

Atención a la diversidad

La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3. Recomendaciones para el profesorado de Educación Infantil

Alcalde, Rosalina (Dra. En Sociología, Departamento de Sociología de la UAB), Alcaide, Marta (Graduada en Educación Infantil); López, Esther (Graduada en Educación Infantil); Hidalgo, Azahara (Graduada en Educación Infantil); Ribas, Clara (Graduada en Educación Infantil); Serra, Isabel (Graduada en Educación Infantil); Vera, Natalia (Graduada en Educación Infantil). Colaboradoras: Equipo del Programa Municipal per a la Dona del Ajuntament de l'Hospitalet; Equipo de la Escola Bressol La casa dels Arbres y de la Escola Bressol La casa del Contes

INTRODUCCIÓN

Educamos y socializamos para la paz igual que lo hacemos para la violencia. Aunque la mayoría de las veces como maestros y maestras no somos conscientes de ello, lo cierto es que el currículum oculto está lleno de palabras, miradas, silencios, momentos, actuaciones, juegos y relaciones que transmiten una forma de ser violento a los niños y otra de ser sumisa a las niñas. En este artículo presentamos una experiencia piloto en dos Escoles Bressol del municipio de l'Hospitalet de Llobregat que trata de visibilizar estos procesos de construcción de los géneros en la etapa 0-3.

La violencia hacia las mujeres es un mal endémico de las sociedades patriarcales. No hay día en que no aparezca una noticia en la prensa sobre mujeres agredidas sexualmente, golpeadas, asesinadas, prostituidas, acosadas, explotadas o denigradas. La naturalización de la violencia hacia las mujeres nos hace aceptar cotidianamente formas menos evidentes que las mencionadas. Pero ahí están. Naturalizando y legitimando la violencia y opresión de género. Las evidencias de que esto es así son tantas y tan groseras que se hace insoportable escuchar determinados discursos que criminalizan a las mujeres y grupos sociales que denuncian esta situación. Lo que nos indica que la verdad, la información, el conocimiento, por si solo, no cambia las acciones, actitudes y valores sexistas y machistas. No se trata de saber que el machismo está mal lo que puede hacer cambiar el trato desigual y opresor que recibimos las mujeres. No basta con la pedagogía feminista, igualitaria o de justicia social. Sino que es necesario cambiar las prácticas que invisibilizan, oprimen y desvalorizan a las

mujeres y a las niñas y que se aprenden desde la más temprana edad a través del proceso de socialización y de la construcción social de los géneros.

¿Les parece exagerada esta afirmación? Desde el *Programa Municipal per a la Dona* (PMD/CAID) de l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) y desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona nos ha parecido que no exageramos cuando afirmamos que la prevención de la violencia de género en las escuelas debe empezar en la etapa 0-3. Dado que, a los tres años, los niños y las niñas ya tienen ampliamente asumidos los roles de dominancia —entre los varones— y los roles de sumisión —entre las niñas—.



Gracias a la iniciativa del Programa Municipal per a la Dona (PMD/CAID) de l'Hospitalet y a la colaboración del Departamento de Sociología y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el curso 2017-2018 comenzamos un programa bastante pionero en la prevención del sexismo y la violencia en la etapa escolar 0-5 años. Inicialmente se organizó un curso de formación con profesionales del ámbito de la educación infantil de dos *Escoles Bressols* municipales y de un Centro de Educación Infantil y Primaria. El objetivo inicial de esta formación fue sensibilizar a las maestras —no participó ningún maestro— acerca de las prácticas docentes que en nuestro día a día reproducen y fortalecen los roles de sumisión y de violencia en niños y niñas de entre 0 y 5 años. Es lo que desde la sociología denominaríamos como una práctica de ruptura epistemológica, pero que en nuestro curso lo definimos como «mirarse en el espejo del sexismo». Este ejercicio, que no nos resultó siempre fácil por lo que representa vernos como víctimas y al mismo tiempo reproductoras del sexismo en nuestras clases, fue un paso previo y necesario para plantearnos un proyecto de transformación socioeducativa que comenzó a desarrollarse el curso 2017-2018. Y donde dos de las *Escoles Bressols* que participaron de la formación el curso anterior han sido las protagonistas de esta experiencia piloto: la *Casa dels Arbres* y la *Casa dels Contes*.

De este modo, durante el último trimestre del año 2017 nos dedicamos a configurar el equipo de investigación-acción integrado por la dirección y profesorado de las *escoles bressol* participantes, el personal técnico de Programa Municipal per a la Dona, seis estudiantes de último curso del Grado de

Educación Infantil que estaban realizando su trabajo de investigación de Final de Grado y su tutora y profesora del Departamento de Sociología.

Los objetivos generales que perseguíamos en esta fase eran:

a) Formar al profesorado de Educación Infantil a través del aprendizaje significativo utilizando la metodología propia de la investigación sociológica.

b) Desarrollar un modelo de investigación-acción que permitiera a las *Escoles Bressols* implicadas diagnosticar y diseñar sus propias propuestas de transformación educativa.

Lo que se ha intentando es aplicar y formar a docentes de educación infantil en la metodología propia de la investigación social con el fin de capacitarlos para que elaboraren sus propios diagnósticos y diseñen la intervención educativa en sus aulas y centros.

Aprovechando el marco de elaboración de seis trabajos de final de grado en Educación Infantil, construimos un marco teórico y unas hipótesis de trabajo y diseñamos el método de recogida y análisis de la información. Esto nos está permitiendo en estos momentos diagnosticar conjuntamente y con precisión algunos de los mecanismos de reproducción del sexismo en estas dos escuelas infantiles. En el momento en que escribimos este artículo, nos encontramos elaborando el primer análisis del trabajo de campo.

EL GÉNERO APREHENDIDO

Desde las ciencias naturales y sociales existe un consenso acerca de que el género es un principio de organización social, una construcción que aprendemos durante el proceso de socialización según unos patrones sociales y culturales y contempla actitudes, roles, capacidades, intereses y valores. Está ampliamente probado que a nivel biológico el cuerpo femenino y masculino presentan diferencias y efectos hormonales distintos en el cerebro que pueden hacernos tener conductas diferentes en algunos aspectos. Pero estas diferencias difícilmente pueden explicar la existencia de dos culturas de género tan distintas. Y mucho menos, la desigualdad explotación entre ellos.

La socialización en el género se produce desde diferentes agencias sociales primarias, como la familia y la escuela, y de agencias secundaria, como los medios de comunicación, las nuevas pantallas o el grupo de iguales. Pero la escuela tiene cada vez mayor protagonismo en la socialización de los niños y niñas dado que la escolarización es cada vez más prematura. Por lo que la etapa educativa 0-3 se ha convertido en un espacio de socialización, digamos, novedoso. La investigación acerca de la socialización en el sexismo en esta etapa resulta también novedosa y muy necesaria. Especialmente en lo que se refiere a la construcción social de roles masculinos violentos y roles femeninos sumisos que son la base de un orden patriarcal que construye hombres para explotar y mujeres para obedecer.



Se asume que el varón es violento, inteligente, valiente y racional «por naturaleza» y que las mujeres somos «débiles»; emocionales, instintivas y desvalidas. En consecuencia, la sociedad exonera de alguna forma la violencia y opresión hacia las mujeres y legitimamos su explotación («es natural», «los niños son así», «las niñas son más tranquilas», «son cosas de niños»). Esto no es una afirmación nuestra ni siquiera novedosa. Desde el siglo XVI, pero especialmente desde la Ilustración, han sido numerosos los autores y autoras que ha revelado este hecho social (Amorós, 1994). Solo hace falta leer. Aunque ya advertimos que no es la falta de información, evidencias y datos lo que explica la subordinación de las mujeres. La subordinación no es natural, sino que tiene un componente social y cultural que la construye como real. Debemos comprender que la construcción de las mujeres como seres inferiores y cuerpos para otros es lo que legitima la explotación hacia nosotras. Y, en definitiva, el orden patriarcal. Por ello es importante insistir en que antes de ser explotadas sexual, económica y laboralmente, violadas y agredidas «las mujeres han sido derrotadas por su lugar inferior en la sociedad, por su definición como seres eróticos malignos y por la coerción ideológica de la debilidad» (Lagarde, 1990). En otras palabras, las mujeres hemos sido construidas históricamente como explotables. Y en este proceso de construcción, la escuela ejerce un papel fundamental. También la Educación Infantil. Dado que en esta etapa los niños y las niñas aprenden a ser hombres y ser mujeres.

UN GÉNERO PARA OPRIMIR Y OTRO PARA OBEDECER: LECCIONES EN FAMILIA

La subordinación de las mujeres en un orden patriarcal como el nuestro es posible gracias a la construcción social de un género femenino invisibilizado, inferiorizado y denigrado.

El patriarcado ha invisibilizado a las mujeres a través del lenguaje, de la esfera reproductiva, de la política, del arte y la ciencia, del deporte. El sexismo construye a las mujeres para el desvalimiento. La sumisión se expresa en la belleza, la dulzura, la bondad, el recato, la simpatía, el silencio, el lenguaje, la maternidad, el sacrificio, el amor... Esa opresión se manifiesta en la

desigualdad económica, política, social y cultural. Pero también en la explotación sexual y en la violencia hacia las mujeres. El machismo degrada a las mujeres y a lo femenino. Veamos cómo aprendemos todo esto durante la primera infancia.

Existen múltiples estudios sobre las características atribuidas por los progenitores a los bebés dependiendo del sexo de estos. En una de estas investigaciones (Rubin, Provenzano, y Luria, 1974, descrito por Juan Fernández, 1988) de 30 parejas de padres que tuvieron a su primer bebé (15 de ellos niños y otros 15 niñas) se les entregó veinticuatro horas después del parto una escala con 18 pares de palabras opuestas (grande-pequeño, activo-inactivo, etc.) para que la cubrieran en el primer día de vida de sus hijos/as y además se grabaron las respuestas a una supuesta descripción de la criatura a un familiar o amigo. Las niñas fueron descritas «como más suaves, más pequeñas, rasgos más delicados, más distraídas» mientras los niños fueron descritos como «más fuertes, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos» sobre todo por parte de los progenitores masculinos, aunque ambos mostraron un acuerdo en la misma dirección diferencial.

Sue Askew (1974), en su libro *Los chicos no Lloran*, realizaron un estudio recogiendo en video y audio las interacciones de adultos con niños y niñas en guarderías. Los apelativos más utilizados para referirse a las niñas eran tesoro, amor, preciosa, cielo, bonita; y para los varones se usaban los de tigre, tragoncete, gamberrete, fortachón.

En otra investigación (Bern y Lewis, 1975) la ausencia de información sobre el sexo de la criatura impedía a la mayoría de los adultos contestar la pregunta ¿qué crees que hará este bebé cuando cumpla veinticinco años? Cuando se les facilitó dicha información, las respuestas sobre lo que harían las niñas estaban circunscritas a sus futuros roles familiares, mientras que las relativas a los niños eran más variadas.

En otro experimento llevado a cabo por Smith y Lloyd (1978) en la universidad de Sussex se invitó a 32 madres a jugar con un bebé que nunca habían visto y se filmaron los resultados. Se les presentaba en unos casos como un niño y en otros como una niña. Los juguetes elegidos por las mujeres para interactuar con él o ella eran distintos (martillo/ muñeca) y las interpretaciones de la conducta del bebé también, de forma que si se inquietaba cuando era niño, se interpretaba como el deseo de jugar y cuando era niña como nerviosismo y se procedía a acunarla.

Según los estudios de psicología la identidad sexual se conforma fundamentalmente en dos periodos: la etapa infantil de 3 a 7 años y la etapa de los 11 a los 15-16 de la pubertad y adolescencia. Según Bandura y Walters (1974) existe lo que llamamos un aprendizaje por observación de modelos, que se considera un procedimiento de desarrollo cognitivo muy importante. Especialmente el niño y la niña está recibiendo en la escuela unos patrones de conducta que después repetirá. Son al menos cinco horas diarias las que pasan en el centro educativo expuestas a ellas. Hay que decir además que la educación se estructura siguiendo estas pautas evolutivas de manera que es en la etapa de Educación Infantil donde se produciría la primera identificación

sexual pues es de los 3 a los 6 años y en la Educación Primaria de los 6 a los 11 en la que se afianzan los comportamientos aprendidos y sobre todo en la que se produce el primer paso de socialización entre iguales incorporando el concepto de amistad entre ellos y ellas. Finalmente, la pubertad y adolescencia se hace coincidir con la Educación Secundaria Obligatoria desde los 12 a los 16 años.



SER NIÑO O NIÑA: REFUERZO DE APRENDIZAJES DEL GÉNERO EN LA ESCUELA INFANTIL

Nuestras primeras observaciones en la *Escola Bressol la Casa dels Arbres* y la *Escola Bressol la Casa del Contes* nos indican que es necesario estudiar más y mejor la etapa 0-3 en relación a las conductas sexistas. Dado que se producen dinámicas específicas que refuerzan las identidades de género: uno para dominar y otro para ser dominado.

En este sentido, hemos identificamos en la escuela infantil diferentes campos donde debemos prestar atención sobre las acciones que invisibilizan, solamente y enseñan desvalimiento a las niñas: el lenguaje, el juego, las interacciones, el material y los cuentos y canciones. Mientras que los espacios y momentos clave para la observación de estas acciones son las entradas y salidas al centro y aula, el aula, el patio y el comedor. Por otra parte, consideramos que las interrelaciones que deben analizarse con más detalle son las producidas entre los docentes y los niños y niñas; entre los niños y niñas; con otro personal del centro y con las familias.

La necesidad de delimitar el campo de estudio en esta primera experiencia piloto nos ha llevado finalmente a analizar tres campos de acción educativa y socializadora: el lenguaje, el juego y las interacciones que se dan dentro del aula y en el patio.

Como decíamos, un ejemplo de las interacciones entre alumnado que reproducen el sexismo es las que tienen lugar dentro del aula y en el patio. Los estudios sobre este elemento señalan que al analizar los procesos de interacción de niños y niñas en estos lugares se evidencia claramente el

sexismo tanto en el juego como en la ocupación el espacio. Por lo que uno de los objetivos que nos marcamos fue analizar en qué medida estas dinámicas se producían también en la etapa 0-3. Para poder homogeneizar las observaciones y el análisis focalizamos nuestro interés en los grupos 2-3 años en ambas *escoles bressol*. Durante tres días, seis personas llevaron a cabo la observación y el registro en video de 2 grupos de 2-3 años en la *Escola Bressol la Casa del Arbres* y 2 grupos también de 2-3 años en la *Escola Bressol la Casa del Contes*.

El primer análisis de las observaciones es concluyente respecto a la diferencia en las actividades que realizan niñas y niños, las divergencias en la utilización de los espacios y los distintos estilos en el movimiento. Lo que a su vez parece estar relacionado con las distintas formas que tenemos de estimular a los bebés.

En base a estudios anteriores sabemos que la estimulación en los bebés es diferente según las expectativas que el género suscita entre las personas cuidadoras. Un simple vistazo al álbum de familia que encontramos en las aulas de infantil muestran con claridad, cómo los niños aparecen en mayor medida vestidos con colores rojos y azules, en actitudes activas (jugando a lucha, subidos a algo, montando en coche, alzados por sus padres...). Mientras que las fotos en las que aparecen niñas, por lo general, están más representadas en actitudes pasivas —de «pose»—, predominan los colores cálidos y la actitud de la familia y el lenguaje corporal tiende a ser más protector y cuidadoso. Este es un sencillo ejercicio que cualquier maestra o maestro de infantil puede hacer en su aula. De lo que se deduce que los niños, de forma general, están más estimulados para la acción y las niñas más para la inacción. Esto muy probablemente tenga que ver también con las diferencias en la estimulación del lenguaje.

En este sentido, nos ha parecido advertir que existe una posible relación entre el desarrollo del lenguaje y la socialización en el género. Lo que a su vez refuerza roles más agresivos en los niños y roles más pasivos y negociadores entre las niñas. Creemos que es altamente probable que los niños estén más expuestos en el entorno familiar a juegos más motores que no requieren tanto el uso del lenguaje verbal, mientras que las niñas están más motivadas a realizar juegos más simbólicos y pasivos que favorecen más la interacción lingüística con el adulto, el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la imitación. Lo que ayuda a las relaciones entre iguales, a la resolución de conflictos y a satisfacer necesidades afectivas. Veamos algunos ejemplos de cómo esto se reproduce en la escuela.

En este orden de cosas, se pudo observar el tipo de actividades que niñas y niños realizaban en el patio y se corroboró que los niños ocupan más todos los espacios —aunque principalmente los espacios del centro— debido a que se mueven mucho más que las niñas. Mientras que, por el contrario, las niñas dedican más tiempo a un mismo juego debido a que mantienen más tiempo la atención en una actividad. Por consiguiente, se mueven menos y acostumbran a ocupar espacios periféricos.

Figura 1. Tiempo que tardan niños y niñas en cambiar de espacio desde la primera ocupación

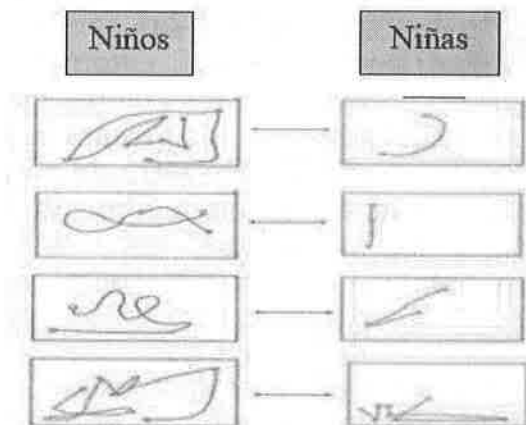
Quan triguen en canviar d'espai des de la primera ocupació? { estimació aproximada en minuts}

Canvi d'espai	1m	2m	3m	4m	5m	6m	+6m
nens							
nenes							

Fuente: Elaborado por Clara Rivas

En las actividades motoras en el patio de una de las escuelas (utilización de motos, coches, bicis) se ha constatado este gran diferencial en el movimiento y en la forma de ocupación de los espacios de juego. Lo que queda claramente ilustrado en las siguientes cartografías del movimiento infantil.

Figura 2. Movimiento y ocupación del espacio.



Fuente: Elaborados por Clara Rivas

Parece razonable pensar que la quietud en el juego facilita mucho más la interacción verbal. Por ello, las niñas, que están más estimuladas para el juego simbólico, un juego más tranquilo y pausado, y que a esas edades no suelen agruparse de forma numerosa para jugar, tienen más tiempo y oportunidades para la comunicación verbal con otras niñas y con los adultos. Por otra parte, hemos observado que, efectivamente, en situaciones de conflicto las niñas tienden más a la búsqueda de una solución dialogada y a la demanda de apoyo del adulto. Por el contrario, los niños, mucho más estimulados desde el nacimiento para la actividad motora, generan mucha más actividad y movimiento, mucho más ruido, una mayor tendencia a la actividad grupal con otros niños y más propensión al uso de la fuerza para obtener aquello que desean o proteger su espacio o posesiones.

En esta misma línea, otros estudios coinciden en la constatación de que los niños están más estimulados para el juego estratégico mientras que las niñas lo están para los juegos colaborativos. También indican que los juegos de niños

toleran cierto grado de violencia, dominio y fuerza, lo que coincide con el estereotipo de varón y las expectativas hacia este género.

La mayor actividad y movilidad de los niños refuerza a su vez la invisibilización de las niñas en el espacio escolar, dado que la atención de los adultos se dirige muchas más veces a ellos.

Por otra parte, a través del juego y la interacción entre niños y niñas y adultos se aprende a someter y a someterse. Veamos uno de los muchos ejemplos hallados en el trabajo de campo.

«La maestra juega con dos de las niñas que están sentadas en el sofá. Se puede ver como dos niños suben por los sofás pequeños saltando y pisándoles. Del grupo que había jugando a cantar (inicialmente tres niñas y dos niños), sólo quedan las tres niñas. Un grupo de tres niños y una niña vienen a enseñarme complementos y me los ponen. El juego empieza a descontrolarse cuando más niños quieren sentarse donde están las niñas cantando y les sacan las sillas a los niños y a las niñas. La maestra "soluciona" este conflicto diciendo que hay sofás donde también puede sentarse, pero no le devuelve la silla a las niñas.» (Diario de Campo de Marta Alcaide)

«Una niña sentada en el espacio de cocinita con un utensilio con arena. Delante, un niño coge arena y le tira. Ella, enfadada, grita "no". El niño le da una patada. Ella no se enfrenta, sino que marcha corriendo hacia la zona del parque. La persigue intentando atraparla, pero finalmente se da la vuelta.

Niña pega a otra niña (1a agresión que veo entre dos niñas). En este caso, la víctima se queja y llora, pero en ningún caso marcha corrientes.» (Diario de Campo de Natalia Vera).

La oferta de espacios y de juegos motores y simbólicos son sin duda elementos que debemos trabajar en nuestro análisis con más detenimiento. Hemos observado, también, que la escuela tiende a ofrecer más tiempo y espacio al juego simbólico que refuerza actitudes de concentración, de relación entre iguales y de imitación. La participación de los niños en este tipo de juego es fundamental para desarrollar en ellos actitudes menos violentas. No obstante, su atención en este juego se ha comprobado que es menor que entre las niñas por lo que pronto pasan a un juego más activo, mientras las niñas continúan con la actividad. Por otra parte, las observaciones parecen indicarnos que la participación de los niños en el juego simbólico es mayor que la de las niñas en el juego motriz.

CONCLUSIONES

Muchas escuelas infantiles han tratado de superar la visión sexista en el juego, eliminando de las estanterías y espacios juguetes tipificados como para niños o para niñas o utilizando una paleta de colores neutros. Pero muchas maestras mujeres son conscientes de que a pesar de sus esfuerzos por utilizar un lenguaje inclusivo y dar un trato igualitario a niños y niñas, continúan reproduciéndose en el aula dinámicas sexistas. Lo que en ocasiones conlleva a reforzar la idea de que el comportamiento movido, inquieto y agresivo de los

niños forma parte de su naturaleza. Y la actitud pasiva, tranquila y más comunicativa de las niñas también.

La observación en las aulas no deja lugar a dudas de la necesidad de estudiar en profundidad aspectos clave como la estimulación diferencial en el movimiento y en la adquisición del lenguaje. Creemos que resulta ineludible que las y los profesionales de 0-3 aprendan a visibilizar y entender estos procesos desde la práctica docente en el aula, entrenando la mirada sobre el sexismo. Para ello proponemos la formación de maestras y maestros investigadores y críticos que desarrollen en sus escuelas planes de prevención sobre el sexismo y la violencia desde el nacimiento del bebé.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós, C. (1994). *Historia de la teoría feminista*. UCM: Instituto de Investigaciones Feministas.

Askew, S. (1991). *Los chicos no lloran*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A., y R. H. Walters (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Bern, S. L., y Lewis, S. A. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4),

Fernández Sánchez, J. (1988). Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas de en el desarrollo del sexo y del género (pp.25-46)*. Madrid: Pirámide.

Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: horas y HORAS.

Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., y Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 512-519.

Smith, C., y Lloyd, B.B. (1978). Maternal behavior and perceived sex of infant: revisited. *Child Development*, 49, 1263-1265.
