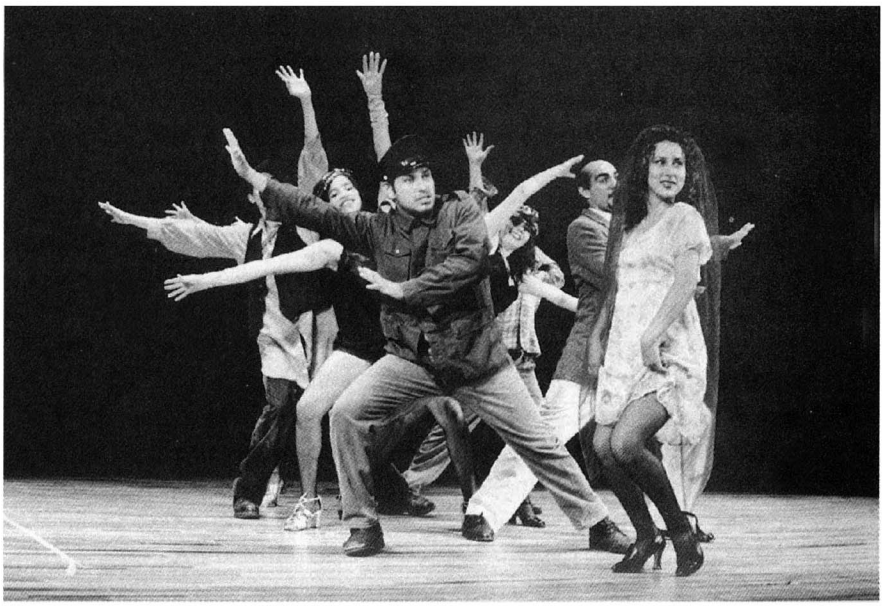
Educación física y roles de género

Karla Janeth Castellón Bravo, Norma Lilia Chávez Figueroa y Sara G. Martínez Covarrubias



Para la educación de hombres y mujeres es incalculable el bien que produce después del libro, el aro de goma, o el trapecio, o el salto...
Rubén Darío, 1867-1916

Aprender a ser: escuela y desarrollo personal

En el ámbito social, las personas tienden a pensar que las formas de conducta son las "normales" porque la gran mayoría las practica. La cultura es determinante en la formación; de las demás personas se adquiere información general y las formas más comunes de actuar, construyendo la propia personalidad.

En cada país y en cada región cambian las costumbres, perspectivas y comportamientos; sin embargo, en todos los casos llegan a ser considerados como válidos e inclusive parte de la naturaleza del ser humano. Pero, ¿de dónde surgen los patrones de actuación y cómo se forman?

La sociología tiene varias teorías, una de las cuales dice que el ser humano tiende a reproducir las conductas que le permiten ser aceptado socialmente y esto responde a una necesidad básica de supervivencia. En todas las culturas el proceso de socialización inicia con la relación que las y los pequeños establecen con las personas mayores, generalmente las madres y padres de familia. Esta primera etapa de interiorización de las formas sociales aceptadas determina en gran medida el desarrollo de la personalidad.

La psicología en general acepta que la familia, la escuela y el medio ambiente más amplio —que incluye por supuesto a los medios de comunicación—, son determinantes en el desarrollo de la personalidad. La escuela es uno de los espacios de socialización actuales de mayor relevancia y es deseable que lo ahí aprendido se reproduzca a lo largo de la vida, pero lamentablemente no siempre el aprendizaje que se logra es el que establece el currículo, que representa "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" [Stenhouse, 1987:84]. De manera consciente e inconsciente se reproducen en la escuela las relaciones que establecemos a niveles sociales más amplios, con sus luces y sombras, y con frecuencia lo aprendido se aparta en medida variable del propósito educativo original.

Las niñas y los niños no organizan el mundo a su libre voluntad, se limitan casi siempre a aprehender la forma como ha sido organizado por quienes les preceden, por ejemplo, qué es lo bueno y malo, lo que debe y no debe ser: "Sólo existe aquello que tiene un nombre o aquello de lo que es posi-

ble hablar, es decir, aquello de lo que se ha hablado alguna vez, el resto de las cosas —lo inefable— pertenece al mundo de lo que no se puede decir, lo que no tiene nombre." [Moreno, 2000:9].

Si se observan conductas discriminatorias y más aún, si dichas conductas se justifican en la naturaleza de cada persona en razón de su sexo, probablemente eso será lo que interiorizarán niños y niñas, al aceptar que deben ser y actuar de acuerdo con lo que determinan hacer y pensar los y las demás, limitando de diferentes maneras, excluyendo como áreas de desarrollo las que no se encuentran en los espacios normalmente asumidos por personas del mismo sexo. Este proceso de interiorización se favorece a través de la enseñanza escolar.

La educación básica contribuye a lograr la aceptación social, abre un camino más directo a la asimilación de la cultura y con ello, de las conductas "normales" y valoradas socialmente. De ahí la importancia de las formas en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los medios de comunicación reproducen estereotipos de mujeres y hombres. Es absurdo pensar que todos los hombres son valientes o todas las mujeres sentimentales. La escuela no está exenta de este tipo de generalizaciones: Los problemas de disciplina se asumen como preferentemente masculinos sin que necesariamente esto sea cierto.

La gravedad del asunto es que las personas que manifiestan lo anterior son maestras y maestros de escuelas primarias y se-cundarias [Leskew y Ross 1991:13].

En el Reino Unido se realizó una investigación acerca de las experiencias de padres y madres de clase media que estaban dando a sus hijos una educación no sexista [Statham, 1986].

El estudio incluyó a 30 adultos de 18 familias, con niños y niñas en edades comprendidas entre los seis meses y los doce años. A pesar de que todos los padres y madres se dedicaban a trabajos académicos como docentes, encontraron que era difícil combatir los patrones de conducta sexista prevalecientes, porque en la escuela eran reforzados por los amigos de sus hijas e hijos, así como por la metodología y contenidos de la escuela. Esto es una clara muestra de la manera en que están arraigados los estereotipos, tanto en el ámbito social amplio como en el espacio relativamente cerrado y controlado de la escuela. Evidencia la función reforzadora de la actividad diferenciada por sexo que de modo inconsciente realizan las instituciones educativas; pero también pone de manifiesto la existencia de gente que empieza a darse cuenta de lo absurdo de estas formas de pensamiento y actuación en asuntos de género.

La discriminación sexista se sigue observando y se manifiesta en los contenidos del currículo real, el que efectivamente viven día a día los y las protagonistas de la escena escolar y fuera del ámbito controlado por el profesorado, en las actividades de expresión libre, como el juego. Un ejemplo claro está en el lenguaje, cuando se generaliza con expresiones como "los niños que terminen pueden salir", incluyéndose en el genérico masculino a las niñas, lo que desvaloriza a la figura femenina, justificándolo en la economía de palabras. Hasta hace poco eran reiterados los comentarios acerca del sexismo imperante en los libros de texto para la educación primaria donde aparecían imágenes estereotipadas reproduciendo roles tradicionales, con los varones en el ámbito público y las mujeres en el espacio doméstico de poco reconocimiento social.

La actitud sexista del profesorado y del alumnado se reproduce en todas las materias, incluso en la de educación física, asignatura que pocas veces se ha visto como parte fundamental en la formación del estudiantado, a pesar de que permite el desarrollo de habilidades y destrezas físicas y mentales, elementos que propician otros aprendizajes.

Sexismo en educación física

Según la Secretaría de Educación Pública, la materia de Educación Física en la enseñanza primaria debe desarrollarse a través de juegos, la propuesta incluye juegos no reglamentados y reglamentados y se busca fomentar las actividades que promuevan el desarrollo de habilidades y destrezas [SEP, Programa de Educación Física para nivel básico: 2002], idealmente sin distinción entre sexos o exclusión de alguno de ellos.

La educación física debería enfocarse a lograr, como las demás áreas del currículo, la formación integral de la persona. Lamentablemente no siempre es vista así, suele pensarse que sólo tiene impacto en la ejercitación del cuerpo. A esto hay que agregar que ocupa un espacio curricular secundario, evidenciado en el reducido número de horas por semana que se le dedican, la falta de instalaciones apropiadas, de materiales y presupuesto para la realización de actividades, el escaso reconocimiento oficial y las características del personal que la imparte (a veces poco especializado). Además, con frecuencia existe segregación de los sexos en las actividades del área. Todo ello afecta al logro del objetivo curricular.

Las actividades de educación física deben ser incluyentes, sin criterios que excluyan a nadie por razón de su sexo y tomando en consideración los intereses de cada persona en

particular. No deberían existir deportes "para hombres" o "para mujeres". Desde la infancia todo ser humano debe desarrollar sus potencialidades y la educación física ha de procurar el óptimo desarrollo de cada persona.

Hasta hace poco, muchos deportes eran exclusivos para varones, pero recientemente han empezado a incursionar con éxito las mujeres en ellos. Por ejemplo, en la halterofilia, el tae kwan do y el judo; en otros casos, se ha aceptado la participación femenina en deportes en modalidades menos agresivas como en el caso del softbol que se distingue del béisbol en la forma de lanzar la pelota así como en las menores dimensiones y dureza de la misma.

Otro caso es el del fútbol americano que no practican las mujeres y en cambio se permite una variante llamada "pañuelito", en la cual el tacleo se sustituye por arrancar el pañuelo de la cintura a la contrincante.

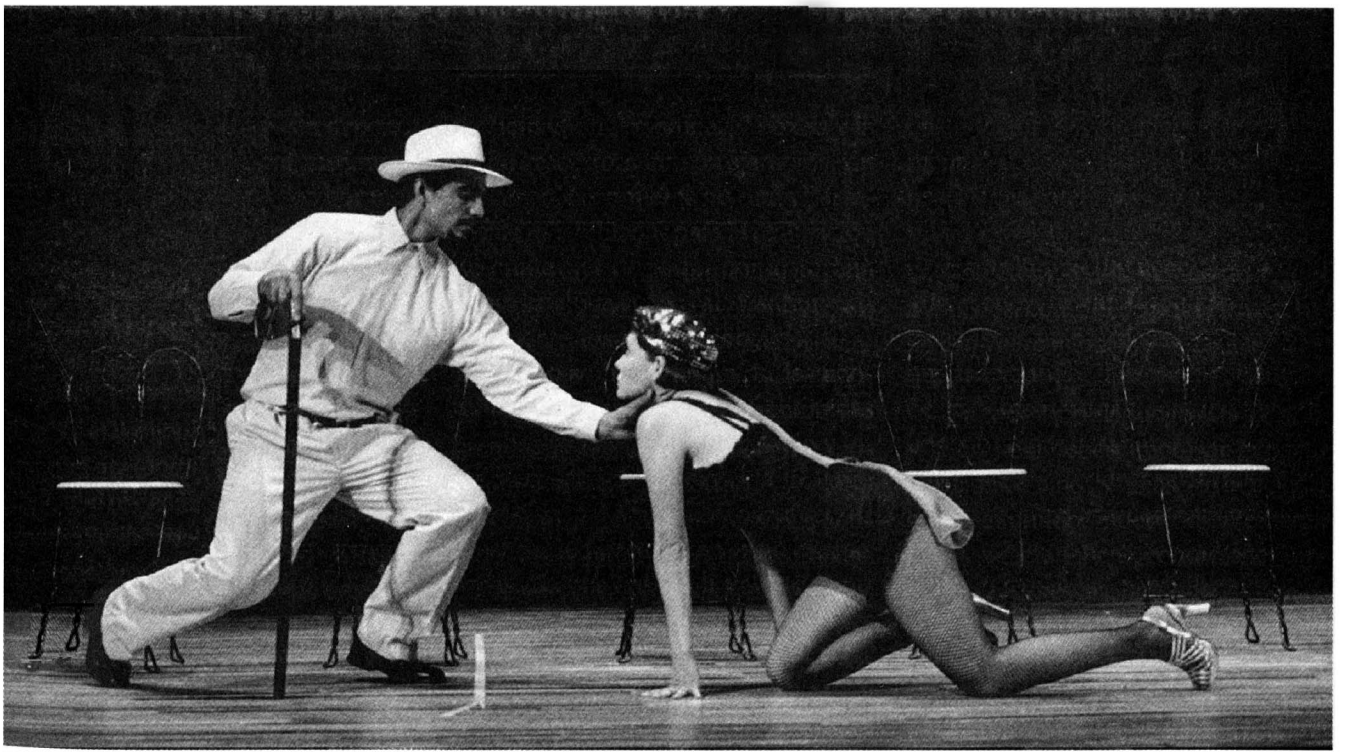
A la fecha siguen existiendo casos en que se inhiben las posibilidades de participación femenina, el boxeo y la lucha grecorromana son ejemplos, sin embargo, las mujeres no están físicamente inhabilitadas para la realización de cualquier deporte, como lo han demostrado muchas, al desafiar exitosamente los estereotipos.

Como se ha dicho antes, las actitudes en general están determinadas por los procesos de socialización y los modelos que se observan a lo largo de la vida, así como por los refuerzos o estímulos para hacer o no ciertas cosas. Se nos enseña a valorar comportamientos diferenciados desde los juegos infantiles, que por su carácter generalmente colectivo contribuyen fuertemente a la socialización.

Existen dos tipos de juegos: los reglamentados, que contemplan normas, a veces establecidas externamente (como en el caso de los deportes) o que se definen entre quienes los practican de manera informal, aunque la aplicación de estas "normas" puede ser discutida, por ejemplo la lotería, las canicas, los encantados, las escondidas, etcétera; y los juegos no reglamentados, como el de policías y ladrones, los/las cantantes y la casita [Mantilla, 1996:40].

En todo tipo de juegos, la familia y la escuela deben impulsar la participación de niños y niñas, sin que nadie quede excluido, independientemente de las características, condiciones, experiencias previas, habilidades personales o sexo. Lo ideal sería que se generara un clima placentero orientado hacia metas colectivas y no hacia metas individuales, centrado en la unión y la suma de aportes de cada participante. La mayoría de los juegos implican competencia, especialmente en los deportes, siempre hay quien gana y quien pierde. Una excepción sería el juego de "la casita", donde en general las niñas asumen los roles protagónicos.

Existen propuestas alternativas que en lugar de la competencia, promueven juegos cooperativos, entre ellas la que plantea Enrique Pérez [1998], con estructuras o reglas que asegu-



ren que niños y niñas jueguen juntos, sin la presión que genera la competencia para alcanzar un resultado. Al no existir la preocupación por ganar o perder, el interés se centra en la participación.

Los juegos en la infancia no deberían promover la eliminación de participantes sino buscar la incorporación general, ya que ésta puede acompañarse de rechazo y desvalorización, pues por un lado, resulta perjudicial para la incorporación de las niñas y niños y por otro, promueve actitudes negativas para el desarrollo de la identidad.

Un estudio reciente del PUEG de la UNAM [Belausteguigoitia y Mingo, 1999] concluyó que el sexismo en la educación existe de modo implícito, en primera instancia casi nadie lo percibe debido a la justificación de muchas conductas diferenciales como "naturales" entre mujeres y hombres, que se derivan de la creencia de que las niñas son más sensibles y delicadas y los niños menos sensibles y más independientes por "naturaleza".

Este tipo de creencias al tiempo que han justificado en la labor educativa actitudes que inhiben la realización de algunas actividades en niñas o niños, perpetúan en las nuevas generaciones las tareas que tradicionalmente se han conferido a cada sexo.

Lo anterior ha traído una mayor desventaja para las niñas a lo largo de los años; un ejemplo es que su incorporación en actividades deportivas ha sido muy difícil, poco promovida y reconocida. De hecho, aunque las olimpiadas modernas empezaron en 1898, no fue hasta los juegos deportivos de Ámsterdam en 1928 cuando las mujeres pudieron participar, aunque únicamente en atletismo, natación y gimnasia.

Los juegos que emplea el profesorado varían según sus propias expectativas con respecto a la mayor adecuación de los contenidos a las características del alumnado. En algunos momentos se propician los juegos espontáneos con actividades que implican interacción en los grupos y este marco es idóneo para observar los roles de género.*

Un elemento que contribuye a ocultar el sexismo en educación es que no parece impactar directamente en los resultados académicos, sino que tiene más relación con las formas de pensar, de actuar y de ser. Sin embargo, al estimular una formación diferenciada desde temprana edad, se van asimilando esquemas de conducta que a la larga perjudican, especialmente a las niñas, pues inhiben el desarrollo de algunas capacidades de amplia aceptación y valoración social, como el carácter participativo, la iniciativa y el liderazgo.

Desde luego esta diferenciación entre niñas y niños en la clase tiene como base los procesos de interiorización previos a la educación primaria que intervienen en la construcción de la personalidad infantil y consecuentemente en el desarrollo psicomotriz desde el nacimiento. Así, si una niña muestra tendencia por actividades que impliquen fortaleza física mayor a la común en las demás, no será bien vista; o un niño que intente realizar labores de costura o manualidades seguramente será persuadido para que se involucre en otro tipo de tareas.

Estudio de caso

Considerando pues los vínculos estrechos entre educación y género, se investigó por medio de la observación de las clases y entrevistas con el docente, la forma en que se realizan las actividades de la asignatura Educación Física en una escuela primaria, con la finalidad de apreciar si se presenta una acentuación de los roles de género conforme el alumnado avanza en edad y grado escolar.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

- ¿Qué tipo de habilidades se requieren de los y las participantes en los juegos organizados en la clase?
- ¿Qué comportamiento tienen niñas y niños durante la realización de los juegos?
- ¿Existen juegos específicos para niños o específicos para niñas?
- ¿Existen juegos tradicionalmente calificados como "aptos" para niñas o niños?
- ¿Existen comportamientos diferenciados cuando se realizan juegos que tradicionalmente se identifican como para uno u otro sexo?
- ¿El comportamiento diferencial durante los juegos organizados cambia según la edad y el grado escolar?
- ¿Existe un rechazo por parte de las niñas hacia los juegos tradicionalmente masculinos o viceversa?
- ¿Existe segregación por sexo durante los juegos? ¿Se acentúa en función del grado y la edad?

Con una perspectiva más bien cualitativa, se observaron los comportamientos de niñas y niños durante varias clases de Educación Física en una escuela primaria pública vespertina del medio urbano de la ciudad de Colima, durante dos semanas consecutivas, videograbándose las sesiones de los grupos de 1º, 3º y 5º grados, con un promedio de 4 actividades por grupo. Se revisó el material de las grabaciones y los resultados de dos entrevistas semiestructuradas —una antes de las sesiones y otra posterior— con el profesor de la asignatura, que es el mismo en los tres gru-

pos. Se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas, analizando los juegos que se llevaron a cabo en las sesiones. De manera adicional se revisó la contribución del profesor en los procesos de diferenciación por sexo en las actividades. El registro de datos incluyó un diario de campo.

Por lo que hace a los criterios para la observación en las videograbaciones, se revisaron la naturaleza mixta o uni-sexual de los juegos, su estructura, las indicaciones y otras formas de actuación docente (únicas o diferenciadas en función del sexo), habilidades infantiles en la realización de los juegos y las posibles diferencias por sexo, niveles de participación de niños y niñas, disciplina y lenguaje, vestuario, y de manera especial, las formas de interacción entre participantes de un mismo sexo y mixtas, así como la segregación durante los juegos dependiendo del grado y edad en relación con el género.

Se identificaron las actitudes que predominaron en niños y niñas, registrándose en matrices de doble entrada y a partir de su análisis se establecieron posibles relaciones entre actitudes sobresalientes y roles de género.

Caracterización de los grupos

Primer grado

Era el más numeroso, con 14 niñas y 12 niños de seis años en promedio. Jugaban e interactuaban sin que se apreciara segregación por sexo ni diferencias muy marcadas entre niños y niñas: a veces se distraían, no atendían las indicaciones y se mostraban sonrientes con los compañeros y compañeras en general. Dos de las niñas gritaban más que el resto mientras jugaban, y hubo ocasiones en que unos y otras peleaban.

Los juegos que organizaba el docente tenían entre 15 y 20 minutos de duración e incluían cambios frecuentes en los ejercicios y alternancia de actividades para mantener la atención del alumnado que debido a su corta edad se distraía fácilmente.

En este grado, los objetivos de enseñanza eran la mejora de la coordinación psicomotriz y el desarrollo de la lateralidad y del equilibrio. Para ello se realizaron ejercicios con aros de plástico que niños y niñas manipulaban siguiendo las indicaciones del profesor, además se ejercitaron en movimientos de brazos, piernas, cabeza, etcétera.

Tercer grado

Compuesto por 11 niñas y 10 niños de aproximadamente 8 años. Cada sesión tuvo una duración de 30 minutos.

Las actividades realizadas en este grupo pretendían acentuar la coordinación psicomotriz en niños y niñas así como desarrollar su equilibrio, para lo cual se utilizaron balones de fútbol, sogas, cuerdas delgadas y pelotas pequeñas, en movimientos individuales en todos los casos.

Se observó que las niñas realizaban los ejercicios al ritmo y en el momento que establecía el profesor con el silbato, atendían sus indicaciones; los niños por su parte llevaron a cabo los ejercicios con lentitud, se tomaban su tiempo para seguir las instrucciones y se distraían jugando, a veces se gritaban; las niñas en cambio, aunque también juguetearon entre ellas, se hablaban en voz baja y cuando gritaron lo hicieron a coro.

Cuando los niños se llegaron a tocar fue de manera violenta, jugando se patearon y empujaron entre sí; la mayoría de las veces que se dirigieron a sus compañeras fue para apresurarlas o llamarles la atención porque no les salía el ejercicio como debía ser.

Quinto grado

Eran 10 niñas y 5 niños con edades entre 10 y 12 años. Cada una de las dos sesiones tuvo una duración de 40 minutos en los cuales las actividades registradas fueron ejercicios de calentamiento, avanzar y retroceder corriendo, movimientos complejos de coordinación utilizando bastones, entre otros. El objetivo a alcanzar según expresó el docente era avanzar en la coordinación psicomotriz, adquirir velocidad en los movimientos, desarrollar más equilibrio y la capacidad de reacción física rápida.

Las niñas se esforzaban por seguir al pie de la letra las indicaciones del profesor, a veces se tocaban y se reían entre ellas, haciéndose comentarios al oído, lo que no sucedía con los niños, en ellos era constante el interés por realizar los ejercicios tratando de llegar lo más rápidamente posible al final; su interacción con las niñas fue para burlarse de ellas. Las niñas festejaban y hasta bailaban cuando les salían bien los ejercicios y cuando eran los niños quienes los hacían bien, lo tomaban como algo habitual o normal, en cambio recriminaban agresivamente a las niñas que cometían errores. Fue notorio que niños y niñas se ignoraron, no hablaban entre ellos y si lo hacían era con hostilidad.

Similitudes y diferencias

Por lo que respecta al vestuario, en primer grado predominaron los uniformes, con ligeras diferencias en el color de los tenis, las niñas blanco y los niños en tonos obscuros. En tercero y quinto grado la diferencia en el color del calzado deportivo se acentuaba. Cabe aclarar que el uniforme es obligatorio en todos los casos pero es posible elegir libremente el color del

calzado y ahí se manifiesta una clara diferenciación.

En lo que se refiere a la participación en las actividades, en el grupo de primer grado se encontró que las niñas tardaron más en ejecutar los ejercicios, aunque se esforzaron por realizarlos siguiendo las órdenes del profesor. Los niños los hicieron con rapidez, aunque no siempre de la manera indicada. Las niñas fueron perseverantes y por lo regular, trataron de apegarse a lo que se les mandaba a hacer; por otro lado, los niños le dieron menos importancia a las órdenes y se preocuparon predominantemente por llegar antes que las compañeras.

En el grupo de tercero se realizaban los ejercicios siguiendo el patrón antes mencionado, predominó en las niñas la estricta atención a las órdenes, mostrando actitud sumisa, y en los niños la preocupación constante por ser siempre primero que las niñas, en una actitud competitiva.

En quinto grado destacó el apoyo que se ofrecieron entre sí las niñas. En cambio, los chicos se distraían fácilmente con juegos diferentes a los propuestos por el profesor, además se quejaron y protestaron por las órdenes docentes, como si esperaran ser tomados en cuenta para que cambiara el curso de las actividades.

El profesor dijo que niñas y niños tienen la misma disposición para realizar los ejercicios, pero a nivel operativo, reconoció en ellos diferentes aptitudes, que coinciden con los estereotipos, por ejemplo, en su opinión las niñas son mejores que los niños para las habilidades manuales. En realidad la concepción igualitaria de las aptitudes entre niñas y niños no va más allá del discurso. Un ejemplo se pudo apreciar al distribuir al alumnado para integrar dos equipos y jugar fútbol en la clase. El docente depositó el poder de decisión en dos varones, quienes fueron seleccionando de entre los demás chicos y chicas a quienes se integrarían a "sus" equipos. Los niños fueron elegidos primero por estos "capitanes" de equipo y las niñas quedaron al final, incorporándose a los bandos más por su propia insistencia que por la elección de sus compañeros. Parece que el docente no ha estimulado suficientemente la participación equitativa y siente como un problema la incursión de las niñas en este supuesto espacio masculino. Mencionó en clara alusión sexista que "hay niñas que son aventadas y les gustan los retos, como jugar fútbol, pero la mayoría no pierde su feminidad".

Si se considera el desempeño de la mayoría de los y las alumnas en la realización de juegos y ejercicios en la clase, efectivamente se observan algunas diferencias por sexo. En primero las niñas destacan por sus reflejos, adecuado manejo de la lateralidad y destreza con los aros, presentando más dificultades que los chicos en los ejercicios de equilibrio. En tercero, las habilidades fueron similares y sólo difirieron de manera notoria en el ejercicio de saltar una cuerda corriendo, donde las niñas aventajaron. En quinto, el desempeño en los juegos organizados fue similar, salvo en un ejercicio de reacción o reflejos al controlar un bastón alternando con aplausos, donde las chicas lo hicieron mejor.

Las diferencias señaladas podrían explicarse por la ejercitación que fuera de la clase niñas y niños realizan con ejercicios similares, por ejemplo saltar la cuerda es un juego comúnmente "de niñas" en el que se combinan movimientos de brazos y piernas, mientras que los niños frecuentemente practican más el control de la pelota con los pies en el fútbol. La explicación de un desempeño diferencial podría estar vinculada con la estimulación de habilidades específicas en función del sexo.

La disciplina es otro de los aspectos analizados en las sesiones. En el alumnado de primer grado no se observaron diferencias: son igualmente desordenados ambos sexos. En tercero, se hacen evidentes conductas diferenciales. Los varones se distraían fácilmente jugando y no cumplían las órdenes; presentaron en ocasiones una actitud retadora ignorando al maestro. Entre las niñas predominó la disciplina y parecían seguir con más detalle cada indicación. Esta actitud se acentuó en las niñas de quinto que persistían hasta lograr que el ejercicio les saliera bien; la mayoría de los niños por su parte se distraían, abandonando la actividad e interrumpiendo a sus compañeros. Esto puede estar relacionado con el hecho de que la mayoría de los regaños del profesor eran para las niñas, y cuando los varones incurrían en las mismas conductas inapropiadas no se les llamó la atención lo que de alguna forma puede alentar su conducta, al tolerarla.

En cuanto al lenguaje, se analizaron fragmentos significativos del discurso docente y dicente. En cuanto al maestro, es destacable que no utilizó el término "niñas", sólo "niños" y en este último contemplaba a ambos grupos.

Por lo que hace al alumnado, niñas y niños de primer grado platicaban en voz alta y algunos gritaban y se quejaban de la conducta de sus compañeros o compañeras. En este caso hubo escasas diferencias por sexo.

Lo más destacable en el grupo de tercero fue que los gritos de las niñas fueron a coro, como ya se dijo; pareciera que conforme avanzan en el trayecto escolar, se afianzan entre ellas

♦♦♦

sus lazos de compañerismo y unidas pueden hacer lo que un niño hace solo. En cambio, los niños siempre gritaban y platicaban en voz alta independientemente de estar solos o acompañados; de hecho predominó la individualidad.

En quinto grado, las formas de comunicación entre las niñas fueron marcadamente diferentes a las de los niños. Generalmente no levantaban la voz y si esto ocurría era con algún motivo muy claro, como celebrar un triunfo en el juego, lo que era una justificación. Lo más común fue la charla en voz baja con compañeras más cercanas y que a veces pasaba desapercibida. Los chicos en cambio, gritaban y hablaban fuerte. Por lo que se apreció en el profesor, tuvieron más libertad de expresarse e incluso se atrevieron a corregir al maestro como a un igual, lo que no ocurrió con las chicas, que mantenían una respetuosa distancia que en la vida adulta podría traducirse en una actitud de sumisión.

Por lo que hace a la interacción, el profesor manifestó en la entrevista su interés en que socializaran niños con niñas pero en la clase los organizó de forma separada: unos a la izquierda y otras a la derecha, argumentado la necesidad de "controlar a los niños y evitar que les falten al respeto a las chicas", lo que nos lleva a un reconocimiento de que la disciplina es un asunto más problemático en el caso de los varones y además a una actitud protectora hacia las mujeres como grupo vulnerable, en consonancia con las conductas que la cultura promueve para ellas —delicadeza, tranquilidad— y para ellos —menor control de los impulsos y más agresividad—.

Las niñas de tercero tuvieron la tendencia a hablar en voz baja, sonriendo a menudo y aproximándose mucho físicamente mientras que los niños se gritaban unos a otros y se empujaban como parte de su interacción cotidiana. Pareciera como si las muchachas se fueran acostumbrando poco a poco a asumir actitudes menos protagónicas, evitando llamar la atención y hablando de manera más privada.

Las conversaciones entre niños y niñas de este grupo fueron escasas y más bien se trató de reprimendas de ellos hacia ellas, en una especie de demostración de autoridad y de reafirmación de identidad de género "dominante".

Entre los chicos y chicas de quinto grado, las actitudes reservadas de las niñas se acentuaron; los niños se juntaron para burlarse de sus compañeras, comentaban entre ellos sin mirarse a los ojos, se reprendieron y compitieron entre sí.

Fue en este grupo donde se apreció un mayor distanciamiento entre los sexos, no platicaban; de hecho durante buena parte de las sesiones se mantuvieron apartados evitando hablarse. A medida que avanzan en edad, parece crecer la distancia y reducirse la interacción entre niñas y niños.

La acentuación de los roles

Conforme se adelanta en la educación primaria, se acentúan las diferencias genéricas de niños y niñas, pero demostrarlas requiere de análisis minuciosos de su conducta y la de los adultos que la promueven —en este caso el profesor—, puesto que en la escuela la mayoría de las actitudes se han vuelto sutiles y solamente en algunas situaciones específicas la evidencia salta a la vista.

Es ineludible mencionar que la educación que se recibe en la familia es un antecedente directo de la conducta que muestran los niños y niñas, puesto que es la primera institución social en la que se desenvuelven. En las familias nucleares, monoparentales o en aquellos casos en que residen con otros parientes, las y los pequeños siempre tienen un modelo a seguir en la construcción de su enlace con el mundo, con la realidad que deben aprehender y poco se involucran en la organización de las formas



♦♦♦

sociales, más bien las asimilan a través de información generalmente impregnada de estereotipos de género, de tipos de conductas "adecuadas" en función de su sexo.

Al comienzo del trayecto escolar las niñas parecen desenvolverse con facilidad en la clase de educación física, especialmente acatando las indicaciones del profesor. Más adelante, alrededor de los 8 y 10 años, predominan posturas de obediencia en las niñas, así como una mayor perseverancia en las actividades que realizan. En los chicos, en cambio, la tendencia a acatar órdenes parecer ir de más a menos, conforme se avanza de grado escolar, además la mayoría de los niños interactúan de manera más tosca y evitan contacto físico afectuoso con sus iguales, lo que en el caso de las chicas si es evidente.

Entre los sexos, la separación se va acentuando conforme se avanza en edad, pasando del compañerismo y los juegos mixtos en el primer grado hasta que en quinto año, niños y niñas pueden llegar a ignorarse en repetidas ocasiones, a pesar de formar parte de la misma clase.

Entre el primer grado y el quinto hay comportamientos notablemente diferentes en los grupos que sin duda son efectos combinados de la maduración y los procesos de socialización en los cuales ocupa un lugar importante la escuela. En el estudio se pudo apreciar que estos cambios son diferenciadores y en algunos aspectos, hasta inversos, como en el caso del género.

La escuela y sus agentes —el profesorado— son responsables de que en el proceso de formación se promueva de manera equitativa el desarrollo de las potencialidades del alumnado. Lamentablemente las actitudes favorecedoras hacia uno de los sexos se continúan reproduciendo, la mayoría de las veces de manera inconsciente. En el caso analizado, el profesor se manifestó abiertamente a favor de más y mejores procesos de socialización entre niños y niñas, mientras su conducta no favorecía tales objetivos, y es probable que ni siquiera se haya percatado de su actuación sexista, que encuentra su "justificación" en lo que se suele llamar "la naturaleza" de cada sexo. Enseñar de esta manera promueve la *acentuación* de roles de género, una intensificación de los estereotipos sexuales como resultado de la reiterada presentación de modelos de pensamiento y conducta, que se interiorizan y luego se reproducen inconscientemente.

Hoy en día la educación es vista como la solución a la mayoría de los problemas, sean económicos, culturales, políticos, etcétera, de ahí la importancia de deconstruir las conductas sexistas y estereotipadas que se reproducen en la escuela, promovidas por la cultura en general. Es necesario que se promueva la perspectiva de género en los procesos de formación y desarrollo docente, para que se identifique la inequidad genérica como un problema y se combata eficientemente, de modo que a lo largo de todo el currículo se afiance la igualdad de oportunidades y derechos para ambos sexos en un verdadero sistema coeducativo. ♦

Nota

* El rol de género es el conjunto de tareas y funciones que se asigna a una persona o grupo de personas en función del sexo. Están determinadas por la cultura y grupo social específico y aluden claramente a la experiencia pública que tienen el sujeto de la masculinidad y la feminidad. [*Cfr.* Espín, Julia, *et al.*,1996:19]

Bibliografía

Alatorre Winter, Edda (1998). "El deber ser de las mujeres, una ojeada al pasado." *GénEros* 16, pp. 5-11.

Bedolla, P., *et al.* (1993). *Estudios de género y feminismo*. México: UNAM/Fontamara.

Belausteguigoitia, M.; Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos*. México: PUEG-UNAM/Paidós.

Delgado, Gabriela, *et al.* (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles*. México: UNICEF/ PRONAM.

Domingo Blanco, Lisardo; Navarrete Morales, Gerardo (2002). "Consideraciones didácticas para la aplicación de los juegos populares en el currículum de educación física en la educación primaria", *Revista Digital EF deportes* , año 8, n° 45 (sit) http://www.efdeportes.com/

Espín, Julia V., *et al.* (1996). *Análisis de recursos educativos desde una perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

González J., Rosa Ma. (coord.) (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones de género y educación*. México: Miguel Ángel Porrúa.

González, Rosa, *et al.* (1998). *Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos*. México: UPN Ajusco.

González, Rosa Ma., *et al.* (1996). "Género y currículum en educación básica", *GénEros* 19, pp. 12-19.

http://www.sep.gob.mx./wb/distribuidor.jsp?sección=163

Leskew, Sue; Ross, Carol (1991). "Los chicos no lloran. El sexismo en educación", Barcelona: Paidós.

Lomas, Carlos (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Piadós.

Mantilla, Lucía (1996). "La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género". *La tarea*, no. 8 (Género y educación), pp. 40-43.

Moreno, Montserrat (2000). *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

Pérez de Lara, Nuria (1998). "La feminización de la educación", *GénEros* 15, pp. 30-36.

Pérez Oliveras, Enrique (1998). "Juegos cooperativos", *Revista Digital EF deportes*, año 3, nº 9 (sit) http://www.efdeportes.com/

Seminario de Educación para la Paz. Asociación Pro Derechos Humanos (1996). *Sistema sexo-género. Unidad didáctica*. Madrid: Libros de la catarata.

SEP (2002). Programa de Educación Física para nivel básico.

Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.