

## **Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes**

Carme Molet Chicot. Olga Bernad Caveró. Dídac Mateo González  
GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa). Universitat de Lleida

**Tema del congreso al que se dirige la propuesta:** Procesos de constitución de identidades docente

### **Introducción**

Esta comunicación explica los resultados de la primera fase de una investigación sobre la construcción de las identidades docentes de las alumnas y alumnos del grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

Desde nuestro quehacer pedagógico, nos preguntamos a qué sujetos de aprendizaje nos dirigimos y qué identidades profesionales estamos impulsando. Si creemos que la construcción de las identidades docentes no comienza en los estudios de grado, sino en las experiencias previas vividas por nuestras/os estudiantes en sus respectivos contextos socioculturales y educativos (Rivas, 2013), es necesario reflexionar acerca de unas subjetividades, unas expectativas, unos saberes y unos deseos que serán el sustrato de sus nuevos aprendizajes universitarios.

Este ha sido, pues, el punto de partida de nuestro proyecto, que consta de tres fases<sup>1</sup> y tiene como finalidad analizar cómo se van construyendo y deconstruyendo las identidades docentes a través de los nuevos aprendizajes y experiencias.

### **Objetivos**

En la primera fase de nuestra investigación, de la que da cuenta este texto, se enfoca algunas variables identitarias y de manera específica la diferencia sexual y de género. Como sea que las convenciones de género se reproducen en las escuelas y afectan tanto a alumnos/as como al profesorado, la importancia de reconocernos como seres sexuados en el aula nos lleva a preguntar-nos: ¿Qué piensan los chicos y las chicas cuando llegan a nuestra Facultad sobre estos temas? ¿Qué saben y qué les gustaría aprender? ¿Cuáles son sus creencias acerca de la relevancia educativa de los saberes sobre feminismos y estudios de género? ¿Y cuáles los efectos de la educación recibida sobre estas creencias? Estas son las preguntas que guiaron la confección de un cuestionario, de preguntas mayoritariamente abiertas, que pasamos a dos grupos de estudiantes de nuestra Facultad.

---

<sup>1</sup> En la primera fase (curso 2012-13), se parte de un cuestionario; en la segunda, que se realizará durante los cursos 2013-14 y 2014-15, nos proponemos hacer un seguimiento de este alumnado a través de sus carpetas de aprendizaje y memorias de prácticas. En la tercera fase (curso 2015-16) se continuará a partir de tres grupos de discusión mixtos de seis a ocho alumnas y alumnos, enfocando las mismas temáticas, para detectar cómo han evolucionado sus maneras de pensar y de pensarse en torno a la infancia, la educación y como educadoras y educadores.

Si el objetivo general de la investigación es analizar como se van construyendo las identidades docentes de nuestras/os estudiantes, aquí nos centramos en conocer las opiniones respecto al género de los alumnos y alumnas de primero, justo cuando llegan a la Facultad. Así pues, a través de este texto, damos sentido a las respuestas recibidas entre las cuales hemos enfocado dos temas: las respuestas contradictorias y confusas que hemos analizado en forma de paradojas y las tensiones que se producen entre igualdad y diferencias.

## Metodología

A comienzos del curso 2012-2013, iniciamos el trabajo empírico de la primera fase de la investigación, realizando una primera prospección con dos grupos de primero de Primaria (formados por 125 alumnas/os, 70 en el grupo de mañana y 55 en el de tarde). Para ello, como instrumento de recogida de datos, construimos un cuestionario semiestructurado de una duración de cuarenta minutos, con algunas preguntas de respuesta cerrada y la mayoría de respuesta abierta. Las preguntas (referidas al género) con las que lo construimos, surgen de observaciones realizadas en las aulas, en las que pudimos advertir cambios en lo que respecta al mayor número de alumnos varones matriculados en Primaria (a partir de la puesta en marcha del Plan Bolonia) y cambios también en las dinámicas de clase. Así mismo, tuvimos en cuenta nuestra experiencia docente, estudios anteriores y las aportaciones de personas expertas en el tema y lo validamos realizando una entrevista preliminar (pretest) a un grupo reducido del alumnado. Tras lo cual redefinimos el enunciado de algunas preguntas para mejorar su comprensión.

Optamos por un cuestionario autocumplimentado, desplazándonos a las aulas donde se impartían materias troncales de primer curso. El cuestionario fue respondido por un total de 97 estudiantes<sup>2</sup> –64 chicas y 33 chicos–, todos los que en aquel momento se encontraban en clase. Una vez hecho el trabajo de campo, se procedió a la tabulación y codificación de los datos obtenidos a partir de las respuestas de pregunta cerrada, para proceder a su análisis estadístico y mostrarlos posteriormente en gráficas. Por otro lado decidimos agrupar en categorías los obtenidos a partir de las respuestas de preguntas abiertas y analizarlos cualitativamente. De entre las categorías centramos nuestro análisis en las contradicciones implícitas en las respuestas del alumnado y en su obsesión por la igualdad. Tanto las categorías como el análisis se realizó separando las respuestas en función del sexo.

Finalmente, comparamos nuestros resultados con otras investigaciones similares y dimos forma a este texto con ayuda de la teoría. El marco conceptual de los feminismos postestructuralistas (Rosi Braidotti, 2004; Teresa de Lauretis, 2000; Bronwyn Davies, 1994; etc.) nos ayuda a significar las respuestas de alumnas y alumnos, y a interpretar los datos extraídos.

---

<sup>2</sup> Es decir, el 77,6% de la muestra.

## Análisis de contenidos

### 1- Juego de equívocos y las paradojas del sistema sexo/género

Centramos nuestras preguntas entorno a las diferencias sexuales y de género y al modo en que éstas afectan la educación, y nos sorprendió la cantidad de contradicciones que encontramos en las respuestas, como se puede observar en las Fig. 1 y 2. La larga lista de diferencias entre los niños y las niñas que explican estas/os alumnas/os contrasta con su creencia de que el género no afecta a la educación y su absoluta fe en la igualdad como bandera escolar.

Dicen que las niñas<sup>3</sup> *son más presumidas, más dulces, más obedientes y tranquilas, más curiosas, hacen mayor número de preguntas, son más maduras i responsables, más centradas, ordenadas, que están más desarrolladas; pero también son más malas entre ellas, tienen más picardía y son más rencorosas mientras que los niños se pelean y enseguida vuelven a ser amigos.* Dicen que los niños *son más activos, movidos, impulsivos, gamberros, alegres, disfrutan más la infancia y no tienen tantas preocupaciones, suelen ir por libre; que tienen un aprendizaje más lento; que los niños prefieren jugar al futbol y las niñas a mamás y a papás, que ellas son más vivas y los niños más inocentes...*

Se podría pensar que se trata de una amplia relación de estereotipos, pero en realidad tan solo están hablando de sus propias opiniones, experiencias y observaciones, así pues, más que estereotipos apuntan a evidencias discursivas que además de explicar, crean y reproducen realidades. Sorpresivamente, cuantas más diferencias encuentran más se cierran en el discurso de la igualdad.

Entre lo que hay y el debería desaparecen distancias y como no debería pues no las hay. Porque las niñas y los niños, *en el fondo son iguales. Diferencias de género, ninguna; hay diferencias entre todas las personas. No hay ninguna, considero que no tendría que haber ninguna. Yo siempre los veo igual. Las niñas tienen menos oportunidades, aunque no debería ser así...*

La construcción de género interfiere a veces en su capacidad de razonar, contestan cosas diferentes incluso contrarias a una misma pregunta (situada a una cierta distancia en el cuestionario), dicen asimismo que el género afecta a la educación pero no a los aprendizajes y viceversa, y es que tanta pregunta sobre sexo y sobre género marea, más que nada porque igual no se lo habían planteado nunca, porque para muchos/as el sexo se vive pero no se piensa. Con lo que nos ha costado lidiar con los modelos de identidad normativos, mejor no mirar, o decir como quien no quiere, no vaya a ser que...

Hay también alumnas/os que introducen respuestas más reflexivas que apuntan a una construcción social del género: *hay diferencias físicas y algunas diferencias psicológicas*

<sup>3</sup> Expresiones de uso frecuente en las respuestas de las alumnas y de los alumnos a los que nos dirigimos.

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

*debido a la influencia de la sociedad. Depende de los chicos y chicas pero por lo general de pequeños adoptan los papeles que ven en los adultos. Las que les inculcamos como sociedad, con un tratamiento diferente según el género (familia, escuela, entorno)... Por lo demás pocas/os señalan las diferencias de género como eje de exclusión, un eje que se amalgama con otros (clases sociales, etnia, edad, etc.) en las aulas y en los patios de recreo, creando relaciones de poder y dominación ya en la más tierna infancia (Bronwyn Davies, 1994).*

No es la primera vez que esto ocurre. Refiriéndose a una investigación de Fuentes-Guerra y Freixas<sup>4</sup> de 1990, Gloria Arenas (2006: 108) dice; “en cuanto a la pregunta del conocimiento sobre el tema, se destaca que el alumnado muestra un gran desconocimiento y confusión de términos al respecto”. No es de extrañar que en estas fechas pasara esto, lo que sorprende es que continúe pasando hoy.

La mayoría de las/los estudiantes encuestados piensan que las escuelas no lo están haciendo bien y mientras que tienen cosas que aportar respecto a otras diferencias, por lo que se refiere al género su respuesta es una vez más: igualdad. Lo que no es tan extraño si tenemos en cuenta que, como alegan Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2007: 58), hablar de diferencia sexual en clase puede resultar problemático. Estas autoras proponen una transformación del profesorado en el campo simbólico y en el ámbito de la conciencia y del lenguaje. “De otro modo podemos estar observando progresos en las leyes, cambios en algunas estructuras, siempre tan frágiles y en continua amenaza, que nos producen la sensación de estar iniciando continuamente la misma tarea, tejiendo de día lo que se deshace de noche, al estilo del hilo de Penélope” (Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007: 59).

Cambiar el simbólico no es fácil y, ciertamente, estamos preguntando por unos saberes complejos, no exentos de contradicciones ni de paradojas. Los propios feminismos postestructuralistas se valen de éstas para abordar toda esa complejidad. Rosi Braidotti (2004: 95) nos explica como la paradoja esencial de la identidad de las mujeres consiste en la necesidad simultánea de afirmar una identidad "femenina" y al mismo tiempo deconstruir-la. Por su parte, Teresa de Lauretis (2000: 80) contempla las diferencias como el lugar desde donde se justifica un sistema de opresión y al mismo tiempo como el lugar desde donde se puede rebatir y, sitúa al sujeto del feminismo en una paradoja. Así mismo, Remedios Zafra (2013: 217) propone hacer de la contradicción algo productivo. Abordar estos aprendizajes, aceptando el valor de las paradojas, podría ayudarnos a mejorar nuestras prácticas educativas enfocando las diferencias de manera creativa y sin complejos, y de paso, quizás, poco a poco, y no de manera lineal ni mucho menos fácil, empiece a cambiar el simbólico.

Explicitar su opción sexual no resulta sencillo para nadie. La mayoría se posicionan como heterosexuales, otras/os no contestan y solamente una chica se declara lesbiana. Son preguntas íntimas que les interpelan causando incomodidad puesto que todavía no han oído hablar de micropolíticas o sencillamente, una vez más es que no quieren nombrar o no saben...

---

<sup>4</sup> Investigación realizada los años 1990-1991 por estas autoras con alumnos/as de primer curso en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Córdoba.

**Pero les gustaría saber, todas y todos quieren saber más sobre género e incluso un pequeño grupo desean saber sobre feminismos:** *para que no haya tanto machismo; para valorar más a la mujer; para reducir las diferencias; para que la gente se conciencie; porque si no los niños no lo sabrán valorar. Porque todo conocimiento es bueno. Porque es una realidad muy importante, si no se lucha por la igualdad tanto las mujeres como los hombres pueden ser considerados como inferiores.* Aquí la jerarquía desaparece. Quien ha oído hablar del sistema patriarcal? Y del exterior constitutivo de este sistema: mujeres, intersexuales, homosexuales y lesbianas, transexuales, transgénero...

Y el resto opina que depende, no vayamos a crear nosotras/os el problema: *Depende de si es una necesidad o no, porque si el problema no existe, no.* O rotundamente que no, dado que lo consideran un antónimo de machismo: *no, porque entonces también deberíamos hablar del machismo. No deberían favorecer ni los feminismos ni el machismo porque se ha de enseñar la igualdad.* La igualdad como un eslogan que se va repitiendo una y otra vez insistentemente. Todas y todos quieren saber sobre género pero algunas/os no tienen claro que haya que aprender sobre feminismos. Porque “entonces estaríamos adoctrinando”, dijo un alumno.

La escuela es una de las tecnologías de transmisión de los códigos de género más importantes (Fuentes-Guerra, 2001; Subirats-Brullet, (2002); Anguita-Torrego, 2009), la interacción entre el alumnado, los libros de texto, las creencias de las profesoras y los profesores al respecto, el currículum oculto, reproducen de manera silenciosa una dicotomía cultural jerárquica y exclusiva donde las mujeres, las opciones sexuales “otras” y las masculinidades no hegemónicas son situadas en una posición subalterna. Aspectos que si no se trabajan de manera específica quedan ocultos bajo una supuesta naturalización, mientras tanto, la narrativa dominante en las instituciones educativas sigue siendo la de una educación neutra a la sombra de la igualdad.

## 2- A la sombra de la igualdad

Pensemos que estas/os alumnas/os han vivido años y años en un sistema educativo de atención a la diversidad y de ejes transversales y, así y con todo, siguen abanderando la igualdad como su mejor talismán educativo.

*Diferencias de género, ninguna; hay diferencias entre todas las personas,* dicen. La gran trampa de la que habla Pilar Ballarín (2001), que consiste en acogerse al discurso del individualismo obviando lo cultural, lo cual lleva a: “que todos/as se sientan diferentes para que todos/as sean homogéneos. Dicho de otro modo, la diferencia no existe si todos y todas lo son, ¿diferentes de quién?, ¿de qué?, en definitiva: todos igual de diferentes y se borran así historias y culturas comunes” (p. 31-32). Y toda una historia de omisiones, subordinación y de opresión, dicho sea de paso.

Aun asumiendo la distinción entre igualdad e indiferenciación –y, que pueden estar refiriéndose a una igualdad sociopolítica y jurídica–, cuando el lenguaje es masculino no deja de resonar la fórmula: igual a... Y siendo que el lenguaje nos crea y recrea a su imagen y semejanza, o por lo menos lo intenta, y dada su importancia en la educación, nombrar en masculino y femenino puede ser un primer paso en los aprendizajes de género que

deseamos para las/los futuras/os maestras/os. Así pues, considerando al sujeto de educación como sujeto sexuado, la cuestión de la diferencia es ineludible y central para las interacciones de clase. Ahora bien, cuando pedimos a niñas y niños, chicas y chicos, que rompan con los estereotipos de género no nos damos cuenta que esas mismas cualidades constituyen la base sobre la que se sustenta su identidad en femenino y masculino. De acuerdo con Bronwyn Davies:

No se les puede exigir que adopten la posición de hombres o mujeres identificables como tales y de privarlos, al mismo tiempo, de los medios necesarios para expresar el significado de la masculinidad y la femineidad. Y sin embargo, eso es lo que la mayoría de los programas no sexistas han esperado que hicieran (1994: 12).

Otra vuelta de rosca sobre las paradojas mencionadas. De eso se dan cuenta las chicas –y no sin esfuerzo– en la adolescencia que, de acuerdo con Subirats y Brullet (1988: 112), captan un doble mensaje: "... el de unos valores universales en los que se da primacía a la actividad y el de unos valores de género que las sitúa en un segundo plano". Y por lo que hemos podido ver, así llegan todavía hoy a nuestras aulas universitarias, explicando como pueden estos complejos engranajes o callando o enfadándose ante nuestras incómodas preguntas. Eso sí, con unas inmensas ganas de saber sobre género.

## Conclusiones

Tal como acabamos de ver, no hemos encontrado diferencias significativas en las respuestas dadas por chicas y chicos, en ambos casos sus opiniones giran alrededor del discurso de la igualdad, con respuestas asimismo contradictorias. Los resultados obtenidos en cuanto a las contradicciones<sup>5</sup> observadas y su desconocimiento de estas cuestiones van en la línea de algunas investigaciones llevadas a cabo en el estado español a partir de los años 80, de lo que deducimos la conveniencia de trabajar de forma específica estos temas en las aulas, donde o no se está haciendo o debería hacerse de manera diferente. Por lo demás, el hecho de introducir cambios en el modo de interpretar los resultados puede llevar a revisar miradas y prácticas. Aceptar el valor de las paradojas podría ayudarnos a mejorar nuestras experiencias educativas, enfocando las diferencias de manera creativa, para renovar unas prácticas y unos imaginarios que continúan alimentando desconcierto y exclusiones.

Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cómo afectan estas creencias iniciales las identidades de los futuros docentes? La adquisición de género no es previa a la escolarización, no se da de una sola vez, sino que como toda identidad es un proceso que se va haciendo y deshaciendo en relación, negociando lo que nos ha sido dado, introduciendo cambios subjetivos donde las presiones sociales y nuestro inconsciente nos lo permiten y, por supuesto, la comprensión de todo este proceso y sus implicaciones educativas debería seguir en la Universidad. María Adelina Castañeda (2013: 17), entiende la formación del profesorado como un espacio formativo donde se pueda pasar de las antiguas a las nuevas creencias, como un cambio de configuración identitaria que desestabiliza y a la vez reorienta identidades profesionales.

---

<sup>5</sup> Tanto chicas como chicos piensan que las diferencias de género afectan a la educación y no a los aprendizajes; asimismo estas diferencias son más significativas en el caso de las chicas (ver fig. 1y 2).

Y para nosotros/as, es también un espacio donde hacer resonar la variable género, donde la necesaria consideración de la diferencia sexual en la formación del profesorado nos haga visibilizarla en las prácticas educativas. El hecho de marcar el género conjuntamente con otras variables identitarias, nos lleva a celebrar las diferencias frente al pensamiento único. No obstante, implica también analizarlas como localizaciones de poder-saber con sus jerarquías, afrontando su papel en la producción de desigualdades. En la formación universitaria del alumnado deberíamos pensarlas en positivo –para que no sigan siendo motivo de exclusión– diferencias para aprender y crear, esas diferencias deseadas y celebradas que auguran cambios. Tal como escribe Remedios Zafra (2013: 261), “infiltrar la diferencia allí donde deseamos un cambio”, y permitirnos inscribirla en nuestros deseos de igualdad. Aunque ello suponga activar pequeñas desestabilizaciones que puedan llegar a convertirse en un gran acontecimiento en la configuración de nuestras identidades profesionales.

Esto no pretende ser en absoluto un final cerrado puesto que en las sucesivas fases de nuestra investigación abordaremos estas paradojas más en profundidad, así como otras categorías que necesitan ser exploradas con otros procedimientos de investigación. Además, seguir enfocando el proceso de construcción de las identidades docentes de estas chicas y chicos en los sucesivos cursos de sus estudios de grado, nos permitirá acercarnos a los cambios y fluctuaciones en sus aprendizajes<sup>6</sup> y, al mismo tiempo, la interacción continua con este alumnado nos proporcionará nuevos saberes y desafíos para mejorar nuestros métodos y prácticas educativas.

### Referencias bibliográficas

- Anguita R. y Torrego L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza), 64 (23,1), 17-25.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona: Graó.
- Ballarín P. (2001). La coeducación hoy. En Nieves Blanco (coord.), *Educación en Femenino y Masculino*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de pedagogía*

<sup>6</sup> Siendo los grupos de discusión uno de los procedimientos más fértiles dado su efecto performativo.

(Barcelona), 436, 14-17.

Davies, B. (1994). *Sapos y culebras (y cuentos feministas): Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Càtedra.

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias*. Madrid: Horas y horas.

Freixas, A.; Fuentes-Guerra M. y Luque B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes* (Sevilla), 7, 53-64.

Fuentes-Guerra M. (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En Nieves Blanco (coord.), *Educación en Femenino y Masculino*. Madrid: Akal.

Rivas, J. I. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), 436, 34-37.

Subirats M. y Brullet C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Cultura, Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. In A. González y C. Lomas (Eds.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-167). Barcelona: Grao.

Zafra, Z. (2013). *(h)adas. Mujeres que crean, programan, presumen, teclean*. Madrid: Páginas de espuma.

ANNEXOS: Fig. 1 y 2



