

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES SEXUALES HETERONORMATIVAS EN LAS ESCUELAS INFANTILES. ESTUDIO DE DOS CASOS.

Calvo García, Guadalupe
Departamento de Didáctica
Universidad de Cádiz
guadalupe.calvo@uca.es

RESUMEN

La investigación que presento es una breve descripción del planteamiento, el desarrollo y las conclusiones obtenidas a partir del trabajo de investigación realizado con motivo de la finalización del Máster en Género, Identidad y Ciudadanía, que organizan en colaboración las Universidades de Cádiz y Huelva. Este trabajo se tituló “La construcción de la Identidad Sexual en la etapa de Educación Infantil. Estudio de dos casos desde la Teoría Queer” y consistió en el análisis del trabajo que se realiza en dos escuelas de Educación Infantil de la Bahía gaditana – una especializada en el primer ciclo de esta etapa educativa y otra, integrada en un Centro de Educación Infantil y Primaria, que se encargaba del segundo ciclo – que contribuye a la reproducción en las niñas y niños allí escolarizados de identidades sexuales heteronormativas, o a la construcción de otras identidades más igualitarias.

PALABRAS CLAVE

Identidad sexual, educación infantil, heteronormatividad, desigualdades.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento es una breve descripción del planteamiento, el desarrollo y las conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada con motivo de la finalización del Máster en Género, Identidad y Ciudadanía, que organizan en colaboración las Universidades de Cádiz y Huelva. Este estudio se tituló “La construcción de la Identidad Sexual en la etapa de Educación Infantil. Estudio de dos casos desde la Teoría Queer”, fue dirigido por la Dra. Asunción Aragón Varo y el Dr. Alfonso Ceballos Muñoz y consistió en el análisis del trabajo que se realiza en dos escuelas de Educación Infantil de la Bahía gaditana; una especializada en el primer ciclo de esta etapa educativa y otra, integrada en un Centro de Educación Infantil y Primaria, que se encargaba del segundo ciclo.

La investigación materializaba nuestro propósito de hacer visibles algunos de los mecanismos que contribuyen desde el contexto escolar a la reproducción de las identidades sexuales heteronormativas¹, o a la construcción de otras identidades sexuales más igualitarias. En este sentido, entendemos que dichas identidades son construcciones sociales permanentemente inacabadas, producto de los discursos que se difunden desde las estructuras de poder en cada contexto social concreto, pero en cuyo proceso de desarrollo personal los sujetos tenemos un papel activo.

JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El principal motivo de la elección de la temática fue nuestra consideración de que las categorías sexuales en base a las cuales se organiza actualmente la sociedad occidental, son generadoras de injusticias y desigualdades entre las personas. Para realizar esta afirmación nos apoyamos en las aportaciones de Jacques Derrida (1989, 1998, 2011), quien muestra cómo en nuestra sociedad los significados se organizan en binomios jerarquizados, en los que siempre el primer término tiene valor positivo, ensalzado o normativo, y el segundo, negativo, peyorativo o no normativo, en comparación al primero².

Entendemos, en este sentido, que los sujetos se construyen en base a dichos significados o categorías binarias, creadas por cada sociedad y dotadas de connotaciones positivas o negativas (hombre / mujer, heterosexual / homosexual...); de este modo los que han sido incluidos en algunas de las categorías con carácter negativo suelen encontrarse a lo largo de sus vidas con más dificultades que el resto. Aunque incluso entre los diferentes términos negativos de los binomios detectamos diferencias importantes; en el caso del binomio “hombre / mujer”, a pesar de la sumisión del segundo elemento al primero, los sujetos categorizados en cada uno de ellos son considerados “normativos”, esto es, la organización de la sociedad occidental parte de la existencia de estos dos sexos; en cambio, en el caso del binomio “heterosexual / homosexual”, las personas incluidas en la segunda categoría son consideradas “no normativas” debido a que

¹ Al utilizar el concepto “identidades sexuales heteronormativas” me refiero a las dos únicas legitimadas en nuestra sociedad, la identidad de “hombre” y la de “mujer”; las cuales constituyen categorías en las que se ubica a los sujetos en función de sus órganos sexual y reproductores; a partir de los cuales también se les atribuyen unos determinados roles sociales o género, “femenino” o “masculino”, y orientación sexual dirigida hacia el “género opuesto”, que debe materializarse en relaciones sexuales genitales, monógamas, estables, y tendentes a la creación de una familia y a la reproducción.

² A este respecto Derrida propone la “deconstrucción” de las oposiciones binarias y su sustitución por categorías que se definan de forma algebraica; es decir, Derrida no apuesta por la inversión de los términos del binomio sino por la eliminación de los límites existentes entre ambos, con el fin de demostrar que las clasificaciones y los valores construidos socialmente no son rígidos

no contribuyen a la reproducción del orden social establecido, se entienden como casos excepcionales de personas que sufren algún tipo de trastorno y, aunque cada vez son más toleradas y se les reconocen más derechos, su orientación sexual se valora como “anormal”.

En otra línea, entendemos, atendiendo a Francisco Vázquez, que, en relación a la identidad sexual, vivimos en la sociedad del “Régimen de Verdad del Sexo Simulacro”³ (2009: 10); una sociedad cuya organización se apoya en el siguiente enunciado: los seres humanos se dividen en hombres y mujeres, categorías en las que a priori son ubicados en función de sus órganos sexuales y reproductores, a partir de los cuales también se les atribuyen unos determinados roles sociales o género, femenino o masculino, y una determinada orientación sexual, dirigida hacia el “género opuesto”; cuando los sujetos deciden interpretar el género que no le corresponde a su sexo, se considera que es la biología la que está defectuosa y debe ser adaptada a la “verdadera identidad” de estos, la que se representan socialmente.

Por otra parte, consideramos igualmente que nuestra sociedad es “androcéntrica”, en ella domina la perspectiva difundida desde el modelo de masculinidad hegemónica, que se asume como común a toda la humanidad⁴; “eurocentrista”, ya que entiende la cultura Europea – más bien occidental – como universal; y “heteronormativa”, porque impone a todos los sujetos los patrones de relación sentimental y sexual atribuidos tradicionalmente a los heterosexuales: relaciones sexuales genitales y coitocéntricas, desarrolladas por parejas que mantienen relaciones sentimentales estables, monógamas, orientadas a la formación de familias y a la reproducción.

Estas características de la sociedad occidental del siglo XXI planteadas en líneas generales, se traducen en la práctica en una serie de discursos y medidas políticas concretas que determinan la vida de las personas. Por ejemplo, cuando, al nacer, un humano presenta unos genitales ambiguos, que no permiten incluirlo automáticamente en una de las categorías normativas, “mujer” u “hombre”, lo habitual es proceder a la adaptación de estos a los atribuidos a una u otra categoría, para evitar lo que se conoce como “intersexualidad”.

En relación a las personas categorizadas como “transexuales” – a pesar de que la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, no lo exija – para gozar de verdadera aceptación social, casi obligatoriamente, deben adaptar el físico a la identidad, “femenina” o “masculina”, seleccionada. Se les pide una identidad sexual “coherente”, en función del régimen de verdad que organiza nuestra sociedad, y en pro de la consecución de ese objetivo cada vez más países van facilitando el acceso a las

³ Francisco Vázquez (2007: 77), explica el concepto de régimen o juego de verdad aludiendo a Foucault, el cual lo sitúa, “no en el nivel de las proposiciones – descripciones que pueden ser verdaderas o falsas – sino en el nivel de lo que él llama “el enunciado”. Expone que “proferir un enunciado es validar un cierto régimen o juego de verdad. Los enunciados son validaciones que efectúan, realizan cierto régimen de verdad al ser pronunciadas”. Añade además, que “las proposiciones son descripciones falsables”, mientras que “Las proposiciones gramaticales análogas a los enunciados de Foucault, no son falsables, sino que se dan por sentadas” (2007: 77).

⁴ En relación al androcentrismo, es obligado mencionar el trabajo desarrollado por Amparo Moreno, quien desde los años 80 comienza a analizar la incidencia de esta perspectiva en el discurso académico, y posteriormente en el de los medios de comunicación. Moreno (2011) señala la importancia de diferenciar el concepto de “androcentrismo” del de “sexismo”, ya que considera que el sexismo se limita a señalar la desigualdad entre los sexos, mientras que el androcentrismo se refiere a la hegemonía de un modelo concreto de masculinidad, de un “arquetipo viril”.

intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual, haciendo que éstas sean cubiertas por la Seguridad Social⁵.

Respecto a la homosexualidad, cuando lo discordante es la orientación de los deseos sexuales, la sociedad occidental también se esfuerza por adaptarla a los patrones heteronormativos. Probablemente el derecho más destacable que ha visto reconocido institucionalmente este colectivo en los últimos años, es el del “matrimonio homosexual” – regulado en la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio – que orienta el desarrollo de la vida de las personas denominadas homosexuales hacia los itinerarios normativos.

Pero, por supuesto, pensamos que la heteronormatividad no afecta únicamente a los sujetos con identidades sexuales disidentes, también las personas que no desafían al régimen de verdad dominante en relación a la identidad sexual, son impulsadas a desarrollar sus vidas en un sentido concreto. Probablemente la estrategia más sutil de hacerlo es mediante el control de las emociones y, especialmente, mediante el ideal del amor romántico; así lo muestran, por ejemplo, diversos trabajos presentados por, M^a Luz Esteban, Rosa Medina y Ana Tábora (2005, 2010). Las emociones habitualmente se presentan como universales e innatas, en vez de construidas en contextos sociales e históricos concretos; de este modo se experimentan como ineludibles y dominadoras de los comportamientos y se convierten así en nuestros días en herramientas valiosísimas para el ejercicio del poder, que contribuyen a la reproducción del orden social, vertebrado en nuestro contexto histórico y geográfico por el sistema capitalista (Anna G. Jónasdóttir, 1993).

De este modo, el amor romántico subyace en la base de gran parte de las actitudes, de las elecciones y, en definitiva, del estilo de vida que asumen los sujetos, determinando fundamentalmente a los que se identifican con el género femenino; se convierte en destino y, consecuentemente, en una importante causa de las desigualdades que aún experimentan las mujeres, entre las que merece especial mención la violencia de género (Elena Duque, 2006; Esperanza Bosch y otros 2010; Aurora Leal, 2010).

En base a todos estos planteamientos que reflejan algunas de las estrategias que se ponen en marcha en nuestra sociedad con el fin de construir sujetos que contribuyan a la reproducción de la misma y, a su vez, los posiciona de manera desigual en función de la identidad sexual que asumen, decidimos centrar nuestra investigación en el ámbito escolar; además de porque por mi formación como maestra y psicopedagoga es uno de los que más me interesa; porque, como muestran diversas investigaciones (Lawrence Kohlberg, 1972; Talcott Parsons, 1976; Sandra Ben, 1974; Bronwyn Davies, 1989; Becky Francis, 1999; Gloria Arenas, 1995; M^a Carmen Rodríguez, 2000), constituye uno de los agentes que mayor influencia ejerce en la construcción de la subjetividad y la identidad en los primeros años de vida; y, sobre todo, porque consideramos que la educación es el recurso más valioso con el que contamos para conseguir la transformación social, y siendo la escuela la que legalmente se ocupa de esa función, creímos interesante analizar en qué medida actúa como elemento transformador o reproductor de la organización social actual.

⁵ En España, la primera comunidad autónoma en incluir entre las prestaciones gratuitas del servicio de salud pública las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual, fue la andaluza, mediante la aprobación en su Parlamento, el 11 de febrero de 1999, de una Proposición no de Ley en la que se insta a la Junta al reconocimiento de dicho derecho.

OBJETIVOS

A tenor de todo lo expuesto, definimos el objetivo que guió nuestro trabajo de investigación del siguiente modo: Detectar qué prácticas educativas desarrolladas en los dos centros de Educación Infantil estudiados, favorecen la reproducción de las identidades sexuales consideradas normativas en la sociedad occidental, contribuyendo, de este modo, a la perpetuación del orden social y de las desigualdades derivadas del género y de la orientación sexual creadas por éste.

Este objetivo general del trabajo se concretó en una serie de cuestiones más específicas:

- ✓ ¿Qué concepciones tiene el profesorado acerca de la identidad sexual?
- ✓ ¿Cuál es la actitud del profesorado ante las sexualidades no normativas?
- ✓ ¿Es consciente el profesorado de la gran implicación que tiene en la construcción de la identidad de su alumnado?
- ✓ ¿Cómo se reflejan las concepciones del profesorado acerca de la identidad sexual en su práctica docente?
- ✓ ¿Favorece el profesorado la reproducción de las categorías sexuales normativas a partir de las relaciones informales que establece con el alumnado?
- ✓ ¿Desarrolla el profesorado estrategias curriculares – contenidos, metodología, materiales, distribución de espacios y tiempos... - que contribuyen a la reproducción de las categorías sexuales normativas?
- ✓ ¿Contribuyen las normas y los castigos establecidos por el profesorado a la reproducción de los patrones heteronormativos?
- ✓ ¿Hay elementos de la organización del centro que favorecen la perpetuación de la heteronormatividad?
- ✓ ¿La participación de la familia en el contexto escolar fomenta la perpetuación de las categorías de género tradicionales?
- ✓ ¿Llega a identificarse el alumnado de la etapa de Educación Infantil con uno de los dos géneros normativos y actúa coherentemente con el mismo?

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica desde la que desarrollamos la investigación fue cualitativa, ya que, como señalan Justo Arnal y otros (1992: 199), es la más adecuada para "... la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo estos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales". Esta nos ofrecía la diversidad de técnicas, herramientas y la libertad necesaria para el conocimiento profundo de los interrogantes y objetivos que nos planteamos.

Selección de los casos

Concretamente llevamos a cabo el estudio de dos casos; el del CEI Algaida y el del CEIP Río San Pedro. En palabras de Marta Sabariego, Inmaculada Dorio y M^a Inés Massot, los estudios de casos "implican un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o educativas únicas" (2004: 309).

Atendiendo a estas autoras, a la hora de seleccionar los casos a investigar, en ningún momento nos planteamos la representatividad de los mismos; los principales criterios a los que nos

atuvimos fueron: que cada escuela atendiera a uno de los ciclos de la Educación Infantil y la facilidad de acceso a los mismos y la disponibilidad de las y los profesionales que desarrollaban su labor en ellos.

El **CEI Algaida**, es el centro en el que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil, depende de la Universidad de Cádiz, se encuentra ubicado en el Campus de Puerto Real, y comenzó a funcionar a principios del curso 2008/2009. Aunque es una escuela privada, debido a que la titularidad es ostentada por la UCA, ha mantenido convenio con la Junta de Andalucía, que ha subvencionado económicamente a las familias que cumplían los requisitos establecidos legalmente. Principalmente, este centro educativo, fue creado con el objetivo de contribuir a la conciliación de la vida personal, familiar y profesional de los miembros de la comunidad universitaria – sin perder nunca de vista su carácter educativo formal – aunque gracias al concierto con la Consejería de Igualdad y Bienestar Social, también han podido acceder a él niñas y niños, cuyos padres carecían de vinculación con la UCA.

El **CEIP Río San Pedro** es un colegio público en el que, como su nombre indica, no sólo se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil, sino también, la etapa de Educación Primaria. Se encuentra ubicado en una pedanía del municipio de Puerto Real y consta de dos grupos de edificios separados; uno para la etapa de Primaria, y otro para la de Infantil. Este último grupo de edificios acababa de ser ampliado en la época de la realización del nuestro trabajo de campo, con el fin de que para el curso 2009/2010 pudiera independizarse del colegio de Primaria y funcionara exclusivamente como centro de Educación Infantil.

Estrategias y técnicas de recogida de información

Debido al nivel educativo en el que centramos el trabajo, constituyeron nuestras principales fuentes de información las maestras y el monitor de los centros objetos de estudio.

Con ellas tuvimos la posibilidad de realizar entrevistas, las cuales contaron con un formato semiestructurado; para su desarrollo partimos de un guión elaborado previamente, basado en los ámbitos de información sobre los que queríamos que versara la conversación, pero totalmente flexible y con cuestiones planteadas de forma abierta, con el fin de no limitar a los sujetos a entrevistar y permitir que pudieran expresarse con libertad y espontaneidad, y ofrecer una información más rica en matices. En cierto modo, el desarrollo y las cuestiones se iban construyendo a medida que transcurrían las entrevistas mismas, a partir de las respuestas de las y los informantes.

Del mismo modo, mantuvimos gran cantidad de conversaciones informales, que nos permitieron obtener información verdaderamente rica. La utilidad de las mismas se debió a las buenas relaciones mantenidas con las profesionales, que dieron lugar a conversaciones en los momentos anteriores al comienzo de las clases, en los posteriores a estas, en los tiempos de recreo, en momentos durante las clases en los que los niños y las niñas podían trabajar de modo más independiente, etc. En algunos casos, el hecho de que las conversaciones no estuvieran programadas, sino que surgieran espontáneamente, las hacía especialmente valiosas, ya que en ellas no se reflexiona tanto acerca de lo que se quiere decir, de las palabras con las que se dice y, en general, de lo que es políticamente correcto pensar y hacer, sino que en estos diálogos informales fluyen las verdaderas concepciones que se han interiorizado.

Por supuesto, también utilizamos como estrategia de recogida de información la observación etnográfica, en estos casos, participante; en el proceso de observación desempeñamos habitualmente un papel participativo activo, debido a que durante los periodos de tiempo en que

se desarrolló, pudimos integrarnos en los diferentes grupos y en todas sus actividades. Decidimos apoyarnos en esta estrategia porque consideramos que era una de las más adecuadas en vistas a la consecución del objetivo que nos habíamos propuesto. La observación intencionada y sistemática en los contextos escolares elegidos nos permitió ir dando respuesta a algunas de las cuestiones que nos planteamos inicialmente para el estudio, relativas a los mecanismos que desde la escuela contribuyen a la reproducción de las conductas sexuales normativas. Además, esta estrategia pudimos orientarla también al alumnado y no limitarla exclusivamente a las profesionales, como nos pasó con el resto.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez revisada toda la información recopilada a través de las observaciones en los centros, y las entrevistas y conversaciones con las maestras, decidimos que lo más adecuado para llevar a cabo el análisis de los datos sería agruparlos en las siguientes categorías:

En primer lugar tendríamos en cuenta todos los datos referentes al **profesorado**, ya que el objetivo general del trabajo era detectar diferentes mecanismos por medio de los cuales la escuela contribuye a la construcción de la identidad sexual del alumnado, y en dicho contexto es el profesorado, como principal referente social y principal elemento del poder, el que desarrolla un papel más determinante en dicho proceso.

En relación a este, consideramos adecuado atender a las concepciones del profesorado acerca de la identidad sexual, prestando atención fundamentalmente a si consideraba la identidad sexual como una construcción o como un aspecto esencial de las personas, a si era consciente de su implicación determinante en el desarrollo de la identidad de su alumnado, y a la actitud de este grupo de profesionales ante las sexualidades no normativas.

Igualmente, en relación al profesorado, decidimos analizar cómo sus concepciones se reflejaban en las relaciones que establece con el alumnado y en las actividades académicas que propone, ya que consideramos que las maestras influyen en la identidad de sus alumnas y alumnos en ambas situaciones. En relación a la primera subcategoría, quisimos prestar atención a las actitudes que contribuyen a la perpetuación de la dicotomía sexual y la heteronormatividad; a las actitudes que transgreden los patrones heteronormativos; y a alguna actitud destacable del alumnado hacia el profesorado. A tenor de la segunda subcategoría, distinguimos entre actividades que contribuyen a la perpetuación de la dicotomía sexual y de la heteronormatividad, actividades que trasgreden la heteronormatividad, las normas y los castigos que establecen en caso de incumplirlas, la metodología que utilizan, los recursos materiales y el lenguaje.

Por considerar que también influye en gran medida en la construcción de la identidad, otra de las categorías que establecimos se refería a diferentes aspectos relacionados con **la organización del centro**: distribución de los espacios, decoración de los mismos, indumentaria...

Del mismo modo, incluimos una categoría relativa a **la familia**, por la importancia que esta estructura social tiene en la construcción de la identidad; aunque, como el estudio se limita al contexto escolar, decidimos fijarnos sólo en dos aspectos: la participación de éstas en el contexto escolar y la responsabilidad que desde la escuela se les atribuye a las mismas.

En último lugar, consideramos oportuno establecer una categoría relativa al **alumnado**, en la que fundamentalmente incluimos toda la información obtenida que mostraba cómo este, a medida que va creciendo, va adaptando sus comportamientos y actitudes a lo que se espera en su contexto social, en función de la categoría sexual con la que se identifica. Concretamente nos

referimos en esta a las reacciones de las alumnas y alumnos ante situaciones en las debían actuar de manera contradictoria a su identidad sexual, a las conductas que desarrollaban que transgredían la heteronormatividad, a la formación de grupos de iguales, y a las diferencias percibidas en el comportamiento de niñas y niños, en base a la reproducción de los patrones heteronormativos.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la información recopilada pudimos comprobar que todas las maestras, y el monitor, que constituyeron nuestras fuentes primarias de información son profesionales sensibilizadas en relación a las desigualdades sociales y conscientes de su gran responsabilidad en la prevención las mismas, por considerarse importantes agentes de socialización de los niños y niñas en sus primeros años de vida; y que, en consecuencia, tratan de no reproducir en sus aulas dichas desigualdades, ni transmitir valores sexistas ni homófobos.

Pero, a pesar de que consideramos que, en general, estas profesionales realmente se preocupan por que su trabajo repercuta en una sociedad más justa, detectamos un inconveniente. Este radica, desde nuestro punto de vista, en la perspectiva desde la que entienden las identidades sexuales, como resultado de un proceso de socialización a partir de unas diferencias biológicas objetivas y universales, pero no como verdaderas construcciones sociales. Ninguna de ellas se había cuestionado en ningún momento la división de los seres humanos en “hombres” y “mujeres”, no se planteaban, al igual que la mayoría de las personas, que ambas categorías hayan sido construidas – del mismo modo que las relativas, por ejemplo, a la orientación sexual “heterosexual”, “homosexual”, “bisexual”... - y que a partir de ellas se haya creado la realidad que conocemos.

En relación a las identidades sexuales no normativas, aunque ninguna de las maestras manifestó actitudes de rechazo hacia las mismas, más bien expresaron lo contrario, sí dejaron entrever su consideración de que estas tendencias o actitudes no son las “normales”. En este sentido, las maestras que habían contado entre su alumnado con niños o niñas que se comportaban de manera distinta a la esperada para el género que les había sido asignado, reconocieron no tratar de modificar las conductas, pero sí, de ampliar los intereses de esos alumnos o alumnas, por si sus actuaciones “raras” eran debidas a la ausencia de otro tipo de experiencias – desconocimiento de otros juegos, escasez de relaciones con personas de su mismo género, etc. A pesar de estas afirmaciones, una de ellas mostró contradicciones en su explicación de las causas de dichas conductas “raras”, situándolas en unos momentos en los procesos de socialización, y en otros, en una supuesta esencia personal. En ciertos casos estas situaciones fueron vividas con preocupación y sentimiento de culpabilidad, tanto por parte de las maestras como de las familias.

En cuanto a las maestras que nunca se habían enfrentado a casos como el mencionado anteriormente; algunas ni se planteaban que a esas edades los niños y niñas por iniciativa propia, sin que ellas lo propiciaran, pudieran tender a representar los roles propios del género opuesto al que se les había atribuido; otras argumentaron que sus alumnos y alumnas que desarrollaban conductas propias del otro género, lo hacían porque aún no eran conscientes del que les había sido asignado a ellos y ellas, y por lo tanto, manifestaron no intervenir de ningún modo especial ante las mismas. De sus afirmaciones dedujimos que estas profesionales esperan que, a medida que los niños y las niñas se vayan haciendo conscientes del género que les corresponde representar, actúen en consecuencia.

En esta línea, consideramos destacable el hecho de que en el contexto escolar, igual que en la mayoría de contextos sociales, a medida que los niños y niñas van avanzando en edad se les va exigiendo mayor cumplimiento de los patrones heteronormativos; las conductas “transgresoras”, a las que las maestras no conceden especial importancia, e incluso promueven a edades tan tempranas, a otras edades comenzarían a provocar cierta aversión. Un ejemplo lo encontramos en una de las clases de 3 años, en la que una niña y dos niños afirmaban ser novios, conducta que contaba con el beneplácito de la maestra, pero que probablemente suscitaría actitudes de rechazo si se desarrollara a otras edades.

En base a estas concepciones, las maestras proponían para la eliminación de las desigualdades fundamentadas en el género y en la orientación sexual, medidas de carácter reformista, orientadas a mejorar determinados aspectos de la sociedad para que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades; pero no se planteaban la posibilidad de una verdadera transformación de las estructuras sociales y su organización en base a categorías más igualitarias.

Todas las maestras y el monitor aludieron a la necesidad de trabajar con las familias, que en su opinión, son las principales promotoras de la reproducción de los estereotipos de género. Aunque también atribuyeron una gran responsabilidad en la eliminación de las desigualdades, a los medios de comunicación y a la propia escuela. Varias también aludieron a la necesidad de sensibilizar y de formar a la sociedad en general. Sólo una de ellas demandó formación en este sentido para poder realizar adecuadamente su trabajo. Ninguna de las profesionales participantes planteó propuestas relacionadas con la lucha política encaminada a la transformación o eliminación de las estructuras sociales que tradicionalmente se han apoyado en el posicionamiento social desigual de las personas, por ejemplo la familia, ni a la transgresión de las normas injustas

Nos percatamos también de que la perspectiva desde la que las maestras interpretaban la construcción de las identidades sexuales determinaba las relaciones que establecían con sus alumnos y alumnas, y el tipo de actividades académicas que desarrollaban en el aula. Estas, por supuesto, no promovían directamente las actitudes sexistas, ni homófobas; pero sí, en ocasiones, indirectamente favorecían la identificación del alumnado con las categorías sexuales normativas, a través de la reproducción de los estereotipos de género.

Un claro ejemplo lo encontramos en una de las actividades desarrolladas en una clase de 2-3 años, en la que, a propósito del control de esfínteres, se planteó un trabajo acerca de las diferencias existentes en los cuerpos de las niñas y los niños. Aunque esta maestra, al igual que el resto, manifestó abiertamente trabajar en pro de la igualdad y no hacer distinciones de ningún tipo entre sus alumnos y alumnas, no se planteó que al centrar la atención de su alumnado en las poquísimas diferencias existentes entre los cuerpos masculinos y femeninos, en vez de en sus muchos aspectos comunes, estaba contribuyendo a la perpetuación de la concepción dicotómica de los seres humanos que subyace en la base de las desigualdades de género.

En la misma dirección se orientaban algunas de las actuaciones preparadas para las fiestas de fin de curso, en muchas de las cuales se animaba a los niños y niñas a reproducir los estereotipos de género. En los casos en los que se hacían bailes en pareja éstas estaban formadas por un niño y una niña, y, además, en ellas las niñas debían representar el papel de presumidas y ellos, de duros, para gustarles y protegerlas.

Igualmente, echamos en falta en algunas ocasiones, que ante contenidos en los que se transmitían valores heteronormativos, estereotipos de género y los ideales propios del amor romántico – como en la lectura del cuento de Aladino, que llevó un alumno a clase – no se

aprovechara la oportunidad para hacer reflexionar al alumnado en relación a los mismos y promover el pensamiento crítico.

Las concepciones dicotómicas acerca de la identidad sexual de las maestras, también se reflejaban en ciertas ocasiones en las relaciones que establecían con el alumnado; en este sentido detectamos algunas actitudes muy generalizadas en la sociedad, pero no por ello menos destacables. Era común en ellas piroppear a las niñas que iban clase maquilladas o con complementos típicamente femeninos, reforzando así los roles diferenciados para cada uno de los géneros. Aunque más grave aún, por la intencionalidad de los hechos, consideramos la actitud de la maestra de la asignatura de religión que asistía eventualmente a uno de los centros, quien durante toda la clase que pude compartir con ella estuvo resaltando el buen comportamiento y la inteligencia “natural” de las niñas respecto a los niños.

En algunos casos, también las normas y los castigos que se establecían en algunas aulas favorecían, en nuestra opinión, de manera indirecta, la dicotomía sexual y la reproducción de los patrones heteronormativos; por promover el desarrollo de actitudes de obediencia, en vez de la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico, actitudes que resultarían mucho más adecuadas para la transformación social.

Nos pareció muy destacable igualmente la gran influencia que tienen las familias en el contexto escolar, y el modo en que estas determinan el trabajo de las y los profesionales de la educación. Como es obvio, las familias se preocupan por que sus hijas e hijos no sean ubicados en categorías no normativas, fundamentalmente, y entre otros motivos, porque quieren evitarles situaciones de marginalidad y discriminación. Esta actitud familiar, por supuesto, contribuye a la construcción de la identidad sexual de los niños y niñas y, a su vez, limita el trabajo en este sentido que se hace o se podría hacer desde la escuela.

En cuanto las actitudes de los propios niños y niñas, nos resultó significativo el hecho de que comenzaran a desarrollar conductas diferenciadas por género a medida contaban con más edad e iban construyendo su subjetividad y su identidad – en esos momentos, a través de las relaciones que iban manteniendo en sus contextos familiares y en el escolar. Este se reflejaba, por ejemplo, en que a los tres años ya algunos chicos se negaban a disfrazarse con ropa tradicionalmente femenina, y algunas chicas se resistían a pintarse bigote.

Durante todo el proceso de elaboración de este trabajo no dejamos de preguntarnos si es posible la transformación social desde una escuela como la entendemos actualmente: una estructura jerárquica, en la que lo que más se valora es el esfuerzo, la memorización, la obediencia, el cumplimiento de las normas, en la que el alumnado apenas tiene posibilidades de elección sobre los contenidos que aprende y sobre los compañeros y compañeras con los que se relaciona, y en la que una sola persona debe trabajar con veinte niños y niñas, a la vez que atender a distintos aspectos burocráticos... Y realmente no llegamos a ninguna conclusión estable.

Lo que sí tenemos claro es que sería necesaria una mayor difusión de los estudios realizados desde perspectivas construccionistas – desde el postestructuralismo, la *Teoría Queer* – con el fin de que sus postulados vayan calando en la sociedad. En nuestra opinión, sería interesante orientar también el trabajo en pro de la igualdad hacia el camino de la transgresión – individual o apoyada por un grupo – de las normas que producen injusticia, y proporcionar difusión a las prácticas y al desarrollo teórico en este línea, con el fin de promover el cambio de las mentalidades apoyado en la reflexión, el pensamiento crítico, la valoración de la diversidad y la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguñiga, C. y Sebastian, L. (1984): "Entrevista con Sandra Bem", *Infancia y aprendizaje*, 26, pp. 5 -12.

Altable Vicario, Charo (1991): *Penélope o las trampas del amor*, Mare Nostrum, Madrid.

Arnal, J.; Rincón, D. y Latorre, A. (1992): *Bases metodológicas para la investigación educativa*, Editorial Labor, Barcelona.

Bosch, Esperanza y otras: *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*, Instituto de la Mujer.

http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010.

Bronwyn, Davies (1998): *Sapos y culebras y cuentos feministas*, Cátedra, Madrid.

Butler, Judith (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.

Connell, Robert W. (1995): "La organización social de la masculinidad", en: Valdes, Teresa y Olavarría, José (Eds.): *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 24, pp. 31-48.

Derrida, Jacques (1998): "Firma, acontecimiento y contexto", en Derrida, Jacques: *Márgenes de la filosofía*, Cátedra, Madrid, pp. 347-372.

Derrida, Jacques (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Paidós, Barcelona.

Derrida, Jacques: *La différance*.

http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm Consultado: 29/03/2011

Duque, Elena (2006): *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*, El Roure, Barcelona.

Esteban, Mari Luz (2008): "El amor romántico dentro y fuera de occidente: determinismos, paradojas y visiones alternativas", en Suarez, Liliana; Martín, Emma y Hernández, Rosalba (Coord.): *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas*, Ankulegi Antropología Elkarte, San Sebastian, pp. 157-172.

Esteban Galazar, Mari Luz; Medina Doménech, Rosa; Távora Rivero, Ana: *Amor, salud y desigualdad: identidades de género y prácticas de mujeres*, Instituto de la Mujer.

http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010

Esteban Galazar, Mari Luz; Medina Doménech, Rosa; Távora Rivero, Ana (2005): "¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género", Díez Mintegui, C. y Gregorio Gil, C. (Coord.): *Cambios culturales y desigualdades de género en el*

marco local-global actual. X Congreso de Antropología, FAAEE-Fundación El Monte-ASANA, Sevilla, pp. 207-223.

Foucault, M. (1984): *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad del saber*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

Francis, Becky (1999): "Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research", *Gender and Education*, 11, 4, pp. 381 – 393.

Guasch, Oscar (2007): *La crisis de la heterosexualidad*, Laertes, Barcelona.

Jónasdóttir, Anna G. (1993): *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Cátedra, Madrid.

Kohlberg, Lawrence (1972): "Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo", en Eleanor McCoby: *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Marova, Madrid, pp. 61 – 147.

Leal, Aurora y otras: *Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja*. Instituto de la Mujer.

http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=126400688830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010

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

Moreno Sardá, Amparo. *¿Sexismo o androcentrismo?*

<http://www.amparomorenosarda.es/en/node/53>. Consultado: 20/01/2011

Parsons, Talcott (1980): "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en Alain Gras: *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, pp. 53 - 60.

Sabariego, M.; Massot, I. y Dorio, I. (2004): "Métodos de investigación cualitativa", en R. Bisquerra (Coord.): *Metodología de la Investigación Educativa*, La Muralla, Madrid, pp. 293 - 328.

S. Talburt y S. R. Steinberg (Eds.) (2005): *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Gaó, Barcelona, pp. 183 – 203.

Vázquez García, Francisco (2007): "Del hermafroditismo al transexual. Elementos para una genealogía del cuerpo sexuado", en Corral, Natividad (Coord.): *Prosa corporal*, Talasa Ediciones, Madrid, pp.75 – 97.

Vázquez García, Francisco (2009): "Políticas transgénicas y ciencias sociales: por un construccionismo bien temperado", en: *Ponencias Seminario: Teoría Queer. De la transgresión a la transformación social*, Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, pp. 3 – 14.

Vázquez Recio, Rosa y Angulo Rasco, Félix (Coords.) (2003): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, Ediciones Aljibe, Málaga.