análisis están en sintonía con los llamados *Girlhood Studies* (RENOLD y RINGROSE, 2008), una línea investigativa dentro de los estudios culturales, desde los cuales se cuestionó la idea de una joven culturalmente unificada. Entre otras dimensiones (como raza, clase o religión), se plantea la necesidad de prestar atención a las identificaciones situacionales. La producción de identificaciones, diferencias y distancias permite comprender las jerarquías que se construyen en torno a las prácticas corporales, donde se conjuga una dimensión estética y una socio-moral, en tanto atribución de un ser existente debajo de la apariencia.

Así como se indicó la devaluación de aquella que parece ‘lesbiana’ por ser ‘rara’, en otros trabajos (TOMASINI y BERTARELLI, 2014) se analizó cómo el ser considerada ‘negra’ o ‘negra villera’ constituían lugares abyectos que permitían distinguirse positivamente unas de otras¹³.

Tal como se planteó en la introducción de este trabajo, es reductivo mirar las experiencias escolares de las jóvenes bajo una lupa homogeneizadora. Más productiva resulta una mirada caleidoscópica que muestre las múltiples dimensiones que participan en la dinámica de producción de identidades generizadas; estas se construyen en el marco de esquemas reguladores que articulan discursos de género, sexualidad, clase, edad y moda, entre otros.

4. REGULACIONES ESCOLARES Y ESQUEMAS DE PERCEPCIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ‘MUJER PROVOCADORA’

Como se esbozó en el apartado anterior, ciertas formas de corporalidad juvenil colisionan con la disciplina escolar que tradicionalmente ha puesto en práctica el control de los cuerpos a través de la prescripción de posturas corporales, la vigilancia de la presentación personal y el cuidado por el uniforme; así como también mediante la regulación de la expresión de afectos y los contactos corporales. Del mismo modo, los esquemas perceptivos de muchos agentes educativos se ven desafiados, ya que vivencian con distinto grado de perplejidad ciertas estéticas y prácticas corpóreas de sus alumnas y alumnos.

En una de las escuelas (caso D) había educadores que planteaban su asombro ante las formas de sentarse de las chicas, descritas como ‘tiradas en el piso’, ‘con las piernas abiertas’, ‘sobre la falda de sus compañeros’, en comparación con su propia época de escolarización, donde esto no era ‘bien visto’. Sin embargo, no es una visión docente homogénea, ya que en el mismo establecimiento otras profesoras percibían en esto el indicio de una transformación favorable. Veían la posibilidad de distanciarse de mandatos tradicionales de género, como el de circunspección corporal para las mujeres: ‘para muchas chicas ya no está esta idea de mujer que se tiene que sentar con las piernas cerradas, las ves sentadas arriba de los chicos con mucha naturalidad’.

¹³ Estas categorías locales pueden pensarse en términos de *estratificaciones de clase racializadas*. En el habla popular, en nuestro medio, los términos *negras* o *negras villeras* se suelen usar para designar a un grupo que no se encuentra claramente definido ni por su procedencia social ni por el color de la piel, sino que se asocia con lo más bajo y devaluado de la sociedad. Tal como lo plantea Belvedere (2002), la utilización de la expresión «negros de alma» le da a los procesos discriminatorios una notoria movilidad y un carácter acomodaticio, ya que las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias.

Desde un plano general se puede proponer la articulación de tres dimensiones para comprender la particular inquietud que genera la corporalidad de las alumnas:

- La pauta histórica de normalización escolar de los cuerpos y la sexualidad (ROBINSON, 2005; RAMOS y ROMÁN, 2008; ALONSO y otras, 2009).
- La distancia entre las instituciones educativas y el mundo vivido por las y los estudiantes de distintos sectores sociales (MAGRO, 2002), o lo que se ha analizado como tensiones entre *una subjetividad no escolar* y la *socialización escolar* (DUBET y MARTUCELLI, 1998), o divergencias entre la *cultura escolar* y las *culturas juveniles* (TENTI FANFANI, 2000).
- La construcción histórico cultural del cuerpo de las mujeres como espacio crítico: «objeto para el deseo de otro», «objeto moldeable según parámetros de belleza», «objeto de control de la sexualidad» (FERNÁNDEZ, 2009).

128

Algunas normativas escolares, así como los esquemas de percepción docente, con sus matices y excepciones, se configuran en un contexto simbólico donde convergen dichas concepciones: la normalización de los cuerpos, la disociación entre «lo juvenil» y «lo escolar» y el cuerpo femenino como objeto privilegiado de mandatos de restricción y autocontrol.

En los contratos o acuerdos de convivencia escolar relevados a lo largo de la investigación se encontraron menciones sobre «vestimenta» o «presentación personal». En algunos no hay distinciones entre alumnas y alumnos en la prohibiciones de concurrir al centro educativo con ropa o accesorios calificados de 'extravagantes' o 'llamativos' (como gorras, *piercing*, etc.). Se pretende de este modo escindir del escenario de la escuela aquellos signos identitarios que suelen ser centrales para lo que recién se denominó *subjetividad no escolar* o *culturas juveniles*. Solo en una de las escuelas (caso A) se encontraron pautas escritas que hacen una distinción por género; para las estudiantes marcan que la presentación debe ser con «Guardapolvo blanco, bien abrochado y *largo discreto*. Solamente podrán asistir sin guardapolvo si visten falda azul con *largo discreto* o pantalones de vestir, *no ajustado*, ni jean», mientras que para los varones, aunque también se los restringe en su presentación personal, no aparece, como en el caso de las chicas, el mandato de tapar el cuerpo.

La idea de discreción, que queda objetivada en uno de los documentos, es un sentido que insiste en los actos enunciativos de los agentes

educativos cuando se refieren a determinadas situaciones o circunstancias que involucran a estudiantes mujeres. Como ya fuera expuesto, algunas jóvenes se resisten a acatar ciertas normativas escolares y pretenden ir a la escuela tal como les gusta y se sienten cómodas. Sin embargo, ciertas opciones estéticas, como llevar la pollera por encima de la rodilla, usar calzas o remeras muy cortas (que muestren el ombligo), así como pintarse ostensiblemente, les vale no solo reprensiones disciplinarias sino también juicios que sancionan la supuesta actitud de ‘provocación’ corporal o la falta de ‘discreción’.

Más aun, ante situaciones abusivas cometidas por compañeros de escuela (como tocar con sus manos la cola de las compañeras o ‘apoyarles’ los genitales al pasar junto a ellas), algunas y algunos docentes argumentaban que parte de la responsabilidad es de las jóvenes, porque su vestimenta y sus posturas corporales ‘despiertan’ o ‘provocan’ impulsos sexuales que son ‘naturales’ en los varones. De modo que se les demanda especial cuidado en sus maneras de sentarse o de vestirse, o se les pide que se quiten el maquillaje, los aros o cualquier signo ostensible de feminidad. La cuestión crítica aquí, desde una mirada que eduque para prevenir la violencia de género, es que hay situaciones donde la interdicción no recae sobre las actuaciones impropias de los varones sino que el mandato se dirige a los cuerpos femeninos.

En la primera visita a una escuela (caso C), estando la investigadora en conversación con la vicedirectora del establecimiento, entró al despacho una alumna que llevaba puesta una calza con rayas verticales blancas y rosas. La directiva le preguntó con tono desdeñoso: ‘¿Y esas calzas?’’. La chica la miró, sonrió y no respondió. Cuando la joven salió de Dirección, se reanudó la conversación y la profesora comentó: ‘Si al menos fuera una calza negra, bueno’, en alusión al color llamativo. A raíz de esto comentó que algunos días atrás una alumna había ido al colegio con ‘una remera pupera, se le veía todo el pupo; lo hacen para provocar’.

El tono relativamente moderado que esta autoridad escolar mostró ante la investigadora no parece ser el mismo que utilizaba con las alumnas, según la percepción de ellas mismas. En los grupos de discusión algunas chicas manifestaban que si concurrían al establecimiento con calzas ajustadas, la vicedirectora las señalaba y les decía que habían ido con ‘calzas pornográficas’. También para algunos chicos y algunas chicas esta era una vestimenta impropia para la escuela y su uso suscitaba comentarios de reprobación tales como: ‘A veces vienen así, medio degeneradas las chicas’.

En cambio, desde el punto de vista de algunas de estas jóvenes, ellas asistían con este vestuario por razones prácticas y de renovación de vestimenta: ‘porque son cómodas’ y ‘para cambiar, para no ir todos los días con la misma ropa’. Además hacían otra lectura de ciertas actitudes abusivas

de sus compañeros; a saber, que la manera de molestarlas era totalmente independiente de sus formas de vestir:

Pero, a ver... Te vestís con una pollera larga, ya pasás por cualquier lado y te gritan de todo. Te vestís con calza, te gritan de todo. Te vestís de monja y también te gritan de todo, o sea que ¿con qué quieren que nos vistamos para que no nos griten algo? (GRUPO DE DISCUSIÓN, CASO C).

Es para destacar la crítica que ejercen muchas chicas a través de este tipo de planteos, mediante los cuales cuestionan una idea vigente en los espacios escolares estudiados: la responsabilización de las mujeres por la apropiación pública que muchos varones hacen de sus cuerpos, como si fueran territorios penetrables a través de miradas, gritos lascivos y manoseos.

5. DE ABUSOS Y RESISTENCIAS EN LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS: LA VULNERACIÓN DEL CUERPO DE LAS ESTUDIANTES

Junto con los señalamientos y comentarios desacreditantes recién analizados, otro aspecto que emerge de la investigación es la incomodidad y el malestar experimentado por algunas chicas al sentirse molestadas por sus compañeros:

130

J.: Con el tema de la pollera son hartantes, nosotras a veces nos ponemos *shorts* para guardar los celulares, o porque nos sentimos mal, y empiezan a joder¹⁴ con eso.

Entrevistadora: ¿Eso les molesta a ustedes?

J.: Sí, porque no podés estar tranquila en el curso (ENTREVISTA GRUPAL, CASO B).

La escuela se constituía en un escenario donde ciertas prácticas abusivas podían ocurrir, y esto obligaba a algunas chicas a ejercer agudos cálculos sobre sus movimientos corporales como forma de protección de sí mismas, tal como lo relataba una estudiante:

Yo veo que P. [un compañero] cuando paso yo pone la mano así [hace gesto poniendo su mano a la altura de la cadera] y espera que pase yo. Yo digo: 'Me tocan la cola, me doy vuelta y les pego un cachetadón', ¿sabés? No, lo que hago es que pase primero él y después paso yo. No, cuando pasas te empiezan a decir cosas y dicen '¡Ay, Dios!' (ENTREVISTA GRUPAL, CASO B).

¹⁴ Molestar (arg.).

A su vez, algunos varones reconocían que estos actos sucedían, pero los interpretaban en otra clave, ya que hablaban de esto en tono de broma y construían una explicación causal centrada en la responsabilización de las chicas, que ‘provocan’, ‘se dejan’ o ‘son putas’:

N.: Vos con las chicas sos un depravado sexual, ¡así que no hablés! [sic]

Entrevistadora: ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué hace?

P.: No hablés si no sabés.

N.: Las toca [risas].

Entrevistadora: ¿A las chicas del curso?

N.: Sí, las toca, el mentiroso [se ríen].

A.: Las apoyamos [apoyarles los genitales en alguna parte del cuerpo].

P.: Ligaste cachetazo la otra vez.

A.: No digas nada [...] no se dan cuenta [en referencia a las chicas].

N.: Hay que ver si se prestan ¿o no?

A.: ¡Sí!

P.: ¡Pará! Vos no digas nada de las cosas que hacés porque... [risas].

Entrevistadora: A ver, ¿qué quiere decir que ‘se prestan’?

A.: Y, sí, porque la mayoría son... [baja la voz] putas [gritan y se ríen].

Entrevistadora: A ver, de a uno porque no se escuchan.

A.: Es la verdad, la mayoría son putas.

Entrevistadora: ¿Qué querés decir con eso?

A.: Y, porque se prestan para cualquiera; póngale, pasa un chico y ya le empiezan a silbar, pasa otro y le silban, pasa otro y le silban, y lo único que le miran... qué se yo qué le mirarán [se ríen] (ENTREVISTA GRUPAL CON VARONES, CASO B).

En este fragmento conversacional, donde se pone en juego un modo de comunicar una masculinidad heterosexual entre sí y ante la entrevistadora, un dato clave es la impunidad que tiene la práctica de ‘apoyar’ o ‘tocar la cola’, ya que no se inhibieron para hablar del tema ante la investigadora, quien en esa situación representaba a una mujer adulta en el contexto de la escuela.

Las chicas de este curso, por su parte, no permanecían pasivas ante este tipo de situaciones, sino que se pudieron reconocer algunas formas de agenciamiento. Por un lado, la posibilidad de posicionarse activamente para cuestionar actitudes de sus compañeros con réplicas ingeniosas, a veces directas y otras veces mediante el humor o la ironía. Pese a las divisiones y enfrentamientos entre algunas de ellas, por momentos podían identificarse en una experiencia común a la que nombraban como machismo: ‘Nos defendemos nosotras mismas, porque solo dicen cosas malas de las chicas, son machistas’. Otras dirigían sus reclamos hacia sus docentes, por las vivencias de incomodidad ante lo que denominaban el ‘machismo del curso’. En parti-

cular, decidieron hablar con una profesora en quien confiaban para contarle que ‘los chicos les miraban la cola de una manera que no les gustaba’.

La posibilidad de poner nombre y enunciar el malestar de este modo implica, como plantea Bourdieu (1985), hacer existir una realidad y volverla pública, en tanto que compartida, de modo que sale del registro de la experiencia individual y privada. No obstante, tal habilitación enunciativa no se vio acompañada con intervenciones escolares a la altura de las circunstancias, ya que la profesora les respondió que ‘es normal que las miren’, soslayando la significación libidinosa que para ellas implicaban algunas miradas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se intentó aproximar algunas respuestas a un interrogante que fue surgiendo durante el trabajo investigativo: qué significan las producciones estéticas y la corporalidad en términos de las identidades de género en la escuela, en este caso, de las estudiantes mujeres.

132

Además de plantear la construcción de distinciones y jerarquías entre chicas, se propuso que ciertos estilos corpóreos podrían verse como una forma práctica de desafiar una idea tradicional de mujer ligada al recato corporal y una resistencia a la pedagogización del cuerpo. Sin embargo, se deriva de estos análisis una importante dificultad interpretativa, ya que no es posible ser concluyente al afirmar que mediante ciertas formas *hacen género*, en el sentido de actuar conforme a las normas, y a través de otras maneras *deshacen el género*, en el sentido de transgredir y desarticular los mandatos en las interacciones cotidianas (DEUSTCH, 2007). Más bien, se trata de lecturas situacionales y contextualizadas, por lo tanto ni absolutas ni *totalizantes*, para pensar dinámicas de reproducción o bien de fuga, resistencia y cuestionamiento hacia al sistema de género tradicional.

Otro tema relevante remite a las prácticas que son vividas como abusivas por muchas chicas (como ‘tocarles la cola’ o ‘apoyarlas’) y ante las cuales no se advierten intervenciones escolares que podrían contribuir a revertir microviolencias cotidianas, ya que ciertas concepciones naturalizadas operan como un obstáculo.

En las dinámicas escolares investigadas se devela la persistencia de un estereotipo de género que ubica al varón como sujeto de deseo y a la mujer como su objeto, y, en conexión con ello, una actitud de responsabilización hacia ellas por las expresiones de la sexualidad que puedan llegar a despertar.

En todos los casos estudiados se reitera un abanico de acciones institucionales que muchas veces desprotege y/o vulnerabiliza a las estudiantes, por acción u omisión. Si bien los agentes escolares interpretan, en general, que situaciones como tocar con la mano la cola de las chicas o apoyar los genitales son prácticas abusivas, muchas veces tal lectura es acompañada con la idea de que las chicas ‘se dejan’, ‘se prestan’ e incluso ‘provocan’ a sus compañeros.

En consecuencia, se suele intervenir sobre las chicas antes que sobre los chicos, para señalarles que no deben permitir a sus compañeros ese tipo de contactos corporales. Se transfiere así la responsabilidad a las estudiantes por el cuidado de sus cuerpos y la protección de sí mismas. Esto hace que deban cuidar por cuáles espacios circulan, con quiénes hablan y de qué forma, cómo van vestidas a la escuela, cómo se paran, como caminan, etc.. Así se construye un dispositivo escolar desigualador, ya que el cuerpo de las alumnas se ve mucho más restringido y coaccionado que el de los alumnos.

Es posible que no haya una clara conciencia de la forma en que comentarios como el que cataloga de ‘pornográfica’ cierta vestimenta de las alumnas ingresan en una red de sentido que justifica los abusos machistas. Estos forman parte de una ideología compleja, que engloba un conjunto de creencias, actitudes y prácticas, donde la mujer es concebida como propiedad del hombre.

La resistencia en las interacciones cotidianas puede ser relevante para desarmar situacionalmente los efectos opresivos del sistema de género. Algunos actos como denunciar el machismo o pegar una cachetada a un compañero que tocó la cola –sobre todo en un contexto institucional que parecía desproteger a las estudiantes en este aspecto– puede hacer más que expandir la identidad personal. Ver las prácticas de otras puede ser un impulso para las propias acciones. De modo que el agenciamiento cobra potencia al salir de la experiencia privada y constituirse en el orden de lo colectivo; aunque no se puede soslayar la importancia fundamental de las acciones educativas a nivel institucional como factor crítico para desarmar la dominación de género.

Junto con los avances legislativos, que sancionan distintas formas de violencias hacia las mujeres en distintos países, es necesario impactar en prácticas culturales de largo arraigo. La violencia normalizada, como lo plantea Bourgois (2009), tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y la invisibilización de ciertas violencias interpersonales.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAI, M. (2002). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO.
- ALONSO, G., HERCZEG, G. y ZURBRIGGEN, R. (2009). «Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia». En A. VILLA (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 213-239.
- ALONSO, G. y MORGADE, G. (2008). «Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción». En G. ALONSO y G. MORGADE (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.
- BELVEDERE, C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). «Códigos elaborados y restringidos: Revisión crítica». En M. DÍAZ (ed.), *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, pp. 81-118.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). México: Fontamara.
- BOURGOIS, P. (2009). «Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas». En J. LOPEZ GARCÍA y otros (eds.), *Guatemala: Violencias desbordadas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España, pp. 29-62.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- CAMPBELL, J. y BEAUDRY, J. (1998). «Gender gap linked to differential socialization for high-achieving senior mathematics students». *The Journal of Educational Research*, 91(3), pp. 140-147.
- CECCONI, S. (2011). «Cuerpo y sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género». En M. MARGULIS (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, pp. 177-197.
- CONNEL, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.
- DEUTSCH, F. (2007). «Undoing gender». *Gender & Society*, 21(1), pp. 106-127.
- DILLABOUGH, J. (2003). «Gender, education, and society: the limits and possibilities of feminist reproduction theory». *Sociology of Education*, 76, pp. 376-379.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUMAIS, S. (2002). «Cultural capital, gender, and scholl success: the role of habitus». *Sociology of Education*, 75, pp. 44-68.

- FAINSOD, P. (2006). «Violencias de género en las escuelas». En C. KAPLAN (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 120-136.
- FERNÁNDEZ, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, Erving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- JONES, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS – CLACSO.
- LOMAS, C. (2007). «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad», *Revista de Educación*, n.º 342, pp. 83-101. España.
- LOURO, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G. (2008). «Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas». *Pro-Posições*, v. 19, n.º 2(56), pp. 17-23.
- MAGRO, V. (2002). «Adolescentes como autores de sí propios: cotidiano, educacao e o hip hop». *Cadernos CEDES*, vol. 22, n.º 57, pp. 63-75.
- PEREZ, F. y PIÑERO, J. (2011). «Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche». En M. MARGULIS (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, pp.109-124.
- RAMOS, G. y ROMAN, C. (2008). «La 'prevención' como cuestión de las mujeres adolescentes». En G. ALONSO y G. MORGAGE (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 195-210.
- RENOLD, E. (2001). «Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n.º 3, pp. 369-385.
- RENOLD, E. y RINGROSE, J. (2008). «Regulation and rupture. Mapping tween and teenage girl's resistance to the heterosexual matrix». *Feminist theory*, 9, pp. 313-338. DOI: 10.1177/1464700108095854.
- ROBINSON, K. (2005). ««Queering» gender: Heteronormativity in early childhood education». *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), pp. 19-28.
- SUBIRATS, M. (1999). «Género y escuela». En C. LOMAS (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 19-31.
- TENTI FANFANI, E. (2000). «Culturas juveniles y cultura escolar». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 40-41, pp. 61- 76.
- TOMASINI, M. (2011). «Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media». *Astrolabio Nueva Época*, n.º 6. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/324/321>.

- TOMASINI, M. y BERTARELLI, P. (2014). «Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género». *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp. 181-199. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>.
- WEISS, E. (2012). «Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación». *Perfiles educativos* XXXIV(135), pp. 135-148.
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M. y WILLIAMS, J. (1999). «The gender gap and classroom interaction: reality and rhetoric?» *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 325-341.

ESTÁS SEMPRE CHORANDO, TU É DE AÇÚCAR? PEDAGOGIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Regina Quaresma da Silva *

Bruna Bertuol **

SÍNTESE: O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e parte da problematização das pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças de três a cinco anos, das Escolas Municipais de Educação Infantil de um município do sul do Brasil. Seis escolas foram observadas, com apontamentos no Diário de Campo. Suas bases teóricas foram autores/as dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, como Foucault (2009), Louro (2000), Giroux (1995), Meyer (2003), e Butler (2004). Os resultados apontam que as professoras, a partir de suas intervenções nas brincadeiras das crianças, visam à construção de identidades de gênero hegemônicas, com inferências impregnadas pelas pedagogias de gênero, buscando, assim, o desenvolvimento de certas características, habilidades, brincadeiras, brinquedos para meninos e meninas de forma marcadamente diferenciada. As práticas cotidianas do professorados estão relacionadas a padrões heteronormativos e a condutas resultantes de discursos sexistas que estão presentes na cultura e que são reproduzidos acriticamente. Concluímos que a formação docente é imprescindível para que avancemos no campo da educação que respeite a diversidade humana e a individualidade das crianças.

Palavras-chave: educação infantil | pedagogias de gênero | formação docente.

SIEMPRE ESTÁS LLORANDO, ¿ERES DE AZÚCAR? PEDAGOGÍAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

SÍNTESIS: Este estudio se presenta como una investigación cualitativa, de tipo etnográfico y parte del cuestionamiento de las pedagogías de género presentes en los juegos infantiles y en el cotidiano escolar de niños y niñas de tres a cinco años, de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de un municipio del sur de Brasil. Se han observado seis escuelas, con anotaciones en el Diario de Campo. Sus bases teóricas fueron autores/as de Estudios Culturales y Estudios de Género, como Foucault (2009), Louro

* Pós Doutora em Estudos de Genero. Docente do PPG Saude e Desenvolvimento Humano do Unilasalle-Canoas-RS/Brasil, Docente do PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale- Novo Hamburgo- RS/Brasil.

** Mestre em Educação UNILASALLE. Professora da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves/RS. Brasil.

(2000), Giroux (1995), Meyer (2003) e Butler (2004). Los resultados señalan que los profesores, a partir de sus intervenciones en los juegos infantiles, pretenden contribuir a la construcción de identidades de género hegemónicas, con inferencias impregnadas por las pedagogías de género que buscan el desarrollo de ciertas características, habilidades, juegos, juguetes para niños y niñas de forma claramente diferenciada. Las prácticas cotidianas del profesorado están relacionadas a patrones heteronormativos y a conductas resultantes de discursos sexistas que están presentes en la cultura y que son reproducidos acríticamente. Concluimos que la formación docente es imprescindible para que avancemos en el campo de la educación para la diversidad humana y el respeto a la individualidad de niños y niñas.

Palabras clave: educación infantil | pedagogías de género | formación docente.

YOU'RE ALWAYS CRYING, ARE YOU SUGAR? GENDER PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study presents itself as a qualitative research, ethnographic, and problematized gender pedagogy present in children's play and in everyday school life children three to five years who attend Municipal Schools Early Childhood Education from a municipality in southern Brazil. Observations were carried out in six schools investigated notes in field diary. As theoretical bases were elected / the author / the Cultural Studies and Gender Studies as Foucault (2009), Blonde (2000), Giroux (1995), Meyer (2003) and Butler (2004). The results showed that the teachers from their interventions in the games of children, aimed at building hegemonic gender identities, with inferences impregnated by gender pedagogies that we have sought development of certain characteristics, skills, games, toys for boys and girls markedly different ways. The daily practices of / asprofessores / are related to the heteronormative standards and behaviors resulting from sexist speeches which are present in culture and are reproduced uncritically. We conclude that the formation docenteé essential for a breakthrough in the field of education that privilegio respect for human diversity and individuality of children.

Keywords: gender pedagogies | early childhood education | teacher training.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa intitulada «Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil», cujo objetivo foi problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças da educação infantil de um município do Sul do Brasil. O texto está organizado em três momentos: inicialmente, abordamos a definição de gênero de acordo com pressupostos teóricos advindos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero e examinamos o brincar como produto de uma cultura. Em seguida, na análise dos dados, observamos a eficiência das pedagogias de gênero e descrevemos falas, brincadeiras, brinquedos, episódios, fatos, ambientes que

fazem parte do cotidiano escolar infantil, e concluímos apontando a urgência da necessidade de formação docente nesta área.

Como bases teóricas, foram escolhidos/as autores/as dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero como Foucault (2009), Louro (2000), Giroux (1995), Meyer (2003), e Butler (2004). Os Estudos Culturais têm sido vistos como uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Nesse sentido, sua principal virtude, talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais (Costa, 2000, p. 14).

Atualmente, as pesquisas no campo destes estudos apresentam-se de forma diversificada, podendo ser abordadas diferentes temáticas, entre elas: práticas escolares e pedagógicas, discussões acerca de outras instâncias culturais como a televisão, o rádio, a propaganda, filmes, jornais, revistas, brinquedos etc. Essas instâncias culturais são também conhecidas como Pedagogias Culturais, entendidas como todos os artefatos através dos quais o conhecimento e a aprendizagem são produzidos (GIROUX; MCLAREN, 1995).

Deste modo, os brinquedos e as brincadeiras também são considerados artefatos culturais, pois produzem significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social. Diante disto, objetivamos nesta pesquisa problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras e no cotidiano escolar infantil.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

Segundo Felipe (1995), o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar comportamentos de homens e mulheres, empreendendo dessa forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Por muitos séculos, esse determinismo serviu para justificar as desigualdades entre os sexos, a partir de suas características físicas.

Concorda-se com a ideia de gênero como construção sócio-histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2000); produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003).

Recente pesquisa realizada constatou que os/as professores/as de educação infantil possuem poucos conhecimentos sobre a construção de gênero na infância; é possível encontrar uma vasta produção científica no que se refere à educação infantil, abordando fundamentalmente a caracterização e estimulação do desenvolvimento cognitivo-afetivo e motor de meninos e meninas, contudo, poucas são as investigações sobre a construção das identidades sexuais e de gênero na infância (QUARESMA DA SILVA *et al.*, 2012, p. 3).

Mesmo sendo o brincar considerado uma atividade «natural» da criança, isto é, algo espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado, com um fim em si mesmo, não se pode deixar de atentar aos brinquedos e às brincadeiras. Também «os brinquedos – e [...] as brincadeiras – são característicos de cada cultura e de cada momento histórico, ainda que alguns guardem um caráter notável de sobrevivência» (BUJES, 2000, p. 207). O modo como as crianças brincam, com o quê e com quem elas brincam varia de acordo com o seu contexto social, cultural e histórico.

A cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas somente pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. «A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica» (BROUGÈRE, 2010, p. 55).

140

Cada contexto social cria uma cultura a partir da qual emergem os conceitos sobre infância, sentimento de infância e, por via de consequência, sobre o brincar, o brinquedo e as suas respectivas manifestações. As crianças pequenas desenvolvem ativamente suas compreensões e os papéis de gêneros. «Ao fazerem isso, elas exploram os conceitos de ‘menino’ e ‘menina’ – frequentemente examinando os extremos de cada papel dentro da sua comunidade – e isso se reflete na brincadeira» (OLUSOGA, 2011, p. 84).

Em uma cultura como a brasileira, que muito fortemente apresenta marcas de sexismo e machismo, a divisão entre brinquedos/brincadeiras para meninas e meninos se constitui nas cores (rosa para o gênero feminino, azul para o masculino), nas formas (carros para meninos, bonecas para meninas), nas atitudes, entre outros aspectos. Com a ascensão da mulher ao mercado de trabalho e a consequente liberação de costumes, o mercado responde, produzindo automóveis para meninas de cor rosa e bonecos para os meninos, pois somente assim lhes é permitido o contato com estes brinquedos. Nesses

exemplos, as identidades femininas e masculinas se constroem no contexto da cultura brasileira (VITÓRIA, 2003).

Para ilustrar tal situação, uma irreverente síntese do que está acontecendo por trás desse debate surge em um vídeo¹ intitulado *Menininha questionando o sexismo da indústria de brinquedos*. Em uma loja de brinquedos, a garota Riley, de quatro anos de idade, moradora do estado de Nova York, questiona por que as meninas precisam sempre brincar de princesas enquanto os meninos brincam de super-heróis. Riley argumenta que tanto meninos quanto meninas podem gostar de ambas os brinquedos: «As empresas que fazem esses [brinquedos], tentam levar as meninas a comprar coisas rosas em vez das coisas que os meninos gostam de comprar, certo?» – ela pergunta ao pai, que está atrás da câmera.

Quaresma da Silva e Mello (2008) apontam que é a partir de detalhes sutis como os brinquedos infantis, a exemplo do carrinho, da arma e da boneca, que a criança é preparada para o espaço público e privado. Nessas brincadeiras, o público é reservado ao masculino, ou seja, o carro e a arma representam a violência, o domínio, a decisão; já o privado é reservado ao feminino, associando a boneca ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade. A partir dessas colocações, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem).

O brinquedo, portanto, é uma construção cultural, «porque ‘dirige’ atitudes e comportamentos, ou seja, representa práticas sociais, que definem valores e atitudes que se deseja instituir» (VITÓRIA, 2003, p. 39).

Considerando a construção das relações de gêneros nas brincadeiras infantis, Felipe (2008) afirma que os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada criança diante de seus comportamentos, estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres e isto os constitui na vida adulta.

Nesse sentido, as práticas discursivas relacionadas ao brinquedo e ao brincar não são neutras e requerem maior atenção aos seus interesses e compromissos com a infância, pois operam na construção de identidades (BUJES, 2000). Partindo desta constatação, postulamos que problematizar a ideia de binarismos fixos nas relações de gênero, a normalização da conduta de meninos e meninas, o lugar de cada um na escola, se fazem necessários.

¹ Vídeo do youtube. Menininha questionando o sexismo da indústria de brinquedos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Lpp4Zt4caZY>>. Acesso em: 02 de abr. 2014.

Essa preocupação dos adultos sobre as crianças também aparece nas escolas. A seguir, apresentamos os apontamentos da pesquisa registrados no Diário de Campo, analisando a figura do/a professor/a diante de situações cotidianas do brincar que assinalam as pedagogias de gênero presentes no universo escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (Green, J. L.; Dixon, C. N.; Zaharlick, 2005). Metodologicamente, utilizamos como recurso para a coleta de dados observações com apontamentos no Diário de Campo². As observações foram feitas em seis escolas de educação infantil em um município do Sul do Brasil, com séries que atendiam à faixa etária dos 03 aos 05 anos de idade. Foram realizadas observações semanais, com 2 horas de observação em cada semana durante um período de 2 meses, em 12 turmas de educação infantil. Em cada sala de aula observada há uma professora³ titular e auxiliares de educação infantil, portanto participaram doze professoras e seus respectivos alunos/as.

142

O Diário de Campo é um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas; e é importante que o/a investigador/a tenha um conhecimento detalhado do tema, dos objetivos e do problema da pesquisa, para não fazer observações aleatórias. É necessário saber aproveitar o tempo de modo produtivo, as oportunidades de observação, os indivíduos envolvidos no processo e as demais variáveis do processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1999). Escolheu-se esta ferramenta metodológica com o intuito de poder se dedicar a perceber falas, olhares e movimentos das professoras implicadas nas pedagogias de gênero.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UNILASALLE – cujo objetivo é garantir o caráter ético das pesquisas a serem desenvolvidas. As participantes da pesquisa (professoras) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que envolveu os esclarecimentos quanto à pesquisa sugerida, onde foi garantido o absoluto sigilo por parte dos participantes. Também participaram da pesquisa as crianças – alunos e alunas das professoras participantes –, cujos pais ou responsáveis autorizaram a sua participação no estudo.

Apresentamos, a seguir, os apontamentos das observações realizadas com a respectiva análise de conteúdo realizada, segundo Bardin (2006),

² A partir desta página, Diário de Campo será representado pela sigla DC.

³ Em todas as turmas observadas, as professoras titulares declararam ser do sexo feminino, por isso a inflexão de gênero, com o uso da palavra apenas no feminino.

através de duas categorias emergentes a partir do estudo. A primeira intitulamos “O governmento dos corpos infantis e as pedagogias de gênero: estás sempre chorando, tu és de açúcar?” Na sequência, apresentamos a segunda, que nomeamos “Resistências e eliminação de fronteiras: vamos roubar as panelinhas das meninas”.

Para o entendimento das narrativas, apresentamos as professoras observadas como P1, P2, [...], assim sucessivamente até a P12. Para auxiliar na identificação, as falas das professoras são apresentadas grifadas em itálico e entre aspas e as falas das crianças são apresentadas entre aspas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O GOVERNAMENTO DOS CORPOS INFANTIS E AS PEDAGOGIAS DE GÊNERO: ESTÁS SEMPRE CHORANDO, TU ÉS DE AÇÚCAR?

Diversos autores postulam que estamos/somos construídos e subjetivados⁴ pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivemos (Silva, 1999; FOUCAULT, 2000; MEYER, 2000).

De acordo com Foucault (1979, p. 180), «somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder».

Percebemos o efeito destes ordenamentos, pois observamos que às meninas seguidamente era solicitado que falassem mais baixo, que sentassem direito, que parassem de falar, que não executassem movimentos bruscos com seu corpo, pois não teriam força suficiente para exercerem determinadas tarefas.

Desde muito cedo, são estabelecidas estratégias de governmento dos corpos: meninas não devem exercitar sua força, devem falar pouco, realizar apenas certas tarefas, não devem fazer movimentos bruscos com o corpo, tais como jogarem-se ao chão no colchonete e subirem em árvores, pois isso presume movimentos ousados, o que não seria adequado para elas. Citamos algumas falas das professoras às meninas: «Agora deu, chega de falar!» (P1), «Vais deixar de ser ajudante do dia, se não sentar direitinho!»,

⁴ Foucault (2009) estabelece que a subjetivação está vinculada a processos sociais, culturais e disciplinares que auxiliam na constituição dos sujeitos.

«Não é para correr!» (P1); «Esse brinquedo é muito pesado 'pra ti!» (P3); «Desce daí, guria! Vais te machucar!», «Fecha as pernas!» (P8); «Meninas, arrumem as cadeiras para a profe!» (P10); «Que lindo teu desenho! Que caprichosa!» (P6).

Desta forma, é dito à menina e às demais crianças: fale menos, não seja tagarela! Meninas sentam-se de uma forma diferente dos meninos, meninas não correm, são frágeis, cuidam da sala e futuramente cuidarão de suas casas, sendo a realização desta tarefa doméstica um atributo feminino. Em nenhum momento, os meninos foram convocados a auxiliar na organização e limpeza da sala. As meninas é que são caprichosas!

A professora 5 diz a uma menina que chora: «*Estás sempre chorando, tu é de açúcar?*» Neste discurso, diz à menina e às demais crianças que assistem, que uma menina chora por ser frágil, fácil de se desmanchar como o açúcar. Alude desta forma que quem chora é frágil, reforçando que somente as meninas, por serem frágeis, choram. Este discurso reforça nas meninas a fragilidade e nos meninos, a impossibilidade de serem frágeis, pois os homens não choram, são fortes.

144

Porém, percebemos algumas micro-rachaduras nesta rígida formação, na medida em que algumas professoras, mesmo que minoritariamente e em raras ocasiões, assumiram discursos do tipo: «*Força! Assopra forte!*» (P11); «*Tu consegues subir no pneu!*» (P2); «*Meninas, venham me ajudar a carregar o tapete!*» (P4), permitindo que as meninas também façam movimentos que exigem força.

Aos meninos também foi solicitado que ficassem quietos, que não corresse pela sala de aula, mas isso aconteceu com uma frequência muito menor, comparando-se às meninas. A eles era dito: «*O que é isso, falem mais baixo!*» (P3); «*E vocês sempre descumprindo as ordens!*», «*Que terríveis que vocês estão hoje!*» (P8). Ou seja, há um reforço do quanto é natural nos meninos à falta de cumprimento das normas.

Foucault (1975), ao escrever uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar, introduz o eixo de investigação que trata sobre o poder, suas estratégias e as formas de saber. Um dos principais conceitos dessa obra é a «disciplina». Nas expressões das professoras citadas, direcionadas aos meninos e às meninas, percebe-se a presença deste controle/poder no sistema educacional da educação infantil. O poder, tal qual propõe Foucault (1988), é exercido em múltiplas e variadas direções, como uma rede constituída por toda a sociedade, e, nesse sentido, deve ser apreendido a partir de estratégias, manobras, táticas e técnicas de funcionamento. Os

jogos de poder, presentes nas pedagogias de gênero, apareceram em exemplos sutis do cotidiano escolar, como por exemplo: «*O que você está fazendo aqui? Estás no mundo da lua?*» (P5). Esse foi o discurso adotado pela professora para se dirigir a uma menina que estava na fila dos meninos. Neste exemplo, vemos o poder e a força coercitiva de seu discurso sobre a menina; estar na fila de meninos, a priori, é estar fora do que constitui o seu mundo.

Nas escolas visitadas, observamos que em algumas turmas, as filas de entrada das aulas ocorrem com separações entre meninos e meninas; em outras escolas, as crianças formam apenas uma fila, sem separações por sexo. Porém, nas escolas onde não havia ordenamento diferenciado, sem separação por sexo nas filas, as hierarquias sexuadas das pedagogias de gênero estavam presentes nos demais ordenamentos cotidianos, onde meninos e meninas seguem sendo educados de maneiras diversas. As práticas cotidianas, como gestos e palavras banalizados, precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança (LOURO, 1997).

4.2 RESISTÊNCIAS E ELIMINAÇÃO DE FRONTEIRAS: VAMOS ROUBAR AS PANELINHAS DAS MENINAS?

Essa categoria emerge da observação das crianças e dedica-se a apresentar resistências e eliminações de fronteiras: as ações, as falas e as atitudes com que as crianças se apresentam perante as imposições de ordenamentos operados pelas pedagogias de gênero.

As identidades de gênero e sexo transformam-se ao longo da vida dos indivíduos, porém, a escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência apontada pela cultura. Tudo e todos/as que se distanciam dela serão interpretados como anormais e desviantes. Para Meyer (2000, p. 152-153), «as representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida».

Além da escola, as próprias crianças vigiam-se com o intuito de denunciar o que cria resistências ou foge da «norma». Observamos que um menino de uma das turmas, ao dizer que usaria brinco quando crescesse, imediatamente foi sancionado por um colega que logo lhe falou: «Só menina pode usar brinco!». Esse colega determina claramente, sob sanção, o ideal para os meninos e o ideal para as meninas. Além deste, apresentamos outros exemplos do controle da ordem pelos próprios alunos, onde as falas

partiram de uns meninos para outros meninos: «Olha! Ele está usando uma bolsa cor-de-rosa!»; «carrinho lilás é de menina!». No tocante aos brinquedos das meninas (meninas brincando com espadas, com carrinhos), houve poucas situações observadas e não houve observações de interferências. Estes achados também são apontados na pesquisa de mestrado de Guizzo (2011), que conclui que algumas eliminações entre as fronteiras de gênero, ou seja, de meninos/homens que se interessam por maquiagem, bonecas, afazeres domésticos e praticam tais funções associadas às meninas/mulheres, são mais evidentes, pois as cobranças sobre eles são bem maiores do que as existentes sobre as meninas. O menino que elimina a fronteira é visto como alguém que está fora da normalidade, e exige-se dele, então, que se enquadre nos padrões de masculinidade. Todavia, a criança, mesmo sendo vigiada, arrisca-se, elimina as fronteiras, oportuniza-se no brincar a vivência de outras possibilidades para além das oferecidas.

146

Em um dos momentos de brincadeiras livres, os meninos falaram entre si: «Vamos roubar as panelinhas das meninas?», e os demais responderam positivamente, e foram «roubar» as panelinhas. As pesquisadoras questionam-se o porquê do uso da palavra «roubar», concluindo que os meninos usam este termo porque entendem que os utensílios domésticos pertencem às meninas. Isso se dá também pelo fato de a maioria das panelas, dos pratos e dos talheres serem fabricados na cor rosa, definindo a quem pertencem. Outro menino se aproximou das panelas para brincar. Ao ser questionado se queria brincar com as panelas, uma menina se adiantou e falou por ele: «Não! Ele só quer brincar de Ben 10⁵!». Ou seja, mesmo que ele quisesse brincar com as panelas, foi barrado, pois a menina o excluiu, dizendo que ele teria de brincar de Ben 10, pois esta brincadeira era para meninos, as panelas não lhe pertencem no brincar.

Um menino de aproximadamente quatro anos apresentou preferência em brincar com as meninas e, em certo momento, pegou o boné cor-de-rosa de sua amiga e colocou sobre o seu boné preto, falando: «Metade Ana, metade Pedro⁶!». Infere-se que se referia a si próprio, pois naquele momento sentia-se metade menino e metade menina. Pedro parecia não ter medo ou vergonha em se interessar mais pelas brincadeiras junto às meninas, tanto que, com o boné rosa, aproximou-se ainda mais desse grupo, sentindo-se à vontade. A partir desse exemplo, percebe-se que algumas crianças buscam transpor fronteiras e barreiras tão fortemente construídas.

⁵ Ben 10: personagem de um menino que usa um dispositivo extraterrestre em formato de relógio de pulso, que a cada série é renovado ou trocado por algum motivo.

⁶ Os nomes usados são fictícios.

Em outro momento, observou-se que uma menina da mesma faixa etária anteriormente citada, usando um tênis de futsal com cadarços cor-de-rosa, disse gostar de jogar futebol: «Mas só em casa, na escola não». O pai lhe deu aquele tênis. Levanta-se a hipótese de que, em casa, ela tem a liberdade de jogar futebol e, na escola, sente-se reprimida, mesmo que isso não seja expresso verbalmente pela escola. A intenção fica velada, e a menina subentende que não deve jogar futebol na escola.

Foucault (2009) descreve uma das formas de poder, a «articulação corpo-objeto», ou seja, as operações que o corpo deve efetuar no manuseio dos objetos. Existe uma prática de controle sobre o corpo e o brinquedo (VIANNA; FINCO, 2009). Assim, postula-se que a menina pode jogar bola, mas para confirmar sua feminilidade precisa usar cadarços cor-de-rosa, pois a prática do futebol é fortemente associada ao sexo masculino, pouco se fala ou se valoriza o futebol feminino. Desta forma, se meninas demonstram interesse por esse esporte, sua identidade de gênero pode ser questionada, e o mesmo ocorre se meninos não desejam praticá-lo ou não torcem por um time; logo há um estranhamento em relação à sua identidade de gênero.

A partir destas observações no cotidiano das escolas infantis, percebe-se a necessidade de incluir os temas «gênero» e «sexualidade» na formação dos docentes, visto que esse seria um passo muito importante na qualidade da educação infantil.

As educadoras infantis buscam definir no corpo de meninos e meninas, respectivamente, o gênero de cada um a partir das características físicas, dos comportamentos esperados e reforçados de forma consciente ou inconsciente, nos pequenos gestos e práticas cotidianas. O fato de determinar que meninas brincam com bonecas, ajudam na limpeza da sala, e os meninos brincam com carrinhos, ajudam nas tarefas de carregar materiais de um lugar para o outro, pois são fortes, sobem nas árvores, pois são exploradores, por exemplo, já demonstra o que se espera para cada sexo (LOURO, 1997).

5. OBSERVAÇÕES FINAIS

Buscou-se problematizar, interrogar aquilo que é dado como certo. Desconfiar das verdades e das certezas, pois quem pesquisa deve duvidar das verdades que dão guarida ao poder e deve praticar o que Butler (2004) chama de ofensas necessárias, para transpor as formas atuais de discurso vigente, tornando visível o que foi repudiado, produzindo novas e futuras formas de legitimação.

Esta pesquisa não objetivou encontrar soluções nem respostas conclusivas para as questões que envolvem as pedagogias de gênero presentes nas escolas de educação infantil, nem julgar as ações, as atitudes ou os pensamentos das professoras envolvidas no estudo. Procurou-se compreender o processo cultural no qual as professoras participantes e seus/suas alunos/as estão fixados/as e o quanto tal processo interfere nos costumes, nas atitudes, nos pensamentos, nas ideias e nas opiniões desses indivíduos. Em especial, deu-se atenção aos artefatos culturais (brinquedos e brincadeiras) a partir dos quais as crianças interagem cotidianamente nas escolas de educação infantil; às relações que as crianças e as professoras vão estabelecendo consigo mesmas, com os/as outros/as, com os brinquedos, com as brincadeiras e com os discursos a que têm acesso; e como vão constituindo suas identidades de gênero.

Nas escolas observadas, esse processo é pouco problematizado, visto que a formação dos/as educadores/as ainda é precária no sentido de questionar as formas como nos constituímos e de pensar outras maneiras de ser e estar menino/homem ou menina/mulher na sociedade atual. Por isso, percebemos a necessidade da formação docente com o objetivo de alcançar uma educação com princípios norteados na busca pelo respeito à diversidade humana, desde o princípio.

148

Percebe-se que as professoras pesquisadas trazem em seus discursos as marcas da cultura na qual estão inseridas: o sexismo e a heteronormatividade. «Transformar essa ideia significa estabelecer um processo constante de desconstrução da linguagem pedagógica que apela, em qualquer tempo e em qualquer lugar, aos universais culturais» (DÍAZ, 1998, p. 17).

Para avançar nesse campo, são imprescindíveis a discussão e a inclusão desses temas na formação de professores/as e demais profissionais envolvidos com a educação. Nesse sentido, os Estudos Culturais fornecem uma nova lente, teórica e flexível, oferecendo um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 101-102).

Durante as observações, foi possível observar que a maioria das crianças procurava se adequar àquilo que era esperado para elas e que as professoras faziam intervenções durante as suas brincadeiras, visando à construção de identidades de gênero hegemônicas. As atitudes das docentes em relação às crianças estavam impregnadas pelas pedagogias de gênero que objetivam o desenvolvimento de certas características, habilidades, brincadeiras e certos brinquedos para meninos e meninas. Muitos foram os momentos em que isso aconteceu: professoras determinavam os brinquedos que poderiam ser explorados pelas crianças, papéis a serem representados em situações de dramatização (usando fantasias variadas), incentivos para uns/umas e a

desmotivação para outros/as quanto a determinados movimentos, como subir em árvores, o que pode ser feito por um menino, mas jamais por uma menina. No entanto, apesar da insistência pelos modelos hegemônicos, algumas crianças resistem a eles, demonstrando que buscam atravessar fronteiras e experimentar «coisas» de meninos e de meninas, ousando eliminar fronteiras.

Nas observações realizadas, os meninos eram alvo maior de atenção do que as meninas quando transgrediam fronteiras de gênero. Contudo, ressalta-se que, quando se disciplina um menino, também se disciplina a menina, pois esta, ao perceber o que é permitido aos meninos, concebe o que lhe é proibido.

Os resultados das observações, portanto, apontam que as professoras, a partir de suas intervenções nas brincadeiras das crianças, visavam à construção de identidades de gênero hegemônicas. Percebe-se que as docentes, nas suas práticas cotidianas ainda tendem a buscar o desenvolvimento de certas habilidades e características para as meninas e outras para os meninos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. (2006). *Análise de Conteúdo*. Rego, L. de A. e Pinheiro, A. (Trads.). Lisboa, Edições 70.
- BROUGÈRE, Gilles. (2010). Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop – *Coleção questões da nossa época*, v. 20. 8.º ed. São Paulo: Cortez.
- BUJES, Maria Isabel E. (1998). O pedagógico na educação infantil: uma releitura. Porto Alegre: UFRGS-FACED/PPG-Edu. Trabalho apresentado na *XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu*, digitado).
- BUJES, Maria Isabel E. (1998). Criança e brinquedo: feitos um para o outro? (2000). In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- BUTLER, Judith. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editora Síntesis.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). (2000). *Estudos Culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- DÍAZ, Mario. (1998). Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtiva e outras formas de governo do eu*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes.
- FELIPE, Jane (1995). *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais*: implicações para a educação infantil. Retorna. Disponível em: <<http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigosensex/SexualidadeInfantil.pdf>>. Acesso em: 19 de dez. de 2012.
- FELIPE, Jane (2008). Educação para a igualdade de gênero. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação para igualdade de gênero*. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XVIII, Boletim 26, Nov.

- FOUCAULT, Michel (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel (2000) *A ordem do discurso*. Laura Fraga de Almeida Sampaio (Trad.). 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, Michel (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.42, p.13-79, dez.
- GUIZZO, B. S. (2011). *Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LOURO, Guacira Lopes (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 59-76.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1999). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EDU.
- MEYER, Dagmar E. (2000). Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.1, n.25, p.135-161, jan./jun.
- MEYER, Dagmar E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-27.
- OLUSOGA, Yinka. (2011). Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: *Brincar: aprendizagem para a vida*. Tradução: Fabiana Kanan; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso.
- QUARESMA DA SILVA, D. R.; MELLO, E. M. DE (2008). *Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de anunciar o feminino*. *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis.
- QUARESMA DA SILVA, D. R.; SARMENTO, F. D. e FOSSATTI, P. (2012) Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (16). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>>. Acesso em: 28 de out. de 2012.
- SILVA, Wesley Lopes da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIANNA, C., FINCO, D. (2009). Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos pagu* (33), julho-dezembro, p. 265-283.
- VITÓRIA, M. I. C. (2003). O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Sissa Jacoby (Org.). Porto Alegre: Mercado Aberto.

RELAÇÃO ENTRE PARES E GÉNERO: CONTRIBUTOS DA ADAPTAÇÃO DO *PEER RELATIONS QUESTIONNAIRE* ENTRE ADOLESCENTES PORTUGUESES

Paulo C. Dias*, Irene Cadime**, José A. García del Castillo***

SÍNTESE: A compreensão das diferenças de género nos comportamentos ajustados ou pró-sociais e nas relações de violência entre os pares, seja na perspetiva do perpetrador ou da vítima, é essencial para a educação. Com o conhecimento destes fenómenos podemos reconhecer sinais e comportamentos, mas também ajustar a intervenção psicoeducativa, de forma a promover o desenvolvimento integral de todos os alunos. Por conseguinte, este trabalho centra-se em dois objectivos: avaliar as propriedades psicométricas do *Peer Relations Questionnaire* na população Portuguesa e, partindo dos resultados obtidos no mesmo, explorar as relações entre pares em função do género. Para isso, foram realizados dois estudos junto de duas amostras, com 304 e 712 adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Os resultados forneceram evidência de validade e fidelidade para o instrumento. Resultados de estudos diferenciais e de associação apontaram ainda diferenças significativas na relação entre pares em função do género, com os rapazes a apresentarem maior nível de violência em relação aos pares, mas também a relatarem ser mais vítimas dessa violência, comparativamente com as raparigas. Inversamente, as raparigas parecem exibir maiores níveis de comportamento pró-social. Encontrou-se ainda uma relação negativa entre violência e idade, assim como com a escolaridade do pai. Estes resultados são discutidos neste artigo à luz da literatura existente, apresentando-se também as suas implicações para a investigação e intervenção.

Palavras-chave: relação entre pares | adolescência | adaptação | género.

* Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

** Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

*** Universidade Miguel Hernández, Espanha.

RELACIÓN ENTRE PARES Y GÉNERO: APORTACIONES DE LA ADAPTACIÓN DEL PEER RELATIONS QUESTIONNAIRE ENTRE ADOLESCENTES PORTUGUESES

SÍNTESES: *Comprender las diferencias entre iguales y de género en comportamientos prosociales en situaciones de violencia, desde la perspectiva del individuo activo o de la víctima, es esencial para la educación. A partir del conocimiento de estos fenómenos podemos reconocer señales y comportamientos, pero también ajustar la intervención psicoeducativa, de modo a promover el desarrollo integral de todos los alumnos. Por lo tanto, este trabajo se centra en dos objetivos: evaluar las propiedades psicométricas del Peer Relations Questionnaire aplicado a la población portuguesa y, a partir de los resultados obtenidos, explorar las relaciones entre pares en función del género. Para ello, fueron realizados dos estudios a partir de dos muestras, con 304 y 712 adolescentes, con edades comprendidas entre 11 y 16 años. Los resultados demostraron la validez y fidelidad del instrumento. Resultados de estudios diferenciales y de asociación apuntaron también diferencias significativas en la relación entre pares en función del género. Los chicos presentaron mayor nivel de violencia entre pares, pero también han manifestado ser víctimas de esa violencia, en comparación con las chicas. Por otro lado, las chicas demostraron mayor nivel de comportamiento prosocial. Se ha observado también una relación negativa entre violencia y edad, así como entre violencia y escolaridad del padre. En este artículo estos resultados son discutidos a la luz de la literatura existente, presentándose a la vez sus implicaciones para la investigación y la intervención.*

Palabras clave: *relación entre pares | adolescencia | adaptación | género.*

PEER RELATIONS AND GENDER: CONTRIBUTES OF THE ADAPTATION OF PEER RELATIONS QUESTIONNAIRE TO PORTUGUESE ADOLESCENTS

ABSTRACT: *Understanding the differences in peers' relationships between genders, whether these relationships are characterized by the existence of prosocial behavior or violence towards others, are essential for education. Only with the appropriate knowledge of this reality we can recognize signs and behaviors but also adjust the psycho-educational intervention to promote the integral development of all students. Therefore, this paper is focused on two goals: to evaluate the psychometric properties of the Peer Relations Questionnaire in the Portuguese population and, using the results obtained in it, to explore the existence of differences in the relationships between peers by gender. Two studies have been conducted using two samples, composed of 304 and 712 adolescents aged between 11 and 16 years old. The results provided evidence for the instrument validity and reliability. Results from the differences and association tests, also allowed us to find significant differences in peer relationship by gender, with boys being more violent to peers but also being more victims that type of violence, and girls demonstrating more prosocial behavior. A negative relationship between violent behavior and age was also found, as well as between violent behavior of the adolescents and the father's academic qualifications. These results are discussed based on the literature, and implications for research and intervention are presented.*

Keywords: *peer relationships | adolescence | adaptation | gender.*

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é um período de intensas mudanças, de desafios e oportunidades. Uma das mudanças mais complexas ocorre no nível das relações sociais, e caracteriza-se por um maior afastamento em relação à família (GONZÁLEZ *et al.*, 2002), assim como por uma aproximação mais intensa em relação aos pares (FURMAN *et al.*, 1992). Apesar de alguns autores sugerirem que a magnitude da influência dos pares neste período possa estar a ser sobrestimada (DE LEEW *et al.*, 2008), adoptando perspectivas mais relacionais no estudo da adolescência (SMETANA *et al.*, 2006), é consenso que os pares assumem um papel particularmente importante na adolescência, permitindo a cada indivíduo compreender-se melhor a si mesmo na relação com os outros (E. FARMER *et al.*, 1999). A necessidade de integração no grupo de pares e a procura de aceitação pode criar um estado de maior vulnerabilidade no adolescente, quanto a se conformar a normas e regras dos grupos (FINKENAUER *et al.*, 2002; LOEBER *et al.*, 1997; ROSEN *et al.*, 2013), surgindo, então, as primeiras experiências de risco.

Partindo deste enquadramento, o presente trabalho centra-se sobre a relação entre o pares na adolescência, tentando perceber a sua manifestação em função de variáveis demográficas, com particular enfoque no género. O conhecimento destas diferenças pode permitir potenciar a investigação e, especialmente, a intervenção psicoeducativa.

Para que tal seja possível, é necessário dispor de instrumentos de avaliação válidos e com sólidas propriedades psicométricas. Contudo, encontramos relativamente poucos instrumentos de avaliação das relações entre pares na adolescência adaptados ao contexto português. Por esse motivo, este estudo parte da adaptação cultural de um instrumento de avaliação da relação entre pares para compreender os efeitos do género na sua manifestação e perceber, também, se a relação entre a idade, escolaridade dos pais e dimensões da relação entre pares (comportamento pró-social e violência) têm diferente magnitude em rapazes e em raparigas. Como instrumento de avaliação optou-se pelo *Peer Relations Questionnaire* (RIGBY *et al.*, 1993). Trata-se de um instrumento curto, mas que permite avaliar as relações entre pares, nomeadamente, no que diz respeito à *existência* de comportamentos de *bullying*, percepção de ser vítima de comportamentos agressivos por parte dos pares, assim como a presença de comportamentos assertivos ou pró-sociais.

2. A RELAÇÃO ENTRE PARES E GÉNERO

Embora a influência dos pares no comportamento dos adolescentes seja muitas vezes mediada pelo controlo dos pais, é indubitável que esta etapa corresponde a um período de mudança nas relações. Algumas evidências sugerem que os pais são actores importantes no estabelecimento de relações dos adolescentes (LADD *et al.*, 2002), na monitorização que fazem dos grupos de pares com quem os adolescentes se envolvem (DE LEEW *et al.*, 2008), estabelecendo limites ou minimizando o acesso a grupos de pares desviantes (DISHION *et al.*, 1998; KERR *et al.*, 2000). Mesmo entre adolescentes que estão envolvidos em grupos de pares desviantes, o controlo comportamental exercido pelos pais parece diminuir o crescimento da externalização do comportamento na adolescência (GALAMBOS *et al.*, 2003). Contudo, o aumento das horas que os alunos passam na escola e a pressão social sobre os pais, parecem estar a criar condições para um menor acompanhamento destes comportamentos. Além disso, a maior atenção da opinião pública e da investigação realizada parecem mostrar uma crescente violência e agressividade nas escolas, espaços cada vez maiores e diversos (FREIRE *et al.*, 2006). Importa, portanto, dedicar atenção a este fenómeno que, levado ao extremo, pode prejudicar o clima na escola, apto para a aprendizagem e o ensino (VEIGA, 2007). Na verdade, são vários os estudos que sugerem uma relação entre o desajustamento nas relações sociais e menor sucesso escolar (BANDEIRA *et al.*, 2006; MEDEIROS *et al.*, 2004; MEDEIROS *et al.*, 2000).

154

Tal como tem sido sublinhado por distintos investigadores (HABER *et al.*, 2009; SMITH *et al.*, 1995; SULLIVAN, 2000), importa explorar situações que se materializem em situações de abuso, como o *bullying*, numa tentativa por perceber os fatores que permitem a sua identificação e a intervenção adequada (HONG *et al.*, 2012; Lourenço, 2010). Embora muitas vezes se associe a violência a contextos mais desfavorecidos ou de níveis socioeconómicos baixos (CHAUHAN *et al.*, 2009), a literatura sugere que este é um fenómeno transversal, manifestado por crianças e jovens de diversos grupos e em diversos contextos (CHAUX *et al.*, 2009; HABER *et al.*, 2009). Desde há bastantes décadas que alguns estudos sugerem que estes comportamentos são mais comuns entre jovens no início da adolescência, diminuindo no período desenvolvimental que coincide com a entrada no ensino secundário (LORANGER *et al.*, 1986; HONG *et al.*, 2012; LOURENÇO *et al.*, 2004), o que pode ser associado às mudanças típicas desta faixa etária, sejam estas mudanças físicas ou de cariz cognitivo, social e emocional. Outros autores sugerem uma relação entre estes comportamentos e a falta de objetivos numa fase inicial da adolescência (LOURENÇO *et al.*, 2010), diminuindo à medida que os adolescentes se focam no futuro e perspetivam a escola como um lugar importante para a construção da sua carreira (PAIVA, 2003).

Contudo, importa explorar um pouco mais este fenómeno, considerando uma variável essencial que é o género. Se formos capazes de perceber diferenças nas variáveis sociodemográficas, mais facilmente poderemos ajustar as práticas educativas e as intervenções psicopedagógicas aos alunos. A investigação tem mostrado que as raparigas adaptam melhor o seu comportamento às normas sociais e da escola (Paiva, 2003), enquanto os rapazes tendem a apresentar mais comportamentos disruptivos, sejam de violência ou *bullying*, mas são também as principais vítimas deste tipo de comportamento (HONG *et al.*, 2012; LOURENÇO *et al.*, 2009; ROMITO *et al.*, 2007; VEIGA, 1995). Se é verdade que muitas vezes associamos estas diferenças à competitividade e à auto-afirmação (LOURENÇO *et al.*, 2010), que tendem a ser superiores entre os rapazes, alguns estudos desenvolvimentais, mesmo realizados com amostras de bebés ou com crianças na primeira infância, verificam uma maior dificuldade dos rapazes na regulação emocional e comportamental desde tenras idades, como aos seis meses de idade (KOCHANSKA *et al.*, 1997; KOCHANSKA *et al.*, 2000; MCCABE *et al.*, 2007; WEINBERG *et al.*, 1999). No entanto, estudos relativamente recentes têm notado grande aproximação entre os géneros na prevalência de comportamentos de *bullying* e na prevalência de situações em que ambos os géneros são vítimas do mesmo, assim como em outros problemas relacionais (HONG *et al.*, 2012).

Com o intuito de contribuir para este debate, neste trabalho pretende-se adaptar para a população portuguesa o *Peer Relations Questionnaire* (RIGBY *et al.*, 1993). De uma forma simples, com um número reduzido de itens, este instrumento permite perceber dinâmicas na relação entre o indivíduo e o grupo de pares, seja de agressividade e *bullying* em relação aos pares, como vítima dos pares ou na manutenção de um comportamento pró-social ou assertivo. Desta forma, integra informações que tendem a ser captadas por instrumentos mais longos ou centrados em competências diferentes (CAIRNS *et al.*, 1995; MICHELSON *et al.*, 1984; VEIGA, 1991) ou itens integrados em outros instrumentos mais abrangentes como o Health Behaviour in School-aged Children da Organização Mundial de Saúde (MATOS *et al.*, 2000). Com este instrumento, curto e simples, é possível recolher informação relevante para uma avaliação rigorosa e um conhecimento adequado da realidade em questão. Tendo sido já adaptado e utilizados em estudos de larga escala em diversos países (BOND *et al.*, 2007; GAN *et al.*, 2014; HUSLEY, 2008; MORRISON, 2006; TABAEIAN *et al.*, 2012), pode ainda contribuir para um melhor conhecimento sobre relação entre pares e género.

3. ESTUDO EMPÍRICO

Com o presente trabalho, pretende-se adaptar para a população portuguesa um instrumento de avaliação da relação entre pares, explorando as suas propriedades psicométricas e, a partir desses dados, explorar diferenças de género na relação entre pares, bem como explorar influências adicionais tais como a idade, escolaridade dos pais, desempenho escolar e horas de estudo.

De acordo com as boas práticas para a adaptação de instrumentos (BORSA *et al.* 2012; CARRETERO-DIAS *et al.* 2007; HENSON *et al.* 2006; MATSUNAGA, 2010), foram utilizados procedimentos de análise factorial exploratória e confirmatória, com recurso a duas amostras distintas, para aumentar a validade interna e externa do estudo. Se a primeira é utilizada para a construção da teoria, uma vez que parte dos dados para a interpretação teórica, a segunda metodologia permite testar um modelo teórico, de acordo com indicadores de ajustamento determinados (HENSON *et al.* 2006; MATSUNAGA, 2010; PILATI *et al.* 2007).

Assim, no primeiro estudo apresentam-se os dados da análise exploratória do instrumento e estudos inferenciais que têm por objetivo perceber diferenças em função do género. No segundo estudo, efetuado com uma amostra de maior dimensão, pretende-se confirmar a estrutura do instrumento e verificar se as diferenças encontradas no primeiro estudo são contestadas.

156

ESTUDO 1

Amostra

A amostra do estudo 1 foi constituída por 304 adolescentes, dos quais 157 eram rapazes (51.8%) e 146 raparigas (48.2%), com idades entre os 11 e os 15 anos ($M = 12.32$, $DP = 1.274$). Os adolescentes frequentavam o ensino básico (do 6.º ano 9.º ano de escolaridade) e os seus pais tinham escolaridade diversificada que variava entre o ensino primário e o universitário ($M_{dn} = 6^\circ$ ano, tanto para a escolaridade do pai como da mãe).

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico que permitiu recolher dados sobre os participantes, nomeadamente o género, idade, ano de escolaridade frequentado e escolaridade dos pais, assim como indicadores do seu desempenho escolar a Língua Portuguesa e Matemática, a par das horas dedicadas ao estudo semanalmente.

Peer Relations Questionnaire

O *Peer Relations Questionnaire* (RIGBY *et al.* 1993) é um instrumento constituído por 12 itens, desenvolvido originalmente na Austrália, que permite recolher dados sobre a relação com o grupo pares. A partir da informação fornecida por via de autorrelato, permite diferenciar três tipos distintos de relações entre pares: (a) exibição de comportamento assertivo ou pró-social no relacionamento com os pares; (b) exibição de comportamento abusador ou *bully* para com os pares e (c) a vitimização, resultante de comportamento abusador por parte dos pares. Na sua versão original, cada dimensão é avaliada através de quatro itens que inquiram sobre a frequência com que determinadas situações acontecem com o estudante, sendo-lhe pedido que utilize uma escala de resposta de tipo *likert* com quatro pontos (1=nunca a 4=sempre) para avaliar essa frequência. Quanto maior a pontuação obtida, maior a frequência de situações em que é vítima dos pares, em que exhibe comportamentos agressivos (*bully*) ou em que tem um comportamento pró-social com os pares.

Procedimento

O processo de adaptação da escala de relações entre os pares iniciou-se com a tradução do questionário. Esta tradução foi efetuada por dois investigadores com bom domínio da Língua Inglesa, que executaram o processo autonomamente. As traduções obtidas foram comparadas e discutidas até se encontrar a versão experimental adaptada para o contexto português. De seguida, foram contactadas duas escolas no norte do país, por motivos de conveniência, para a administração dos instrumentos de recolha de dados. Com a autorização das instituições e após ter sido solicitado o consentimento dos pais, os instrumentos foram administrados aos estudantes por um investigador em cada sala de aula, durante tempos cedidos pelos professores. Antes da administração dos instrumentos, foram esclarecidos, ante os alunos, os objetivos do estudo, assim como o carácter anónimo, confidencial e voluntário da sua participação.

Recolhidos os dados, foram analisados com o programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences*, versão 15. Realizou-se uma análise fatorial exploratória com recurso ao método de componentes principais e rotação *varimax*. Calculou-se seguidamente o Alfa de Cronbach para avaliação da consistência interna dos itens em cada uma das subescalas.

Para testar a existência de diferenças em função do género nas três dimensões da relação entre pares recorreu-se ao teste t de student. Para avaliar a existência de uma associação entre as relações entre pares e a idade recorreu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, bem como ao coeficiente de correlação de Spearman para testar a existência de uma associação com a escolaridade, desempenho escolar e horas de estudo.

4. RESULTADOS

Análises psicométricas da escala

Para avaliar a estrutura subjacente ao instrumento, os 12 itens foram submetidos a uma análise factorial exploratória. Obteve-se um valor de .736 para o teste de Kaiser-Meyer-Olkin e um valor de $p < .01$ para o teste de Bartlett, o que indica que os dados reuniam os requisitos para a realização da análise factorial exploratória.

A análise permitiu identificar três fatores com valor próprio superior a 1 que explicam 55% da variância total. Conforme se pode observar no Quadro 1, os resultados são semelhantes aos apresentados no modelo subjacente à escala original, com os itens que saturam no factor 1 a corresponderem à subescala Vítima, no factor 2 os itens da subescala *bullye* e no factor 3 os itens da subescala Pró-social. Os valores do alfa de Cronbach variaram entre .586 e .778. Esses dados permitem inferir uma adequada validade de construto e uma fidelidade aceitável.

QUADRO 1

Análise Factorial Exploratória do Questionário sobre a Relação entre Pares

| | Componente | | |
|--|------------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 |
| PRQ10 Alguns/Algumas colegas fazem troça de mim | .863 | | |
| PRQ11 Alguns/Algumas colegas batem-me e empurram-me | .847 | | |
| PRQ1 Alguns/Algumas colegas chamam-me nomes | .749 | | |
| PRQ3 Sou incomodado por outros colegas | .624 | | |
| PRQ6 Gosto de fazer com que os outros tenham medo de mim | | .829 | |
| PRQ9 Gosto de me envolver em lutas com colegas a quem possa bater facilmente | | .706 | |
| PRQ4 Faço parte de um grupo que costuma chatear os colegas | | .666 | |
| PRQ8 Eu divirto-me a «pegar» com colegas tímidos e inibidos | | .570 | |
| PRQ12 Gosto de ajudar os outros | | | .719 |
| PRQ5 Gosto de ajudar pessoas que estão a ser incomodadas | | | .696 |
| PRQ7 Eu partilho coisas com os outros | | | .661 |
| PRQ2 Gosto de fazer amigos/as | | | .630 |
| Valor próprio | 3.038 | 2.088 | 1.505 |
| % da variância | 25.314 | 17.404 | 12.538 |
| α de Cronbach | .778 | .674 | .586 |

Relação entre pares e género

Quando analisadas as pontuações médias em função do género, verificamos diferenças significativas na dimensão *bully* [$t_{(285)} = 3.286, p < .01$] e pró-social [$t_{(288)} = -3.693, p < .01$], com os rapazes a apresentar média superior no abuso em relação aos pares ($M = 5.810, DP = 2.065$, para $M = 5.036, DP = 1.917$) e menor média nos comportamentos pró-sociais ($M = 13.235, DP = 2.015$, para $M = 14.064, DP = 1.794$).

Nas restantes variáveis pessoais, foi encontrada uma relação negativa entre a idade e a dimensão vítima ($r = -.120, p = .039$), assim como entre a dimensão *bully* e a escolaridade do pai ($r = -.146, p = .016$). Apesar de não se encontrar uma relação entre as dimensões avaliadas da relação entre pares e as classificações a Português ou Matemática, percebe-se uma relação negativa entre as pontuações na subescala *bully* e as horas de estudo ($r = -.162, p = .008$) e positiva com o comportamento pró-social ($r = .123, p = .042$). No entanto, quando separamos os casos por género, percebemos nos rapazes uma correlação negativa um pouco mais forte entre idade e a dimensão vítima ($r = -.234, p = .004$) e uma correlação positiva nas raparigas entre a idade e o *bully* ($r = .196, p = .021$). Também na escolaridade, verifica-se uma relação mais forte entre a escolaridade do pai e a dimensão *bully* entre os rapazes ($r_s = -.217, p = .011$).

Apesar de não se encontrar uma relação entre as dimensões avaliadas da relação entre pares e as classificações a Português ou Matemática, percebe-se uma relação negativa entre as horas de estudo e as pontuações na subescala *bully* ($r_s = -.162, p = .008$) e positiva com o comportamento pró-social ($r_s = .123, p = .042$). Analisando os dados por género, é confirmada apenas a relação negativa entre a dimensão *bully* e horas de estudo por semana entre os rapazes ($r_s = -.206, p = .016$). Nas restantes dimensões não se percebem relações significativas.

ESTUDO 2

Amostra

A amostra do estudo 2 foi constituída por 712 adolescentes, com idades que variavam entre os 11 e os 16 anos ($M = 12.68, DP = 1.634$), dos quais 338 rapazes (47.7%) e 371 raparigas (52.3%). A sua escolaridade variava entre o 6.º ano e o 12.º ano ($M_{dn} = 7^\circ$ ano) e a dos pais entre o ensino primário e o ensino superior, tanto do pai ($M_{dn} = 6.º$ ano) como a mãe ($M_{dn} = 6.º$ ano)

Instrumento

Os instrumentos utilizados foram os mesmos que no estudo 1: um questionário sociodemográfico para recolher informação sobre as características da amostra e o *Peer Relations Questionnaire* (RIGBY & SLEE, 1993).

Procedimento

O procedimento de recrutamento da amostra, de administração dos instrumentos para a recolha de dados e os procedimentos de salvaguarda das questões éticas foram semelhantes aos utilizados no estudo 1.

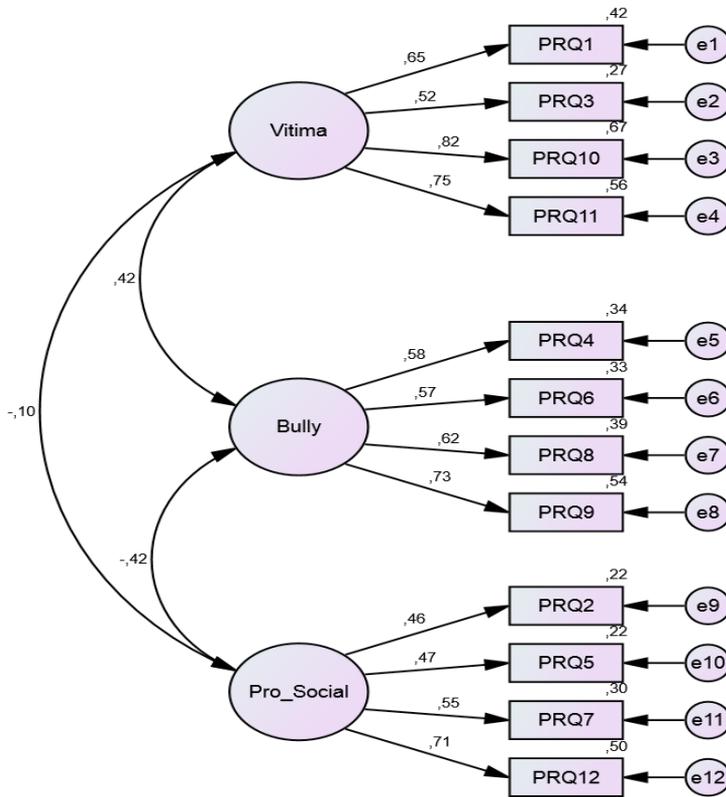
Os dados foram informatizados recorrendo-se ao programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (v. 15), também utilizado para a realização dos estudos inferenciais. A análise fatorial confirmatória foi realizada com recurso ao programa AMOS (16.0). Para este procedimento, foram considerados como indicadores de bom ajustamento do modelo: χ^2/df inferior a 3, *Comparative Fit Index* (CFI) superior a .90, e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) inferior a .06 (KLEIN, 2010). A fidelidade foi novamente testada com o recurso ao Alfa de Cronbach. Nos testes inferenciais, foram utilizados o teste t de Student para diferenças de médias nas dimensões da relação entre pares em função do género, e correlações de Pearson na relação com a idade e Spearman com a escolaridade dos pais, desempenho escolar e horas de estudo.

5. RESULTADOS

Análises psicométricas da escala

Os resultados da análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo teórico apresenta indicadores de validade que podem ser considerados muito bons, dado o χ^2/df ratio = 2.418, CFI = 0.957, RMSEA = 0.045 (intervalo de confiança 90% = 0.035 – 0.055). Conforme se percebe na Figura 1, todos os itens apresentam valores de saturação elevados ($\lambda > .40$, $p < .05$) nos respetivos fatores. Em termos de fidelidade, os valores também podem ser considerados aceitáveis, dados os valores do alfa de Cronbach de .767 na dimensão vítima, .704 na dimensão bully e .614 na dimensão pró-social.

FIGURA 1
Análise Fatorial Confirmatória do Questionário sobre a Relação entre Pares



Relação entre pares e género

Analisando os dados recolhidos em função do género, foram encontradas diferenças significativas na dimensão *bully* [$t_{(666)} = 5.562, p < .01$] e pró-social [$t_{(682)} = -4.118, p < .01$], com os rapazes a apresentar uma média superior no comportamento abusivo em relação aos pares ($M = 5.978, DP = 2.257$, para $5.074, DP = 1.944$), e menor na dimensão do comportamento pró-social ou assertivo ($M = 12.920, DP = 2.198$, para $13.589, DP = 2.052$). Quando se relacionam as pontuações nas três dimensões da relação entre pares com a idade dos participantes, percebemos uma correlação negativa com a dimensão vítima ($r = -.242, p < .01$) e *bully* ($r = -.095, p = .014$). A mesma

correlação negativa é encontrada entre a dimensão *bully* e a escolaridade do pai ($r_s = -.079$, $p = .049$). Encontrou-se ainda uma relação negativa entre a pontuação na dimensão vítima e as classificações a português ($r_s = -.348$, $p < .01$) e matemática ($r_s = -.311$, $p < .01$) e no *bully* com a nota a português ($r_s = -.137$, $p = .027$). Na relação com as horas de estudo, encontramos uma relação negativa com o *bully* ($r_s = -.136$, $p < .01$) e positiva com a dimensão pró-social ($r_s = -.131$, $p < .01$).

Analisando a relação entre as variáveis em função do gênero, verificamos correlações negativas entre a idade e as dimensões vítima de comportamento abusivo ($r = -.243$, $p < .01$) e comportamento pró-social ($r = -.112$, $p = .044$) no grupo dos rapazes, bem como uma correlação negativa entre a idade e a dimensão vítima nas raparigas ($r = -.230$, $p < .01$).

Quando se analisa a existência de diferenças na relação entre pares em função da escolaridade dos pais em cada um dos gêneros separadamente, também se encontra uma correlação negativa entre a dimensão *bully* e a escolaridade do pai nos rapazes ($r_s = -.126$, $p = .032$). Já na correlação entre as dimensões da relação entre pares avaliadas e o rendimento escolar, percebemos uma relação negativa entre a pontuação na subescala de vítima e as classificações a Português ($r_s = -.276$, $p = .002$) e Matemática ($r_s = -.236$, $p = .01$) nos rapazes, sendo encontrado o mesmo efeito nas raparigas ($r_s = -.360$, $p < .01$ e $r_s = -.334$, $p < .01$, respectivamente). Também aqui, verifica-se uma relação negativa entre as horas de estudo e a dimensão *bully* nos rapazes ($r_s = -.145$, $p = .015$). Nas restantes dimensões não existem correlações significativas.

162

6. DISCUSSÃO

O presente estudo teve dois grandes objetivos: (1) estudar as propriedades psicométricas do *Peer Relations Questionnaire* para a população Portuguesa; e (2) explorar a relação entre dimensões da relação entre pares e outras variáveis demográficas, focando particularmente as diferenças em função do gênero.

Em ambos os estudos, os resultados fornecem evidência de validade e fidelidade para o questionário. Os resultados da análise fatorial exploratória (estudo 1) sugerem que todos os itens saturam nos fatores previstos na versão original (Rigby & Slee, 1993), com quatro itens em cada uma das dimensões com valores de saturação superior a .40. No estudo de validação cruzada (estudo 2), com uma segunda amostra e com a utilização de procedimentos de análise fatorial confirmatória, verificou-se que o modelo teórico testado

apresenta bons indicadores de ajustamento (KLEIN, 2010), o que sugere a sua adequabilidade para a avaliação da relação entre pares na nossa realidade cultural. Também no que respeita à fidelidade, avaliada com recurso ao método de consistência interna, os resultados parecem ser adequados.

Quando analisadas e integradas as informações dos dois estudos, percebe-se a existência de consistência nos resultados no que respeita a padrões de relação relativos a rapazes e a raparigas. Os rapazes tendem a manifestar maiores níveis de bullying, enquanto as raparigas tendem a apresentar maiores níveis de comportamento pró-social. Estes resultados vão ao encontro dos relatados extensivamente na literatura, que associam aos rapazes comportamentos mais externalizadores e disruptivos (HONG *et al.* 2012; LOURENÇO *et al.* 2009; ROMITO *et al.* 2007; VEIGA, 1995), o que pode explicar a maior prevalência de problemas de comportamento neste grupo. Este comportamento pode ser resultado não apenas de questões educativas e culturais, mas de outras componentes de regulação emocional (MCCABE *et al.* 2007), cujo desenvolvimento exige a atenção e um acompanhamento adequado dos pais.

A correlação inversa entre a percepção de ser vítima de comportamentos violentos e a idade pode denotar maior capacidade de lidar com este comportamento abusivo dos pares à medida que se avança no desenvolvimento, visto que são os participantes mais velhos a reportarem menor frequência deste tipo de relações.

Os resultados mostraram ainda maior tendência da existência de comportamento abusivo para com os pares (*bully*) entre adolescentes com pais com menor escolaridade. Mais do que a escolaridade em si, estes dados podem resultar de uma interação mais agressiva e com menos autocontrolo, manifestado nas interações entre pais e filhos, assim como nas mensagens sobre como se relacionar com os outros (DUBOW *et al.* 2009).

Os dados sugerem ainda uma relação entre o tempo de estudo e o tipo de relação com os pares, com os alunos com maior comportamento abusivo em relação aos pares a estudarem menos tempo, ao contrário do que acontece com alunos com maiores níveis de comportamento pró-social. No entanto, não há resultados completamente conclusivos sobre a existência de uma associação entre as classificações escolares e as relações com os pares. Se no primeiro estudo, a qualidade das relações não se parece repercutir no desempenho escolar, no segundo estudo esta relação apresenta-se como significativa. Diferenciando os dados por género, percebemos na generalidade relações mais fortes no grupo dos rapazes, o que parece decorrer do maior envolvimento destes nas formas desajustadas de relação com os outros. São, também, mais influenciados pela escolaridade dos pais e parece haver uma

maior associação entre o tipo de relações estabelecido com os pares e as horas dedicadas ao estudo.

Em síntese, os dados sugerem marcadas diferenças no tipo de relação entre pares em função do gênero, com as raparigas a serem menos influenciadas pela escolaridade dos pais, e os rapazes, especialmente aqueles cuja escolaridade do pai é mais baixa, a apresentarem maior comportamento desajustado, seja de violência em relação aos pares, seja como vítima de violência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerados os dados do presente estudo, destacam-se alguns aspectos particularmente relevantes. Em primeiro lugar, devem salientar-se as boas propriedades da adaptação deste instrumento para a realidade portuguesa. Esta adaptação facilitará, assim, a sua utilização na investigação neste domínio, sendo este um instrumento particularmente curto e de fácil administração.

164

Além disso, os dados apontam diferenças notórias no comportamento dos adolescentes, com os rapazes a constituírem-se mais como vítimas e agentes perpetradores ativos em situações de violência, enquanto as raparigas apresentam mais comportamentos de tipo pró-social ou assertivo. Estes dados sugerem necessidades pedagógicas ou psicoeducativas relevantes, nomeadamente, a necessidade de estratégias de sensibilização e prevenção de comportamento violento, dirigido de forma diferencial por gênero. Para além disso, sugerem também a necessidade de uma intervenção intencional nas salas de aula para promover comportamentos adequados, conscientes de que rapazes e raparigas são influenciados pela cultura de forma diferente desde muito cedo nas suas vidas, pelo que o desenvolvimento de competências como o autocontrolo ou autorregulação podem ser conquistas essenciais no seu desenvolvimento social e emocional.

Apesar destas evidências, será de considerar que este é um instrumento de autorrelato sensível à deseabilidade social. Pelo que estudos seguintes, com amostras mais diversificadas devem aprofundar o impacto específico dos pais no comportamento violento, seja pela influência da escolaridade, mas também das práticas relacionais, as mensagens explícitas e implícitas ao comportamento violento e ao envolvimento na escola. A integração de variáveis individuais e relacionais, num modelo mais ecológico, permitirá compreender melhor o efeito destas variáveis na violência em função do gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, M., ROCHA, S., SOUZA, T. M., DEL PRETTE, Z. A. e DEL PRETTE, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- BOND, L., WOLFE, S., TOLLIT, M., BUTLER, H. e PATTON, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health*, 77(2), 75-79.
- BORSA, J. C., DAMÁSIO, B. F. e BANDEIRA, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432.
- CAIRNS, R. B., LEUNG, M., GEST, S. D. e CAIRNS, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 725-736.
- CARRETERO-DIOS, H. e PÉREZ, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- CHAUHAN, P. e REPPUCCI, N. D. (2009). The impact of neighborhood disadvantage and exposure to violence on self-report of antisocial behavior among girls in the juvenile justice system. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 401-416.
- CHAUX, E., MOLANO, A. e PODLESKY, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socioemotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529
- DE LEEUW, R., SCHOLTE, R., VAN LEEUWE, J., HARAKEH, Z. e ENGELS, R. C. (2008). Parental influences on peer selection processes concerning smoking. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1229-1241.
- DE LORANGER, M., VERRET, C. e ARSENAULT, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- DISHION, T. J. e MCMAHON, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- DUBOW, E. F., BOXER, P. e HUESMANN, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family Interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- FARMER, E. M. e FARMER, T. W. (1999). The role of schools in outcomes for youth: Implications for children's mental health services research. *Journal of Child and Family Studies*, 8(4), 377-396.
- FINKENAUER, C., ENGELS, R. C. e MEEUS, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 123-136.
- FREIRE, I., VEIGA SIMÃO, A. M. e FERREIRA, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.

- FURMAN, W. e BUHRMESTER, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of social relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- GALAMBOS, N.L., BARKER, E.T. e ALMEIDA, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- GAN, S.S., ZHONG, C., DAS, S., GAN, J.S., WILLIS, S. e TULLY, E. (2014). The prevalence of bullying and cyberbullying in high school: a 2011 survey. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 22, 1-5.
- GONZÁLEZ, C. e JIMÉNEZ, S. B. (2002). El consumo de alcohol en los adolescentes: apoyo parental y relación con los iguales. *Revista de Psicología de la Salud*, 14(2), 105-130.
- HABER, J. e GLATZER, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- HENSON, R.K. e ROBERTS, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- HONG, J.S. e ESPELAGE, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322
- HUSLEY, C. (2008). *Examining the psychometric properties of self-report measures of bullying: reliability of the Peer Relations Questionnaire*. Tese de Mestrado em Educação na Wichita State University.
- KERR, M. e STATTIN, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further evidence for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- KLEIN, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd Ed). New York: Guilford Press.
- KOCHANSKA, G., MURRAY, K. e COY, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277.
- KOCHANSKA, G., MURRAY, K.T. e HARLAN, E. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- LADD, G.W. e PETTIT, G.S. (2002). Parents and children's peer relations. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2^a Ed.). (pp. 337-409). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LOEBER, R. e HAY, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- LOURENÇO, A. A. e PAIVA, M. O. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- LOURENÇO, A. A. e PAIVA, M. O. (2009). Conflitos na escola – a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 315-336.
- LOURENÇO, A. A. e PAIVA, M. O. (2010). *Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um Estudo com Modelos de Equações Estruturais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- LOURENÇO, A. A. (2010). *Disrupção Escolar no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Influência do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula*. Trabalho de Pós-Doutoramento, não publicado. Porto. Universidade Fernando Pessoa.

- MATOS, M. G. e Projecto Aventura Social (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses: Estudo nacional da rede europeia HBSC / OMS (1998)*. FMH/PEPT.
- MATSUNAGA, M. (2010). How to factor-analyse your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- MCCABE, L. A. e BROOKS-GUNN, J. (2007). With a little help from my friends?: Self-regulation in groups of young children. *Infant Mental Health Journal*, 28, 584-605.
- MEDEIROS, P. C. e LOUREIRO, S. R. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares e S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 107-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MEDEIROS, P. C., LOUREIRO, S.R., LINHARES, M. B. M. e MARTURANO, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 327-336.
- MICHELSON, L. e WOODS, R. (1984). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3-13.
- MORRISON, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392.
- PAIVA, M. O. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- PILATI, R. e LAROS, J.A. (2007). Modelos de equações estruturais em Psicologia: Conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2), 205-216.
- RIGBY, K. e SLEE, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- ROMITO, P. e GRASSI, M. (2007). Does violence affect one gender more than the other? The mental health impact of violence among male and female university students. *Social Science & Medicine*, 65, 1222-1234
- ROSEN, L.H., PRINCIPE, C.P. e LANGLOIS, J.H. (2013). Feedback seeking in early adolescence: Self-enhancement or self-verification? *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 363-377.
- SMETANA, J.G., CAMPIONE-BARR, N. e METZGER, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- SMITH, P. e SHARP, S. (1995). *School bullying: insight and perspectives*. London: Routledge.
- SULLIVAN, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.
- TABAEIAN, S.R., AMIRI, S. e MOLAVI, H. (2012). Factor analysis, reliability, convergent and discriminate validity of The Peer Relationships Questionnaire (PRQ). *Studies in Learning & Instruction*, 3(2), 17-19.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Seculo.
- VEIGA, F. H. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola – mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.

VEIGA, F.H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

WEINBERG, M. K., TRONICK, E. Z., COHN, J. F. e OLSON, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175-188.