CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54456

EDICIONES COMPLUTENSE

Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria

Iriana Sánchez Álvarez[1]

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Enero 2017 / Aceptado: Febrero 2017

Resumen. En la etapa de educación primaria los niños y las niñas aprenden a ser socialmente identificables como niño o niña, comenzando a construir su identidad de género. Desde esta perspectiva, el artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica que se realizó en un centro de educación primaria del Principado de Asturias para conocer el proceso de construcción de las identidades femeninas y masculinas. Además de la observación participante realizada a lo largo de un curso académico en 5º y 6º de primaria, también se realizaron grupos de discusión con un total de 28 niños y niñas. Los resultados han permitido concluir que los niños y las niñas van conformando su identidad de género a través de las influencias de compañeros/as, maestras/os y las diferentes actividades, métodos y materiales utilizados en el contexto escolar. Asimismo hemos concluido que, en general, unos y otras se acomodan al rol de género hegemónico socialmente establecido, esperando encajar entre sus iguales y agradar a los adultos que les rodean. No obstante, también hay estudiantes que transgreden las normas de género lo que provoca que tengan dificultades en los procesos de interacción social con sus iguales, especialmente los chicos cuyo aspecto se asocia a la homosexualidad. Ante esta realidad, consideramos necesario el trabajo de género en la escuela, de forma holistica, desde las primeras edades para deconstruir la categoría género (Connell, 1996, 2000) dado que los centros escolares constituyen espacios centrales para el desarrollo de un discurso contrahegemónico.
Palabras clave: género; educación; identidad; construcción**.**

[en] Ethnographic approximation to the construction of the female and male identities in Primary Education

Abstract. In the primary education stage the children learn to be socially identifiable like girl or boy, beginning to construct its gender identity. From this perspective, the article presents the results of an ethnografhic investigation that was realized in a center of primary education of the the Asturias to know the process of construction of the feminine and masculine identities. In addition participant observation realized along an academic course in 5th and 6th of primary, also groups of discussion were realized with al whole of 28 children and girls. The results have allowed to conclude that the boys and the girls are shaping its genre identity across the partners/experts influences teachers, and different activities, methods and materials used in the school context. Also we have concluded that, in general, some and others make themselves comfortable to the roll of socially established hegemonic genre, hoping to fit between its equal ones and please the adults who surround them. Nevertheless, there are also students that there transgress the genre norms what provoques that they have difficulties un the social interaction processes with its equal ones, especially the boys whose it collaborates to the homosexuakity. Before this reality, we consider the genre work to be necessary in the school, of form holística, from the first

[1] Universidad de Oviedo (España)
E-mail: irianasan@hotmail.com

ages for to right, the category genre (Connell, 1996, 2000) sice the school centers constitute central spaces for the development of al counterhegemonic speech.
Key words: gender; education; identity; development.

Sumario. 1. Introducción. 2. Antecedentes y estado actual del tema. 2.1. Participantes. 2.2. Metodología e instrumentos de recogida de datos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sanchez Alvarez, I (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 943-959

1. Introducción

En España existen muy pocas investigaciones relacionadas con la construcción de la identidad de género y su socialización en el contexto escolar desde la perspectiva de las Teorías Postestructuralistas Feministas. Países como Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda se desmarcan del resto, situándose a la cabeza en este campo y llevando a cabo importantes investigaciones apoyadas en este marco teórico. No obstante, en España las investigaciones se han sustentado tradicionalmente en la teoría de la socialización de los roles sexuales que supusieron importantes avances, pero se limitaron al estudio de adolescentes del sexo femenino, simplificando al máximo el desarrollo de las identidades al enfrentar dos constructos opuestos e irreductibles masculinidad/feminidad (Rodríguez y Peña, 2005a, 2005b).

En este trabajo, con la intención de completar dichas investigaciones, se parte de las teorías posestructuralistas feministas aplicadas al estudio de género en la escuela, utilizando la etnografía educativa como método de investigación.

2. Antecedentes y estado actual del tema

Las teorías posestructuralistas feministas relacionadas con el estudio de género en la escuela provienen, en su mayoría, del mundo anglosajón (Rodríguez, 2007; Rodríguez & Peña, 2005a, 2005b). Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva concluyen que el proceso de construcción de la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción en los que las personas interaccionan en su vida cotidiana. Por tanto, estas teorías se establecen en oposición y como crítica a las conclusiones de las teorías de los roles sexuales a las que califican de mecanicistas y estáticas respecto a la explicación del desarrollo identitario (Connell, 1995; Davies, 1994, 1997, 2003; Davis y Banks, 1992; Jones, 1997; Renold, 2004; Skelton, 2001a, 2001b; Swain, 2000). En suma, desde el corpus teórico del feminismo postestructuralista se afirma que no existe una identidad fija, ni coherente, ni estática, de modo que prefiere hablarse de masculinidades y feminidades en plural.

Partiendo de esta base, se concibe al sujeto como el principal agente en la constitución de su identidad de género, contemplando la capacidad del niño/niña «para pensar o sentir en modos distintos a los establecidos por el orden social» (Rodríguez y Peña, 2005, p.174).

Así mismo, estos estudios indican que a través del discurso, los chicos y las chicas construyen y negocian sus procesos identitarios en los centros escolares indicando que la identidad de género no es fija (Francis, 1999). Este supuesto lo asume Jones (1997) cuando afirma que la identidad de género es precaria, contradictoria y se encuentra en un proceso constante de negociación y reconstrucción. De modo que "los niños y las niñas construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (incierta) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas" (Jones, 1997, p. 262).

En otros estudios, realizados por Renold (2001), se toman como punto de partida los conceptos de "masculinidades" y "feminidades" asumiendo y confirmando que las identidades de género son múltiples y diversas. En otro de sus estudios Renold (2000, 2001b), tras analizar la construcción de la sexualidad femenina en el contexto de la escuela primaria, reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría de las chicas se acomodan al estereotipo establecido como forma de integración en el grupo. Del mismo modo, Connell (1989, 1995, 1998) instituye los conceptos de "masculinidad hegemónica" y "feminidad hegemónica", ambos serán centrales en el desarrollo de muchos trabajos de investigación y que se corresponderían con el patrón deseado que culturalmente se asigna a cada sexo.

Importantes estudios realizados, especialmente por la autora australiana Bronwyn Davies (1994, 1997, 2003), demuestran que los niños y las niñas tienen la necesidad de resistirse y, al mismo tiempo, acomodarse a los patrones de género existentes en el orden social. Así pues, se establece que el desarrollo de la identidad de género es un proceso en el cual unos y otras construyen discursos a través de las interpretaciones que efectúan del mundo social en el que viven, así como de sus experiencias vitales y parece que la escuela es uno de los contextos más importantes para este proceso.

La mayoría de los estudios concluyen en la necesidad de reconocer la contradicción que subyace a los procesos de configuración de la identidad de género en la escuela. Del mismo modo, están de acuerdo en que no todas las masculinidades y feminidades tienen el mismo valor en el contexto social. Según Davies (1994) los modelos de deseabilidad social que se les muestran a los niños y las niñas reconocen la prioridad de la masculinidad y la feminidad hegemónica, generando un trabajo de negociación entre la acomodación/conservación y la resistencia, trabajo de conservación/resistencia de la categoría género.

A partir de estas explicaciones, en nuestra investigación se aborda una de las cuatro categorías del estudio que incluye la definición de género femenino/masculino que sostienen los estudiantes, las características que asumen como rasgos propios de la feminidad/masculinidad hegemónicas y la reacción de los estudiantes frente a los discursos de género no hegemónicos.

3. Método

3.1. Participantes

Los resultados que se presentan en este artículo se corresponden con los datos recogidos en la investigación etnográfica realizada en el tercer ciclo de educación primaria (5º y 6º de primaria, alumnado con edades comprendidas entre los 10-12 años) en un colegio público (donde la diversidad cultural y socioeconó-

mica es significativa, dado que el centro está ubicado entre dos segmentos muy heterogéneos de la ciudad de Oviedo, sito en el Principado de Asturias) durante un curso académico de 9 meses desde (septiembre-junio). El total de alumnado con el que se interactuó en un proceso de observación participante fue de 16 niños y 26 niñas.

3.2. Metodología e instrumentos de recogida de datos

El marco metodológico de la investigación es cualitativo/constructivista. Para Dorio, Sabriego & Massot (2004) esta metodología utiliza procedimientos que no estructuran de antemano la forma de obtener la respuesta de los individuos, sino que, por el contrario, permiten que el discurso surja libremente. Con estas técnicas se pretende reconstruir la realidad a través de lo que la gente "dice y hace", dándoles protagonismo en todo el proceso y captando su perspectiva de la situación estudiada. Por estas razones, se prioriza el valor subjetivo y las interpretaciones de los sujetos implicados en la realidad que se observa.

La investigación cualitativa trabaja con muestras pequeñas, prevaleciendo la comprensión por encima de la generalización, es decir, hemos fijado la atención en conocer la realidad, yendo de lo particular a lo general, adoptando un enfoque inductivo, holístico y enfatizando en lo individual.

Se puede decir que la finalidad última descansa en comprender e interpretar los significados de las acciones humanas y los fenómenos sociales, trabajando con datos descriptivos y prestando especial atención a lo singular y concreto (Dorio, Sabariego & Massot, 2004; Taylor & Bogdan, 2004).

En el contexto de este marco metodológico, la técnica principal que se ha usado para recoger información ha sido la observación participante. Esta técnica conlleva la recogida de la información en las notas de campo que, posteriormente y diariamente, se han volcado en un diario de campo. Este diario de campo amplía las notas de campo porque además de recoger la información de la observación participante, es decir, lo que se escucha, observa, detalles que la etnógrafa considera importantes, también se ha de convertir en una herramienta de reflexión y toma de decisiones. En este contexto, se ha asumido una doble perspectiva Emic/Etic. Así, se han respetado al máximo las características del medio social y de los sujetos participantes, pues solamente de esa forma se puede comprender el hecho estudiado en contexto natural. Por tanto, se adopta una perspectiva Emic, es decir, con prioridad descriptiva en el análisis de los procesos de construcción de la identidad femenina y masculina, dándoles voz a los protagonistas del estudio: las niñas y los niños. Asimismo, ha sido necesaria la perspectiva Etic ya que la opinión de la etnógrafa, fundada en el conocimiento científico del tema objeto de estudio, también es necesaria para completar el trabajo.

Igualmente, también se han utilizado los grupos de discusión, una técnica que permite la exploración de las experiencias de los participantes porque pueden expresar sus propias opiniones y abordar los temas desde su punto de vista. En este estudio partimos de la premisa de que las identidades de género se construyen en interacción con los demás. Por ello, los grupos de discusión nos aportaban el contexto adecuado para lograr conocimientos acerca de las actitudes, percepciones y opiniones de los niños y las niñas participantes. Se organizaron cuatro grupos de discusión formados por los estudiantes del segundo ciclo de educación primaria del centro. La media

de participantes en los grupos de discusión fue entre cuatro y seis alumnos y alumnas. Las preguntas o cuestiones que se trataron en las sesiones establecidas para los grupos de discusión se determinaron tras la correspondiente revisión bibliográfica y que se consideraron oportunas para dar respuesta a las categorías de análisis. Se debatieron, principalmente, los siguientes temas: definición de género femenino y masculino, características que se asumen como rasgos de feminidad y masculinidad hegemónica, estereotipos de género y reacción ante los discursos de género no hegemónicos.

3.3. Procedimiento

Comenzamos el trabajo al través de un proceso de contacto con diferentes centros públicos de educación primaria en la ciudad de Oviedo hasta encontrar uno en el que se nos permitiese realizar el trabajo de investigación. Para realizar una etnografía educativa, era importante que se nos permitiese pasar jornadas completas dentro del aula, acompañando al alumnado en todo momento durante el curso escolar completo. Una vez localizado el centro escolar más interesante y con interés por colaborar en la investigación se comenzaron las reuniones con los docentes para explicarles los objetivos de la investigación, papel del etnógrafo, establecer qué grupos serían los participantes y establecer el horario de estancia del investigador en el centro. Se presentó la investigación como una etnografía educativa en la que se buscaba responder a diferentes cuestiones que permitiesen conocer el proceso mediante el cual los y las alumnas de educación primaria construyen su identidad de género en la escuela, sin perder de vista la perspectiva de las teorías posestructuralistas feministas. Para lograrlo se realizó una observación diaria, entrevistas y grupos de discusión con el alumnado del segundo ciclo de educación primaria, conducidas siempre por la investigadora.

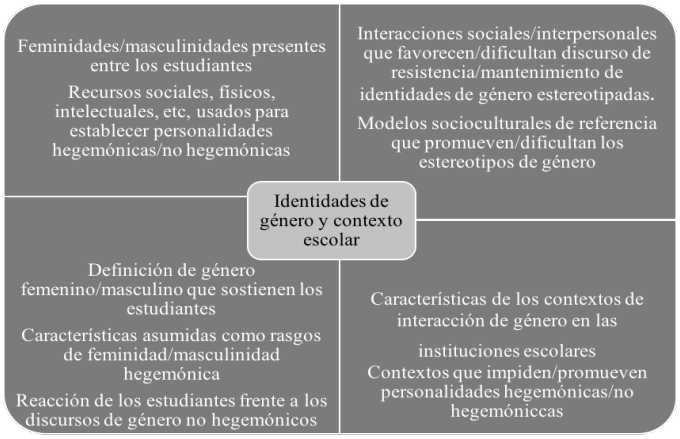
Tras pasar un tiempo en el centro compartiendo horas, conversaciones y experiencias, el alumnado estaba en condiciones óptimas de debatir y compartir sus opiniones de forma sincera con la investigadora. Las sesiones de debate se grabaron para poder ser transcritas posteriormente, la investigadora describió la situación y el contexto en su diario de campo para poder analizar el contenido de las grabaciones teniendo en cuenta el contexto.

Nuestro rol dentro del centro escolar se ha fundamentado en prestar atención a la realidad de un modo directo y natural, sin perturbar el desarrollo de lo que se observaba, ni provocar cambios en el comportamiento de los participantes, intentando que los sujetos se acostumbrasen a nuestra presencia (Hammersley & Atkinson, 1994). No obstante, la etnógrafa no ha adoptado un papel pasivo pues ha convivido con los niños y niñas en su contexto, compartiendo las rutinas escolares, actividades y observando en los diferentes lugares de socialización, así como interaccionando con ellos y ellas.

3.4. Análisis de datos

Los datos se han recogido tras establecer una serie de categorías que han guiado las preguntas y comentarios para presentar en los grupos de discusión y también la propia observación de la etnógrafa.

A continuación, se presentan dichas categorías:



Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

En primer lugar, comentar que la mayoría de los 16 niños y de las 26 niñas de entre 10y 12 años que participaron en nuestro estudio *se acomodaban a los patrones de género dominantes en nuestro orden sociocultural*. Así, en los grupos de discusión se comunicaban discursos de género muy asentados en los estereotipos. Este discurso se correspondía con las conductas y actitudes que manifestaban dentro y fuera del aula. De forma que podemos concluir que son pocas y pocos los estudiantes cuya personalidad no se acomoda a la feminidad y masculinidad hegemónica. De este modo era frecuente que se recogieran discursos como los que siguen:

> Entrevistador-*¿Qué opinas de los chicos/as?¿Qué diferencias crees que tienen chicos y chicas? ¿Tienes amigos chicos/as?*
> n1(niña)-"*los chicos son unos brutos, muy brutos, nos parecemos en alguna cosa, sí, pero no sé en qué; solo tengo amigas chicas porque estoy más cómoda, con ellos…no"*
> n2(niño)-*"sí hay diferencias físicas, pero se parecen en que son personas, … no estoy mucho con las chicas porque siento que no encajo…"*
> n3(niño)-*"a los chicos les gustan más unas cosas y a las niñas otras. Se parecen pero bueno, no sé…tengo más amigos niños porque saben más de lo que al mí me gusta…"*
> n4(niña)-"*la diferencia es que los niños solo hablan de fútbol y las chicas de sus cosas…yo tengo amigos de todo, pero las chicas son más majas"*
> n5(niña)-*"tengo más amigas chicas, te entiendes más con ellas, ellos son brutos… una pasada… ellas son cariñosas, ellos son desagradables y ellas amables"*
> n6(niño)-*"yo voy con los niños porque juegan más al fútbol, ellas son…aburridas, solo hablan y eso"*
> n7(niña)-*"creo que somos muy diferentes a los chicos les gustan más los deportes que a las chicas, yo prefiero estar con amigas eso seguro"*

n8(niña)-*"yo me llevo con las chicas, somos más iguales, hablamos y eso, me siento guay con ellas la verdad, ellos no sé la verdad no me parezco nada…creo…"*
n9(niño)-*"los tíos son majos y divertidos, no son diferentes y no sé porque se parecen tampoco, bueno con los chicos me entiendo mejor que con ellas, la verdad, pero porque soy un chico, claro"*
n10(niña)-*"los chicos son más fuertes que las chicas, yo tengo amigas sobre todo, normal"*
n11(niña)-"*creo que nos parecemos y que nos caemos bien, creo porque bueno… tengo más amigas chicas y chicos no sé si son amigos, amigos…sabes."*
n12(niño)-*"algunas chicas son listas y eso…no sé…no opino nada de los chicos, me gusta más estar con ellos porque son más divertidos, lo pasamos mejor*"

Una de las niñas afirma que no tienen nada en común y, con voz de verdadera rabia, afirma *"los odio, no los soporto"*, la palabra brutos es la más utilizada por las niñas para definir a sus compañeros. Muchos chicos y chicas responden "*nada*" ante la pregunta de qué opinas de los niños o las niñas, con gran indiferencia y un hastío verdaderamente preocupante.

Entrevistadora-¿por qué decís que no estáis cómodos con chicas/os?, ¿qué hacen o dicen para molestaros?
n1(niña)-*"insultan en todos los sitios, por todo, uff son un asco"*
n2(niño)-*"se escucha más o menos de todo. Se insulta mucho los chicos más que las chicas porque somos así…lo normal"*
n3(niño)-"*los chicos insultan más porque saben más insultos"*
n4(niña)-*"uff son los insultos, son tontos, siempre insultando sobre todo en educación física, si haces algo mal, ya está…yo paso de hacer nada ya…"*
n5(niña)-*"pues los insultos…siempre insultan, estamos hasta las narices ya"*
n6(niño)-*"los tíos insultan, pero en plan bien, no sé es normal…como jugando o así, mola ¿no?"*
n7(niña)-"*en educación física insultan mucho, mucho los chicos, bueno y en el patio…bueno siempre, nosotras no hacemos nada así, pasamos de ellos"*
n8(niña)-*"los niños están insultando siempre, en la fila, el patio…siempre están llamándose gordos, maricas…esas cosas, ya aburre"*
n9(niño)-"los chicos insultan lo normal, ellas también insultan eh…pero menos, bueno con otros tacos diferentes, ¿sabes?"
n10(niña)-*"los niños como M, suelen pegar, es en broma casi siempre, pero pega y eso no mola nada, lo de insultar, bueno…es siempre, total…"*
n11(niña)-"*a mí no me importa con quién estoy porque lo de los insultos, nos insultamos entre amigos y entre amigas, son cosas de amigos, ¿sabes?"*
n12(niño)-*"los chicos no insultan tanto, bueno en el patio y en cosas de deporte pero es normal no es al mal sabes…"*

Los niños y las niñas tienen un discurso "políticamente correcto" respecto a qué decir sobre niños y niñas cuando las preguntas son en gran grupo o si hay algún adulto moderando la charla, pero en los grupos de discusión entre ellos y ellas aparecen sus problemas reales, que, por otro lado, pueden observarse a diario. Las relaciones entre niños y niñas son escasas cuando se les deja tiempo libre y no hay adultos que

estén mediando en la relación. Por ejemplo, en las clases de educación física si se les pide que formen dos grupos o parejas, siempre están bien diferenciados los de niños y los de niñas, nunca se forman agrupaciones mixtas, hasta el punto que el docente tiene que intervenir y mezclarles. En el patio de recreo ocurre lo mismo, son pocas las niñas que juegan con niños (excepto las denominadas "raras" que juegan al fútbol o baloncesto con los niños) y pocos los niños que están en el grupo de las niñas, los encuentros son ocasionales y suelen terminar en pelea o con algún "déjanos en paz" u otros insultos. En la convivencia diaria con ellos y ellas, en ocasiones hemos tenido la sensación de encontrarnos en una batalla constante entre sexos.

Asimismo, tanto niñas como niños *tienen claro cómo deben comportarse, vestirse, hablar, etc., para adecuarse al comportamiento de género* que consideran apropiado. En este sentido, las niñas y los niños asocian lo femenino y lo masculino a los diferentes estilos de ropa, peinado y los colores, asociando y diferenciando las aficiones por sexos. En los diferentes juegos, especialmente en la clase de educación física, pueden verse los aspectos más actitudinales que utilizan para mostrar que pertenecen al grupo chicos o al grupo chicas. Así, por ejemplo, en ejercicios de rol en los que se pretende que aprendan buenas maneras de comportamiento, se pide que simulen un encuentro con algún amigo/a que hace tiempo que no ven, las niñas se abrazan y gesticulan, los niños se golpean o se insultan para saludarse. El contacto físico entre los niños es siempre brusco, darse la mano entre dos chicos (algo que se les pidió en alguna actividad) les resulta violento, se sienten incómodos, están deseando soltarse. Para las niñas es natural besarse o darse la mano, pero cuando es entre chicos y chicas todos/as parecen estar tensos, esperando con ansiedad que termine el ejercicio para volver a sus grupos de confort. Los besos entre niños se asociaban a la homosexualidad, también a la familia, pero no se contemplan como algo habitual entre amigos, "son cosas de niñas". Todo lo relacionado con los besos trae a colación los noviazgos algo que les genera risas, nervios y algunas discusiones.

Además, del extracto del diario de campo, lo que se comenta en el párrafo anterior también se hace patente en el siguiente fragmento discursivo que recoge las opiniones expresadas en los grupos de discusión:

> Entrevistadora-"¿qué entiendes por femenino?"
> n1-(niña)"las niñas son femeninas",
> n2-(niño)"las cosas de chicas, no sé…los vestidos, maquillaje y eso, lo de siempre"
> n3(niña) "supongo que lo femenino es todo lo que sea de chicas, claro, lo contrario de las cosas de chicos y eso…"
> Entrevistadora-"pero ¿por qué o cómo son femeninas las niñas?"
> n1-(niña)"pues las que llevan ropa de chica, como las faldas y los vestidos, se pintan las uñas, los labios y llevan pelo largo, claro"
> n2-(niño)"comportarse como una chica, gritan, les gusta bailar y pintarse y hablar y eso, lo que hacen ellas, las que no son así son a las que les gusta el fútbol y todo, se parecen más al chicos…esas no son muy chicas…"
> n3-(niña) "pues las chicas son femeninas, claro, eso es femenino…chicas, es lo mismo… creo"
> Entrevistadora— "y Qué crees que es masculino",

n1-(niña) "Pues los chicos, claro, y son de pelo corto, vestidos de sudadera y suelen ser burros, además les gusta meterse con las chicas"
n2-(niño) "jo pues los chicos son los masculinos, les gustan las cosas de chicos, lo normal, fútbol, deportes, rap…todo eso… como lo contrario de las chicas"
n3-(niña) "todo lo que hacen los niños, la ropa de niño, el pelo, lo que les gusta hacer, las cosas que no son de niñas. En lo que se nota que son niños y no niñas…eso se dice masculino, insultar y ser algo burros, también dicen que es masculino, ¿no?
n 4-(niño) "cosas de tíos, la fuerza, el cuerpo y tal…"
Entrevistadora: "bueno pues decidme ¿consideras normal o te parece bien, que un chico abrace a un amigo, o le de un beso cuando se encuentran o se despiden?"
[silencio y miraditas, nadie parecía querer contestar, supongo que no querían decir nada incorrecto]
n1(niño)-"bueno al ver, yo le doy un beso a mi padre…con los amigos no…pero tampoco a las chicas, no sé…no tengo costumbre, pero entre ellas sí que se dan besos y esas cosas, no sé…a mí no me mola eso mucho la verdad"
n2(niña)-"yo le doy besos a mis amigas sí, a los chicos…no mucho…ellos nunca los veo yo darse un beso o un abrazo no son cosas muy de chicos…"
n3(niño)-"a mí no me importa que los tíos se den besos si quieren pero no es normal entre nosotros, solo con la familia y eso…"
n4(niño)-"no me había dado mucha cuenta, pero la verdad es que a mí no me gusta andar dando besos a otros niños, no lo hago, no son mi novia [risas]"
n5(niña)-"si eres gay le darás besos al tu novio ¿no? ¡qué asco¡ [más risas]

Todas las conversaciones en los grupos de discusión se tornaban estereotipadas. Así, por ejemplo, en las aficiones y deportes practicados también la carga del esquematismo de género era importante. La mayoría de las chicas practicaban baile o patinaje, mientras que los niños se decantaban por el fútbol, artes marciales o ninguna actividad extraescolar. En la mayoría de las conversaciones ellos y ellas estaban de acuerdo en que las chicas eran torpes en el fútbol y los deportes se calificaban como "de chicos". Hemos de reconocer que, en alguna ocasión, se comentó el caso de alguna niña buena en fútbol, pero se trató como una excepción y se la calificó de "poco femenina". Los chicos afirmaban "pasar" de los bailes, con la excepción del Hip-Hop o el Rap, algunos afirmaban ser buenos "rapeando":

n1(niño)-"bueno hay una niña en 4º que juega bien al fútbol, es como un chico (entre risas) un poco "marimacho" no hace lo de las chicas, bueno es una chica como un chico…"
n2(niña)-"las chicas hacemos cosas de chicas, charlar, las compras, ropa, maquillarnos, el patinaje, bueno a mí, y esas cosas, no sé, lo hacemos todas…"
n3(niño)-"ellas estudian más, no salen de casa por las tardes, los chicos salimos, hacemos el "chulo" y tenemos otro rollo…ellas son aburridas solo quieren hablar y eso…bueno menos R que es más como los chicos…deportista y tal…"
n4(niña)-"algunas niñas son deportistas, no sólo los chicos hacen deporte, sabes, pero nosotras en deportes de chicas…como J que lo gana todo en patinaje, es buenísima y algunas hacen Karate y esas cosas, yo voy a Zumba, no sé cosas, pero del fútbol pasamos, eso seguro…menos algunas niñas que son buenas en fútbol pero no me llevo con ellas, son "raras", bueno son amigas de los chicos también"

> n5(niño)-"*nosotros pasamos de todas las cosas de niñas porque me aburren, a nosotros nos gusta jugar a fútbol al recreo, nos insultamos en broma y ellas se enfadan con nosotros, no lo entienden…no tienen los mismos gustos, son gruñonas…*" n6(niña*)-"casi no me hablo con los chicos, ellos solo hablan de fútbol, insultan y hasta pegan empujones, yo prefiero estar haciendo cosas con las chicas…"*

En general, tienen muy claro que existen "cosas de chicos" y "cosas de chicas", son mundos diferentes donde no es fácil encajar si manifiestas abiertamente comportamientos no adecuados a las identidades femeninas y masculinas hegemónicas. En casi todos los casos, no quieren entrar en el mundo de sus "oponentes" puesto que chicos y chicas parecen estar en "bandos" diferentes donde hay pocas cosas en común. Para formar parte del grupo de los chicos, o viceversa, es necesario convertirse, es decir, adoptar las formas y costumbres de ese grupo. No se ha encontrado el caso de ningún chico que estuviese dispuesto a adoptar un papel relevante en el grupo de las chicas porque supondría "afeminarse" y eso "no se perdona" entre el grupo de chicos.

Asimismo, el profesorado maneja un discurso en el que se utiliza el sexo de los niños como elemento de clasificación. De este modo, en los agrupamientos deportivos, los juegos o los grupos de trabajo, el profesorado emplea adjetivos que etiquetan la forma de comportarse de unos y otras afirmando que: *"ellas son más tranquilas", "ellos son más brutos e inquietos que ellas", "ellas sabrán saltar mejor a la cuerda, ellos son más torpes", "ellos son más nobles que ellas"*. Otro ejemplo paradigmático lo tenemos en las riñas de aula donde se utilizan expresiones como *"compórtate como un paisano", "¿te parece normal hacer esos ruiditos que pareces una niña?*. Estos ejemplos demuestran la carga del estereotipo y no se tiene en cuenta la existencia de diferentes masculinidades/ feminidades.

De alguna manera desde el profesorado se les está obligando a pertenecer a un grupo de género acorde con su sexo, sin permitir desviaciones, lo que aumenta la presión de acomodarse al patrón de género establecido por la sociedad. Se puede hablar de una *cultura de género*, ya que los roles tradicionales son aceptados por, prácticamente, toda la comunidad escolar (Huyge, Van Maele & Van Houtte, 2015).

Cualquier pequeño cambio en el comportamiento considerado "apropiado" por el orden social, es verbalizado con la adscripción a la categoría sexual de "homosexualidad", con especial referencia a los chicos. En este sentido, en los grupos de discusión también se planteó la cuestión "*ser diferente*" y las respuestas tardaban en aparecer, tenían que pensar qué decir, pues parecía que esa posibilidad no la contemplaban, preferían ser tal y como se esperaba que fuesen. Sin lugar a dudas, lo que parecía aflorar de sus discursos era la necesidad de demostrar que eran chicos "muy chicos" y chicas "muy chicas", tal y como se establece en la sociedad patriarcal. En el diario de campo se relata una situación en la que uno de los maestros le pide a una de las niñas que cierre la puerta del polideportivo, al tiempo que uno de sus compañeros intenta hacerlo él mismo, ante esta situación el profesor le preguntó: "¿eres la encargada?, ¿eres Adrián o Adriana?", el niño respondió ofendido y con tono de exasperación: "soy Adrián y soy un niño". En este ejemplo se puede apreciar la necesidad de tener que dejar claro el grupo de género al que se pertenece, al tiempo que demuestra la categorización sexual del maestro que, con ironía, entiende que solo es posible la existencia de dos géneros. Asimismo, dentro de la conversación en los grupos de discusión se les preguntó:

Entrevistadora: "bueno y qué te parece que un niño venga a clase con camisetas de color rosa o vestido de forma "elegante" [todos y todas se miran y se quedan pensando unos segundos], uno de los niños dice:
n2-"será gay, porque los niños no se visten así". [El grupo se ríe y escucha, alguna de las niñas dicen que algunos niños van de rosa y no son gays, el grupo discute sobre la cuestión]. Ante la situación vuelve al preguntársele al niño:
Entrevistadora: "y una niña que venga vestida con sudadera, pantalones anchos, pelo corto y esas cosas, ¿qué te parece?"
n2-"pues rara o marimacho porque a ellas lo normal es que les gusten las mallas, las coletas y eso…"
n3(niña)-"yo creo que hay niñas a las que les gusta el estilo de los chicos y hacer deporte y eso…pero bueno mi madre dice que no son femeninas, tengo alguna prima que es así y les llaman "machorras" [risas de todo el grupo] pero son majas y tal…yo conozco niños que se visten muy guay, pero no van de rosa, ni eso, llevan sudaderas, están mejor así creo yo…"
n4(niño)-"ya…pero hay tíos que van elegantes con camisas y tal…aunque sea los sábados y no son gays, a mí no me mola eso pero bueno…lo que no me gusta son las chicas vestidas como chicos, esas no me gustan"
n5(niña)-"bueno las niñas que van como niños vestidas a lo mejor quieren ser niños… o algo, porque también les gusta el fútbol bastante, mira a R es muy buena en deporte y se viste así…"

En todas las conversaciones con los diferentes grupos, la palabra feminidad y masculinidad siempre fue asociada por los niños y las niñas al aspecto físico, aptitudes y aficiones, diferenciando a quién le gusta el fútbol o lo practica y a quienes no, como símbolo diferenciador entre chicas y chicos. Algunas niñas decían ser aficionadas al fútbol, pero simplemente decantándose por algún equipo, pero se desvinculaban del juego, mostrando así su desinterés, propio de la feminidad hegemónica. En todo momento se empeñaban, tanto ellos como ellas, en dejar claro que aceptan las "rarezas" de los demás; pero siempre eran otros/as los "raros/as" nunca se incluían en el concepto "ser diferente", pretendían dejar claro que eran parte del patrón de género designado según su sexo.

Conclusión

Las conclusiones de nuestra investigación coinciden con las obtenidas por Davies (1994) quien determina que existe un evidente dualismo femenino/masculino—yoes sociales bipolares—, pues los niños y las niñas aprenden a ser socialmente identificables a través de sus características y diferencias físicas como el vestido, el peinado, las actividades que realizan o el lenguaje. Estos elementos son claves a la hora de asumir con éxito su posición de niño y/o niña. Por tanto, podemos concluir que lo femenino y lo masculino son un elemento central de la identidad humana.

En el contexto escolar se les enseña, o más bien se les exige adoptar una identidad claramente reconocible a través del lenguaje de docentes, lecturas, metodologías, actividades diferenciadoras y espacios reservados para niños y niñas según su sexo biológico. Por tanto, se puede concluir que el conocimiento de la feminidad y la

masculinidad es adquirido a través de las prácticas diarias, así como de la ropa y el peinado que sirven para etiquetarlos y enfatizar el género asignado. Es importante especificar que los pantalones, colores, faldas, gorras, etc., son más que ropa porque llevan asociado un comportamiento.

Desde esta perspectiva, nuestros resultados coinciden con los de Adams y Walkerdine (1986) quienes afirman que "los desviados son necesarios para fortalecer fronteras entre géneros". Así los niños y niñas estudiados muestran el deseo de ser identificados como niños y niñas, para ello se esfuerzan por mostrar a través de su ropa y su comportamiento que tienen bien adquirido el género asociado a su sexo. Si alguna niña o niño mostraba algún comportamiento poco hegemónico el resto del grupo se lo recordaba rápidamente a través de las burlas o comentarios del tipo: "mira ese marica" o "con esa pinta pareces un tío", reprobando cualquier conducta de resistencia a lo que socialmente parece deseable y obligando a la persona a volver a, socialmente denominado, camino correcto.

Igualmente, los espacios y las actividades que se plantean en el aula han resultado ser factores influyentes en la construcción de la identidad de género. Así, por ejemplo, en el patio de recreo y en las clases de educación física los niños no aceptan fácilmente la incorporación de las niñas en sus juegos y viceversa.

Davies (1994, 2003) concluye, tras su investigación en las escuelas infantiles, que los niños tienen grandes reticencias a que las niñas participen en "juegos de niños" y que los niños participen en "juegos de niñas", percibiendo cómo se rechazaban e insultaban. En el caso de nuestra investigación, los chicos actúan de una forma agresiva para rechazar a sus compañeras en *su* juego utilizando insultos e incluso la agresión física, anulando la intención de ellas por participar en "cosas de niños". Del mismo modo, los niños no muestran ningún interés por los "asuntos de chicas" o, al menos, eso es lo que manifiestan en sus discursos y lo que se observa en sus conductas cotidianas.

Después de examinar las conclusiones de los estudios realizados por Conell (1989, 1995, 1998), quien instituyó la "masculinidad hegemónica" como concepto central de las investigaciones de género, así como los estudios de Renold (2000, 2001b) respecto a las dificultades para resistirse y acomodarse a los patrones de género, podemos concluir que en el estudio realizado, en general, los niños y las niñas no oponen resistencia al patrón de género establecido. Debemos exceptuar el caso de dos niñas que no encajaban en el llamado molde de género asumiendo, como forma de descontento, el rol masculino, es decir, recurrían al peinado, la ropa y el comportamiento que socialmente se asocia con el género masculino. En este contexto, estas niñas parecían interpretar que la única forma de resistencia a la feminidad hegemónica, con la que no se sentían identificadas, era asumir el rol de chico.

Así mismo, en la investigación no se observó a ningún niño con intención de resistirse a la masculinidad estereotipada. Más bien al contrario, pues constantemente estaban intentando mostrar su "masculinidad" con cada una de sus actitudes, palabras o gestos. Estos niños comentaban que se sentían vulnerables a los insultos del resto del grupo si manifestaban algún gesto, actitud o atisbo que pudiera considerarse femenino o poco masculino, por lo que intentaban acomodarse a los patrones establecidos, logrando encajar en el grupo y evitando problemas con sus iguales y con los adultos que les rodeaban. Se desprende que la masculinidad hegemónica equivaldría al patrón de masculinidad más validado en nuestra cultura, proyectando el significado más compartido de ser hombre (Connell, 1995, 1996).

Por ende, existen una feminidad y una masculinidad hegemónicas construyéndose en la escuela. Así no parece que los niños y las niñas contemplen la posibilidad de que existan otras formas distintas de construirse como mujeres y hombres, tampoco se respetan las individualidades, ni la singularidad del alumnado. De este modo se generalizan las actitudes, gustos, fortalezas, debilidades, etc., para clasificarlos en dos grandes, únicos y opuestos grupos de personas: niños y niñas, asignados a uno u otro dependiendo únicamente de su sexo biológico y asumiendo los estereotipos. En este sentido, Rodríguez y Peña (2005) afirman que existe un «fondo común de la vida diaria» que modula, sutilmente, los procesos identitarios de los sujetos direccionándolos hacia el cumplimiento de las prescripciones masculinas. Es decir, la feminidad y la masculinidad se presentan como realidades duales, estando forzadas a concretar los límites de sus fronteras por el futuro peligro de romper con las reglas asignadas para ambos géneros (Lomas, 2004, p. 22).

Finalmente, según los resultados obtenidos, los estereotipos de género marcan la feminidad y masculinidad de los niños y las niñas que conviven en el centro educativo y tienen una gran influencia en las relaciones interpersonales que se establecen entre unos y otras. Tal y como se establece en los patrones de género comúnmente establecidos, los niños y las niñas tienen relaciones de oposición, altercados frecuentes, menosprecio hacia todo lo que hace o dice su "enemigo", llegando a despreciar los comportamientos e incluso la presencia de su antagonista. Este tipo de conductas no tienen ninguna repercusión negativa o reprobación por parte del profesorado del centro, puesto que, en la opinión de la mayor parte del claustro, estas conductas son naturales porque "siempre ha sido así". De esta forma en el centro escolar se permiten y consienten las demostraciones de rivalidad, tolerando que entre el alumnado se construya una estereotipada relación e identidad de género.

Concluiremos que se hace necesaria una intervención pedagógica, desde la educación coeducativa de calidad, para hacer frente al esquema de género y la clasificación de las sexualidades, normalizando las diferentes identidades de género no hegemónicas, así como rediseñando nuevos valores sobre la masculinidad y la feminidad. Además, debemos considerar que las transformaciones promovidas desde el sistema educativo deben ir seguidas de conversiones en otras agencias de socialización (Peña y Rodríguez, 2002).

Es necesario tener en cuenta que las escuelas son contextos sociales de referencia en la construcción de las identidades de género hegemónicas; pero podrían convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los patrones identitarios que oprimen el desarrollo pleno de la personalidad de los niños y niñas. Esta realidad nos fuerza a una urgente implementación de políticas, y sobre todo, prácticas educativas que permitan superar las exigencias que la sociedad impone.

Según afirma Davies (1994, 1997a, 1997b) se hace preciso deconstruir las categorías de género establecidas por orden social, mediante el análisis y la discusión de los constreñimientos sociales que influyen en la identidd de género hegemónica.

Referencias bibliográfica

Adams, C. & Walkerdine, V. (1986): Investigating Gender in the Primary School. London Inner London Education Authority.

Connell, R. W. (1989): Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education", Oxford Review of Education, 15 (3), 291-303.

_ (1995): Masculinities: Knowledge, power and social change. Cambridge, PolityPress (traducción al castellano: Masculinidades, México, UMAM, 2003)

_ (1998): Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad yestrategias de género para la escuela. Kikiriki, 47, 51-68.

_ (2010): Kartini's children: on the need for thinking gender and educationtogether on a world scale. Gender and Education, 22(6), 603-615.

Connolly, P. (1998): Racism, gender identities and young childen. London,Routledge.

Davies, B. (1994): Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños depreescolar y el género, Madrid, Cátedra (trabajo original publicado en1989).

_ (1997): The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. Gender andEducation, 9 (3), 271-283.

_ (2003): Shards of glass. Children reading & writing beyond gendered identities,ediciónrevisada, Creeskill. Hampton Press (trabajo original publicado en 1993)

Davies, B. & Banks, C. (1992). The gender trap. A feminist poststructuralistanalysis of primary school children's talk about gender. Journal ofCurriculum Studies, 24 (1), 1-25.

Dorio, I.; Sabariego, M. & Massot, I. (2004). Características generales dela metodología cuantitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.),Metodología de la investigación educativa (275-302). Madrid: La Muralla

Francis, B. (2001): Beyond postmodernism: feminist agency in educationalresearch, en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), Investigatinggender. Contemporaryperspectives in education, Buckingham, OpenUniversity Press, pp. 65-76.

_ (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477-490

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2009). Etnografía. Métodos de investigación.Barcelona: Paidós.

Huyge, E.; Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2015). Does students' machismofit in school? Clarifying the implications of traditional gender role ideologyfor school belonging. Gender and Education, 27(1), 1-18.

Lomas, C. (2004a). Glosario. En C. Lomas (Comp.), Los chicos tambiénlloran:identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (p.229-243). Barcelona: Paidós Educador.

Renold, E. (2000): Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primaryschool", Gender and Education, 12(3), 309-326.

_ (2001a) "Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and thenegotiation oflearner identities in the primary school", British Journal ofSociology of Education, 22 (3), 369— 385.

_ (2004): "Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primaryschool", Gender and Education, 16(2), 247-266.

Rodríguez Menéndez, M. C. (2007): Identidad masculina ycontextoescolar: notas para un debate. Revista de Educación, 342, 397-418. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342 19.pdf

_ (2003): La configuración del género en los procesos de socialización, Oviedo,KRK.

Rodríguez, M. C. & Peña, J. V. (2005a): Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones sociológicas* (REIS),112,165-194. Disponibleen:http://www.reis.cis.es/REIS112 071168337170421.pdf

Rodríguez, M.C. & Peña, J. V. (2005b): La investigación sobre género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación, 17, 25-48.Disponible en:http://www.campus.usal.es/~revistastrabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3105/3134.

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 juniorschool", British Journal of Sociology of Education,21 (1), 95-109.

Skelton, C. (2001a): Schooling the boys. Masculinities and primaryeducation,Buckingham, Open University Press.

_ (2001b): "Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings", enBecky Francis y Christine Skelton (eds.), Investigating gender.Contemporary perspectives ineducation, Buckingham. OpenUniversityPress, 164-176.

Taylor, S.J.& Bogdan, R. (2004). Introducción a los métodos cualitativos deinvestigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Educador.