

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN ESCOLARES DE SEXO
FEMENINO QUE ASISTEN A UNA ESCUELA DIFERENCIADA**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN
PRESENTA

ANA EDITH DE LA TORRE CÁRDENAS

ASESOR DE TESIS: DRA. MARTHA BEATRIZ CASARINI RATTO

JULIO 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN ESCOLARES DE SEXO
FEMENINO QUE ASISTEN A UNA ESCUELA DIFERENCIADA**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN
PRESENTA

ANA EDITH DE LA TORRE CÁRDENAS

ASESOR DE TESIS: DRA. MARTHA BEATRIZ CASARINI RATTO

JULIO 2014

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACION DE TESIS DE DOCTORADO
(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012
Art. 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la tesis

***ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN ESCOLARES DE
SEXO FEMENINO QUE ASISTEN A UNA ESCUELA DIFERENCIADA***

Comité de evaluación de la tesis

Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto
Asesor

Dra. Petra E. González Rivera
Lector

Dra. Martha Patricia Liévano Franco
Lector

Dra. Lorenza Ruíz
Lectora

Dra. Guadalupe Becerra
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., a 5 de junio de 2014
“ALERE LAMMAM VERITATIS”

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis representa un esfuerzo conjunto, ya que de una u otra manera, varias personas fueron partícipes de ella, mi familia, mi asesora, mis lectoras y amigos que siempre me apoyaron y animaron a seguir en el proceso, me acompañaron en los momentos de crisis, me enriquecieron con sus comentarios y opiniones, me tuvieron paciencia, pero sobretodo me hicieron creer que era posible llevarlo a término.

Agradezco a la Dra. Martha Casarini por haber confiado en mi persona, por la paciencia y por la dirección de este trabajo. A la Dra. Petra González por los consejos, el apoyo, sus atinadas correcciones y el ánimo que me brindó; a la Dra. Martha Liévano por sus valiosos comentarios; a la Dra. Guadalupe Becerra por la atenta lectura de este trabajo y, por último a la Dra. Lorenza Ruíz por aceptar ser parte de este proceso.

Gracias a todos.

A Salin y Mariana por acompañarme y apoyarme en este largo y gratificante proceso, a mis padres, Gloria y Miguel por creer en mí y su apoyo incondicional .

“La conducta de los niños en la escuela, que plantea a los maestros bastantes enigmas, merece en general ser vinculada con la incipiente sexualidad de aquellos.”

(S. Freud, 1901)

“... cuando la educación no va bien, esto causa enfermedades en los niños, que no son verdaderas enfermedades, pero crean problemas en las familias y complican la vida de los niños que podría ser tan tranquila”

(Dolto, 1986, pág. 44)

Resumen

En los tiempos actuales, en los que es cada vez más alto el interés por alcanzar condiciones de equidad en la participación de los distintos sujetos en la vida social, resulta fundamental reflexionar sobre los problemas y las alternativas para lograr que las prácticas educativas contribuyan de mejor manera al logro de tal objetivo. La presente investigación, cuyo propósito es contribuir al esclarecimiento de los modos en que se puede alcanzar dicha equidad, se orienta al estudio de los modos en que la escuela participa del proceso de subjetivación, atendiendo en particular a la construcción de la identidad de género, apoyando o no las relaciones de equidad entre hombres y mujeres.

El análisis se centra en las prácticas educativas que separan a niños de niñas y que potencializan, de ese modo, el desarrollo de una determinada configuración de la subjetividad; el estudio se aboca a la observación, interpretación y análisis de sujetos femeninos preadolescentes de entre diez y once años, tratando de identificar los efectos que la práctica educativa diferenciada tiene en el desarrollo de su feminidad y la formación inconsciente del cuerpo.

El estudio pretende determinar de qué modo esta práctica educativa matiza, introduciendo particularidades, el proceso de estructuración de los educandos del género femenino, en torno a la construcción de su feminidad y contribuye o no al propósito de la equidad.

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN ESCOLARES DE SEXO FEMENINO QUE ASISTEN A UNA ESCUELA DIFERENCIADA

Agradecimiento	I
Dedicatoria	II
Resumen	III
Presentación del problema	1
I. Introducción	1
II. Justificación	3
III. Supuestos y delimitación del estudio	8
IV. Ideas orientadoras	8
V. Preguntas de investigación	9
VI. Metodología	10
Primera parte: Los argumentos para la defensa del modelo diferenciado	15
I. La escuela en la historia y el desarrollo del modelo diferenciado	15
II. El argumento de la diferencia natural entre los sexos	17
III. El argumento de que las diferencias entre hombre y mujeres responden al tamaño y estructura de sus cerebros.	26
IV. Otros argumentos usados por María Calvo en apoyo de la educación diferenciada	33
a) Diferente funcionamiento del cerebro y otros órganos: diferentes modos y objetos de aprendizaje	33
b) Testosterona y estrógenos en la base de los procesos de aprendizaje	36
c) Diferentes puntos de referencia para el análisis lógico: dos modos	40

de aprender. Niñas inductivas, niños deductivos.	
d) Los niños dibujan verbos, las niñas dibujan sustantivos. Dos modos de representar lo aprendido.	45
e) Dos modos de respuesta a los desafíos del entorno y del aprendizaje. Niños guerreros, niñas conciliadoras; niños insensibles e indisciplinados, niñas sentimentales y autocontroladas.	49
Evaluación preliminar de los argumentos de Calvo. Crítica de las supuestas ventajas del modelo diferenciado.	60
Segunda parte: La crítica del modelo: la interpretación psicoanalítica del proceso de subjetivación y conformación de la identidad de género.	78
I. El proceso de subjetivación: devenir sujeto	78
II. Desarrollo Psicosexual, parte del proceso de devenir sujeto	88
III. El periodo de Latencia: periodo de desarrollo de los sujetos de estudio	89
1. Recursos para la represión	97
a) El papel de la castración	97
b) Prohibidos los shorts	97
c) Recreos separados	98
d) División de grados en edificios	98
e) Las “reus”	99
2. Recursos para la sublimación	100
a) Concurso de pasteles en navidad	100
b) Decoración de puertas	100
c) Creación del recetario anual	101
d) Actividades de participación social	101
IV. Desarrollo cognoscitivo en la etapa de latencia	102
V. La identidad de género y el modelo diferenciado	104

a) El concepto de género	104
b) La construcción de la feminidad. La mirada clásica psicoanalítica	111
c) El lugar del deseo	114
VI. Asumirse mujer: el deseo y la representación. Análisis de la construcción de la feminidad en el modelo diferenciado	115
Discusión y conclusiones. Pensar el proceso de subjetivación desde lo educativo.	122
1. Tener en cuenta el proceso de subjetivación: La tarea del profesor	125
2. Tener en cuenta el proceso de subjetivación: la formación del profesor	132
3. Contextos y actores. Las relaciones de poder en la escuela	137
4. ¿Cómo educar hoy en día?	142
Palabras finales	144
Bibliografía	151
Anexo 1	155
Anexo 2	162
Anexo 3	172
Anexo 4	184
Anexo 5	198
Anexo 6	200

Presentación del problema

I. Introducción

En los tiempos actuales, en los que es cada vez más alto el interés por alcanzar condiciones de equidad en la participación de los distintos sujetos en la vida social, resulta fundamental reflexionar sobre los problemas y las alternativas para lograr que las prácticas educativas contribuyan de mejor manera al logro de tal objetivo. La presente investigación, cuyo propósito es contribuir al esclarecimiento de los modos en que se puede alcanzar dicha equidad, se orienta al estudio de los modos en que la escuela participa del proceso de subjetivación, atendiendo en particular a la construcción de la identidad de género, apoyando o no las relaciones de equidad entre hombres y mujeres.

Uno de los modelos educativos que hoy día se presenta como favorecedor de la equidad entre niños y niñas en el proceso educativo, es el modelo de la escuela diferenciada, modelo de organización escolar y pedagógico, surgido en el siglo XVIII y sostenido hasta la actualidad, aunque con nuevos argumentos; sobre este modelo versa el presente estudio. La historia y los antecedentes de la escuela diferenciada nos hacen pensar en un tema fuera de época porque la escuela de hoy es predominantemente mixta y la diferenciación entre niños y niñas refiere a una época inicial de la escolarización; sin embargo, es un hecho, que hoy día, un número importante de escuelas trabajan bajo este modelo educativo, las razones por las que lo hacen y los objetivos que buscan parecieran estar apoyados en argumentos válidos y hacen necesaria una reflexión sobre ellos, ¿cómo es que estas escuelas han conseguido mantenerse vigentes? y, de alguna manera, por lo menos en Europa y Estados Unidos, parecen ir en aumento, mientras que, respondiendo exigencias sociales de integración, horizontalidad y equidad, otros

argumentos apuntarían a que el modelo fuera en retroceso, pues como resultado de continuas luchas por parte de movimientos diversos la escuela ha pasado de ser un espacio diferenciado y predominantemente pensado para los varones, a uno que contempla, al menos en el discurso, la inclusión de las mujeres.

El tema merece discusión porque esos mismos argumentos y ese mismo propósito mantienen viva la escuela diferenciada y la llevan a retomar la tradición de separar por sexo a los alumnos para su formación, y aunque sostiene un mismo currículum, sí pretende, en cambio, llevar a cabo una práctica diferenciada, lo que da lugar, desde mi punto de vista, a formas distintas, y problemáticas, del proceso de subjetivación en sus aprendientes.

El propósito de esta investigación es realizar un análisis de las prácticas educativas que separan a niños de niñas y que potencializan, de ese modo, el desarrollo de una determinada configuración de la subjetividad; el estudio se centra en sujetos femeninos preadolescentes de entre diez y once años, tratando de identificar los efectos que la práctica educativa diferenciada tiene en el desarrollo de su feminidad y la formación inconsciente del cuerpo. Agregar la teoría que justifica esto y sus autores, ejemplo tal como afirma Dolto (2000)¹ la falta del contacto con el otro llevará al desarrollo de síntomas o características tales... Los medios empleados para la recogida de datos han sido las técnicas de estudio de caso, entrevista directa y observación, y éstas se apoyan en la indispensable investigación documental. El estudio pretende determinar de qué modo esta práctica educativa matiza, introduciendo particularidades, el proceso de estructuración de los educandos del género femenino, en torno a la construcción de su feminidad y contribuye o no al propósito de la equidad.

¹ Dolto F. (2000) *Lo femenino*. Artículos y conferencias. España: Paidós.

II. Justificación

La incorporación de las mujeres a la escuela toma, en la modernidad temprana (siglo XVIII), la forma de una práctica segregada. En sus comienzos la separación de niños y niñas tenía que ver con los diferentes objetivos de su formación: hombres productivos, mujeres educadas para el hogar. Eso daba lugar a un currículum distinto para cada género, imposibilitando la inclusión de niños y niñas en un mismo espacio educativo. Un siglo más tarde la enseñanza de ciencias, lengua nacional, historia, matemáticas y artes, se generaliza para niños y niñas, pero se explicita que la instrucción que cada uno recibiría debía seguir siendo diferente, de modo que se mantenía en aulas separadas a hombres y mujeres. No es sino hasta más tarde, ya en el siglo XX, que es posible encontrar integrados en una misma aula a niños y niñas, lo que prevalece, a partir de ahí, es una educación androcéntrica, que impone a ambos sexos un currículum pensado para el género masculino²; algunas instituciones, sin embargo y por diversos motivos, mantienen la segregación.

La nueva situación hace surgir una serie de discusiones entre los teóricos de la educación y los activistas en pro de la igualdad de género, respecto de la desigualdad de género promovida

² La idea de una educación centrada en el sexo masculino, desde los contenidos curriculares y modos en que se transmite, se apoya en el reconocimiento que el mismo sistema educativo hace al revisar sus programas y verse en la necesidad de que se incluya una perspectiva de género desde la formación inicial de los docentes, por lo que como parte de los cursos formativos de febrero de 2006, y por solicitud de la Secretaría de Educación de Nuevo León, Normal Miguel F. Martínez, se programó un Curso de equidad de género y valores, que fuera impartido por la Dra. Petra González Rivera y José Luis Cuéllar Elizondo.

Desde el planteamiento del curso se menciona que en estudios, tanto teóricos como empíricos, que se llevaron a cabo en los años 70's en países anglosajones, se abordaba la temática de la desigualdad social por razón de sexo, mismos en que se señala la importancia que la escuela juega en la formación de estereotipos sexuales; así como la importancia de los medios de comunicación para la difusión de las contribuciones que hacen las mujeres a la vida social, sin dejar de señalar que dicha difusión sigue sin ser equilibrada o imparcial. Afirman que el sistema educativo no atienden todavía por igual a mujeres y hombres y que falta un largo trecho por recorrer para que las mujeres alcancen a disfrutar la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen, como el reconocimiento económico y de status que obtienen de ellos.

Dentro de los objetivos que el curso perseguía se buscaba que los docentes identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femeninos y masculinos en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto; a la vez que se analiza la manera en que el currículum explícito en la escuela primaria, transmite de manera abierta o encubierta una diferenciación en el status que ocupan y actividades que realizan niños y niñas, lo que en la mayoría de los casos resulta en detrimento de estas últimas.

Cuéllar, J. y González, P. (2006) *Programa Curso: Equidad de género y valores*. México

bajo esa orientación androcéntrica del currículum unificado; la discusión abarca no sólo a lo educativo sino también al conjunto de la vida social, la bandera de la equidad fue decididamente apoyada por los movimientos feministas en los inicios del siglo XX. La lucha por la equidad de género es también argumento, desde entonces, para apoyar la escuela diferenciada, que generaría, de acuerdo con los argumentos esgrimidos, espacios propicios para que los niños y las niñas puedan desarrollar, aún bajo un mismo currículum, sus capacidades, naturalmente diferentes, y aprovechar sus especificidades cognitivas, afectivas, sociales propias de la diferencia de sexos.

Mi interés por el tema, surge de mi experiencia como maestra de educación básica en una de estas escuelas que mantienen una práctica educativa diferenciada, y que me permitió tomar contacto con un grupo de niñas preadolescentes, como responsable de su desarrollo psicocognitivo-afectivo en esas condiciones; en el marco de esta actividad, mi formación psicoanalítica, me llevó a cuestionar el carácter y la función formativa, en términos de identidad de género, de la gran cantidad de hechos y eventos sintomáticos manifestados por las alumnas; la particular forma de pensar y actuar, en relación a su ser mujer, construcción y ejercicio de su feminidad parecía estar asociada al hecho de la separación respecto de los niños y derivaba constantemente en un gran número de conductas y reacciones que evidenciaban la represión impuesta por el modelo diferenciado.

Mi impresión era que tal práctica segregatoria estaría modelando esos particulares modos de actuar y pensar presentes en las alumnas a través de síntomas que podríamos señalar como histéricos³, por el papel que el cuerpo ocupa en ellos, así como por el desarrollo y

³ La noción de enfermedad histérica es muy antigua, puesto que se remonta a Hipócrates. Su delimitación ha seguido los avatares de la historia de la medicina, la psicología y el psicoanálisis. Desde los trabajos de Breuer y Freud se considera la histeria como una enfermedad psíquica. La etiología psíquica de la histeria corre parejas con los principales descubrimientos del psicoanálisis (inconsciente, fantasía, conflicto defensivo y represión, identificación, transferencia, etc.)

fortalecimiento de estereotipos que se hacen presentes a través de las acciones, decisiones y discursos empleados por ellas, motivando, como he dicho, mi interés por analizar la relación entre: la diferenciación, las conductas particulares y el síntoma.

La separación deriva siempre, según mi observación, en una forma de estructuración de la subjetividad que aparece generalizada en el grupo de niñas, imprimiendo unas características al modo de ser mujer, en la que son componentes importantes la sumisión, la supresión del deseo, sobre-significación del cuerpo e inhibiendo otras formas de subjetividad. Mis observaciones realizadas en la vida del aula me permitieron registrar una frecuente ocurrencia de expresiones sintomáticas en las que el cuerpo está de por medio y que son producto de la estructura subjetiva promovida por el modelo educativo diferenciado, además de un sistema de representaciones de la maternidad como ideal de la feminidad, y ésta como belleza, matizada por un excesivo culto al cuerpo. Hubo en mis observaciones un número elevado de casos de fracturas en las extremidades que me llevaban a pensar en el lugar que el cuerpo ocupa en la subjetivación de las alumnas como medio para obtener atención; era frecuente escuchar a las alumnas envidiar las fracturas o la enfermedad, con un propósito claro de atraer la atención sobre sus cuerpos y gozar de la ganancia secundaria que estas generan.

Esas situaciones atrajeron mi atención sobre la imagen inconsciente del cuerpo que se sostiene desde el discurso y práctica en la escuela diferenciada, y me llevaron a preguntarme ¿de qué manera se construye la idea inconsciente del cuerpo en estas alumnas, en un contexto y bajo

Histeria: clase de neurosis que ofrece cuadros clínicos muy variados. Las dos formas sintomatológicas mejor aisladas son la *histeria de conversión*, en la cual el conflicto psíquico se simboliza en los más diversos síntomas corporales, paroxísticos (ejemplo: crisis emocional con teatralidad) o duraderos (ejemplo: anestias, parálisis histéricas, sensación de “bolo” faríngeo, etc.), y la histeria de angustia en la cual la angustia se halla fijada de forma más o menos estable a un determinado objeto exterior (fobias).

La especificidad de la histeria se busca en el predominio de cierto tipo de identificación, de ciertos mecanismos (especialmente la represión, a menudo manifiesta) y en el afloramiento del conflicto edípico que se desarrolla principalmente en los registros libidinales fálico y oral.

Fuente: **Laplanche, J. y Pontalis, J. (1994) Diccionario de psicoanálisis. Colombia: Ed. Labor (pág. 171)**

un discurso formal de la institución que va dirigido a callar y sofocar las sensaciones corporales como respuesta del deseo? Y a cuestionarme si no era que la somatización aparecía como un intento de sentir algo en ese cuerpo descalificado para el goce; pues el asumir el goce tiene que ver con asumir la feminidad (Dolto, 2010)⁴ mientras que la escuela habla de que el cuerpo no es para eso, lo que dificulta que asuman su feminidad. Igualmente me cuestionaba si la diferenciación no tendría el efecto contrario al propósito explícito del modelo, en su versión contemporánea, de reivindicar la diferencia, ya que al haber sólo un género en el aula no se hace posible, según lo dicho por Dolto (2000a), asumir una identidad femenina, ya que no se tiene al otro género presente.

La escuela diferenciada pretende atacar el problema de la inhibición de las capacidades académicas de las niñas al estar en una misma aula con compañeros del sexo masculino; sin embargo, es claro que da lugar a otro tipo de inhibición, aquella a la que Freud y el psicoanálisis hacen referencia, como fuente del síntoma histérico. Los profesores que trabajan en ella deberían tener muy presentes los efectos que tal práctica conlleva.

Un cuestionamiento central en este estudio es el de esclarecer si es que efectivamente la escuela diferenciada consigue potenciar el desempeño académico de niñas y niños, tal y como lo supone, apoyada en el hecho de que la separación disminuye inhibiciones escolares y favorece el aprendizaje, o si tal separación no hace sino evidenciar una conflictiva de género, que lleva a inhibiciones que dan paso a la formación de la particular forma de subjetividad que este estudio analiza.

Mi punto de vista es que lo que se ha dicho sobre la escuela diferenciada, sobre todo en los últimos tiempos, y dejando de lado lo que fue el modelo en sus orígenes, sólo ha considerado

⁴ Dolto, F. (2010) *La Imagen inconsciente del cuerpo*. España: Paidós

las diferencias biológicas entre los sexos, las diferencias psicológicas, afectivas y cognitivas, y las condiciones que la práctica debe cubrir para atenderlas, pero ha dejado de lado el proceso de subjetivación y con ello ha ignorado los efectos que el modelo trae en el desarrollo de una idea de feminidad que no favorece en nada a la equidad, tema en el que esta tesis quiere enfatizar. Las herramientas para analizar este aspecto las proporciona la teoría psicoanalítica, que sí ha sido considerada en otros análisis de lo educativo, pero no en relación con el tema de la educación diferenciada.

III. Supuestos y delimitación del estudio

El propósito principal del trabajo es el análisis de los efectos que la práctica educativa diferenciada tiene sobre la subjetivación, en particular el desarrollo de la feminidad en sus alumnas, por ello, es la teoría psicoanalítica el referente principal, me apoyo particularmente en los trabajos de Sigmund Freud acerca de la represión, el proceso de subjetivación, el desarrollo psicosexual; y en los trabajos de Françoise Dolto y sus aportes en relación a la sexualidad femenina, el desarrollo de la feminidad y la idea inconsciente del cuerpo; para con ellos hacer una crítica del modelo de la escuela diferenciada y en particular de las ideas de María Calvo, principal defensora del modelo diferenciado en nuestros días.

IV. Ideas orientadoras

Las ideas orientadoras que dirigen el trabajo son:

Idea orientadora No. 1: La diferenciación por sexo en la escuela, no se reduce a una separación física, que pudiera tener efectos positivos dadas las diferencias entre los sexos. Es posible observar que esa separación entre niños y niñas impacta directamente en la constitución subjetiva de sus alumnas.

Idea orientadora No.2: Ante las inhibiciones impuestas por la separación y las prácticas en el modelo diferenciado, el cuerpo físico y su construcción inconsciente, quedan atravesados y se complica la estructuración subjetiva, lo que lleva al desarrollo de un estereotipado modo de ser mujer, en el que se dificulta asumir el deseo, dado que no se le reconoce como propio producto de la represión impuesta.

V. Preguntas de investigación

La pregunta general que se trabaja en este proyecto es:

¿Cuáles son los efectos que tienen las prácticas educativas de la escuela diferenciada sobre la construcción de la identidad de género de las niñas, particularmente respecto de la asunción y ejercicio de la feminidad, poniendo énfasis en la construcción inconsciente del cuerpo?

Resolver este cuestionamiento permitirá formular estrategias y planear recursos docentes para cambiar las ideas estereotipadas sobre el ser mujer en una percepción de sí mismas que les permita reconocer y asumir su deseo y por lo tanto les lleve a un buen desarrollo de su sexualidad femenina no sometido ni exageradamente reprimida.

Preguntas derivadas de la anterior, que abordan los temas de las ideas orientadoras son:

- a) ¿Qué efecto tiene el modelo diferenciado en el proceso de subjetivación del sujeto en vías de construcción?
- b-1) ¿Qué matices toma la construcción de la feminidad, en particular la idea inconsciente del cuerpo que hacen las alumnas bajo las restricciones que impone el modelo diferenciado? y
- b-2) ¿Cómo se manifiesta en el discurso o en el acto (las fracturas, los golpes, dolores, etc. manifestados por las alumnas) este impacto del modelo educativo diferenciado?

El análisis completo partirá de la descripción del modo en que el modelo de educación diferenciada conduce a una estructuración del sujeto que se ve matizada por ideas estereotipadas acerca de la feminidad, el cuerpo y sus representaciones: primeramente describiré el modelo de educación diferenciada, presentado los argumentos y propósitos que dan los defensores de este modelo educativo, a la par de la presentación se lleva a cabo el

análisis de datos recogidos durante la investigación y que de alguna manera tratan de sostener o rebatir los argumentos de la escuela diferenciada, interpretándolo desde la teoría del psicoanálisis.

En la segunda parte del trabajo se describe el proceso de subjetivación desde el psicoanálisis: se inicia con una descripción de dicho proceso que lleva a cabo el sujeto, priorizando la construcción de su identidad de género y en particular la construcción inconsciente del cuerpo, llevando a cabo un análisis de la manera en que la escuela y el profesor participan en dicha construcción como proceso situado en el aula; en el desarrollo se irán haciendo señalamientos desde el modelo educativo diferenciado para tratar de delimitar el perfil que se promueve desde él a la construcción del *ser mujer* en sus alumnas con el propósito de demostrar que la escuela diferenciada “histeriza”.

VI. Metodología

El enfoque metodológico asumido para este trabajo se inscribe en el campo de las miradas cualitativas y utiliza técnicas como las de Estudio de caso, entrevista directa y observación; con ellas se pretende recoger de los propios actores las manifestaciones e impresiones en las que se refleja el impacto que tiene sobre su subjetividad el hecho de pertenecer a una escuela diferenciada. El enfoque cualitativo permite arrojar luz sobre las situaciones, eventos, interacciones y conductas observables en los sujetos del estudio para establecer una conexión entre la incidencia de síntomas de corte histórico y la pertenencia a un aula segregada.

Otro elemento central del estudio es una investigación documental que permite elaborar un esquema de la construcción de la feminidad, con base en la teoría psicoanalítica. Para una

mayor comprensión de las situaciones observadas, y para dotar de una fundamentación conceptual a la interpretación sobre los procesos de estructuración del sujeto y formación de síntomas; igualmente se aborda, desde la teoría freudiana, el tema de la elaboración del *síntoma*, particularmente el *histórico*.

El trabajo se completa con una investigación etnográfica, basada en la observación *in situ* de los sujetos, analizando los resultados a la luz de lo expuesto por Freud sobre la formación de síntomas; junto a esta reflexión, se hace también un seguimiento histórico del modelo de la escuela segregada; la conjunción de estos dos análisis permite responder a la inquietud que motiva el proyecto.

Parte de este trabajo etnográfico consistió en la realización de **estudios de caso** que permitieron obtener información acerca de las experiencias de alumnas en particular y la manifestación de síntomas históricos, describiendo situaciones reales.

También formó parte del trabajo etnográfico la **observación** de dos grupos de clase, compuestos por alumnas de cuarto y quinto grado en los ciclos escolares de 2010-2011 y 2011-2012, todas ellas preadolescentes de entre diez y doce años. fueron alumnas que tomaron clase en aulas segregadas por género. Los grupos fueron los mismos en cuarto y en quinto grado, lo que significó un contacto de dos años con cada uno y, además, una buena parte de las alumnas habían tenido antes otros cursos con la observadora, antes del proyecto (2007-2008).

Finalmente se realizaron entrevistas a varias niñas de cada uno de los grupos anteriores.

También se entrevistó a maestras y mujeres adultas exalumnas de instituciones diferenciadas.

Las observaciones se realizaron mientras la observadora se desempeñaba como profesora en el grupo, la estrategia fue no tomar notas durante la clase, sino después de finalizado el día

escolar, las notas se recogieron a lo largo de los dos años en que se tuvo contacto diario y directo con las alumnas. Rescatando los eventos o situaciones que parecían ser más significativos para los propósitos que la investigación persigue, no sólo de los grupos mencionados sino también de la institución en su conjunto.

En foros de opinión, con las niñas de quinto grado y a través de la herramienta virtual “aula 24 horas”, se recogieron expresiones de las alumnas acerca de la significación otorgada a su condición de niña en grupo unigénero; adicionalmente se organizó una encuesta como actividad de clase con las mismas preguntas del foro y agregando la tarea de hacer un dibujo de sí mismas, estas actividades también se orientaron al objetivo de establecer su autoimagen como niñas en un grupo unigénero; relacionándolo también con los objetivos del curso de civismo en el que había que pensar acerca de los cambios de la pubertad y la manera en que eso va modificando la idea que tienen de sí mismas.

Durante el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012 se organizó, con dos grupos de cuarto grado de español, una actividad consistente en la elaboración de un *diario de viñetas*, escrito por las alumnas, como herramienta de recogida de datos. El diario es un cuaderno denominado por las niñas “Rayitas”, en el que se recogieron una serie de relatos de las propias niñas, quienes, cada día, lo llevaban a su casa, fuera por lista de asistencia o por demanda de las propias niñas en ocasiones especiales o vacaciones, y en él debían escribir lo que había pasado durante el día en la escuela con todas sus asignaturas, en las que trabajaban con maestras diferentes, el objetivo era obtener información no sólo de la clase en la que se compartía con ellas, sino de toda su estancia en la escuela; la mayoría de las niñas dedicaba más espacio a relatar lo que sucedía después de clases y menos a la descripción del día en la escuela. Esto aportó elementos de interpretación sobre el impacto que el modelo diferenciado tiene en la

vida diaria de las niñas y no sólo sobre lo que sucede en la escuela. Al día siguiente de haberse llevado el diario debían pasar al frente y contar su relato; la lectura de lo escrito por cada una se convirtió en todo un acontecimiento, ya que era una actividad esperada y disfrutada por todo el grupo. Del relato se tomaban notas sobre el contenido de su texto y de la manera en que se presentaba, ya que siempre se acompañaba de expresiones singulares, risas, etc. Del diario de viñetas, se originaron los dos estudios de caso, que este trabajo recoge.

Para la obtención de los relatos de profesoras sobre su experiencia como docentes en una institución diferenciada, se les solicitó que narraran su experiencia y expusieran lo que opinaban acerca del modelo, sus pros y sus contras desde el punto de vista del docente, y que además describieran situaciones que les hubieran resultado significativas, por ser típicas o exclusivas de un sistema diferenciado, también se les solicitó expresar si tenían experiencias, además de ser docentes, como madres de alumnas de la escuela diferenciada, o bien por haber sido ellas mismas alumnas de escuelas diferenciadas⁵. La solicitud de narrar su experiencia se extendió a 8 maestras, 3 de ellas aceptaron hacerla y otra más envió unas notas sobre aspectos académicos del proceso en el aula diferenciada, lo que la hacía inutilizable para el propósito del trabajo. Se recogieron también apuntes de las conversaciones en la sala de maestros sobre diversos aspectos de la labor docente en el contexto de la escuela diferenciada, pero no se utilizaron para el estudio por carecer de autorización de los participantes, en general, esas expresiones confirman la interpretación de este trabajo.

En un ejercicio de extensión de la búsqueda de informantes para el estudio, se recogieron expresiones de mujeres adultas, ajenas a la institución, que tuvieron la experiencia de ser

⁵ Es frecuente el caso de maestras que lo son, precisamente por ser exalumnas de la escuela, no necesariamente de la misma escuela, pero sí del sistema diferenciado.

alumnas de escuelas diferenciadas, o bien que en su experiencia en la escuela vivieron situaciones semejantes; estas fueron conversaciones cara a cara pidiéndoles expresar libremente su experiencia, fuera en instituciones diferenciadas o no, se tomaron notas durante la entrevista. La experiencia clínica psicoanalítica permitió mantener una atención flotante durante estos encuentros y recrear el relato en un evento posterior, ligándolo a los objetivos del trabajo.

Primera parte

Los argumentos para la defensa del modelo diferenciado

Este apartado recoge los argumentos con los que los intelectuales promotores del modelo y las instituciones de educación diferenciada defienden una práctica educativa que segrega a niños y niñas sobre la base de una idea del proceso educativo organizada en torno de determinados beneficios, pero que en la práctica conduce a una estructuración del sujeto matizada por un conjunto de estereotipos sobre la feminidad, el cuerpo y sus representaciones inconscientes, que se expresan en conductas, valoraciones y prácticas de sus egresadas y egresados.

I. La escuela en la historia y el desarrollo del modelo diferenciado

La incorporación masiva de las mujeres a la institución escolar data del siglo XVIII, en la modernidad temprana, y toma desde el principio la forma de una práctica segregada.

En sus comienzos la separación de niños y niñas tenía que ver con los diferentes objetivos para su formación: a). hacer hombres productivos, b). hacer de las mujeres señoras educadas para el gobierno del hogar. Eso daba lugar a un currículum distinto para cada género, descartando la inclusión de niños y niñas en un mismo espacio educativo. Un siglo más tarde se generaliza la idea de una misma enseñanza para niños y niñas, pero se mantiene el criterio de que la instrucción que cada uno debía recibir siguiera siendo diferente, situación que mantenía no sólo a niños y niñas en aulas diferentes, sino, también, diferentes objetivos en su formación.

No es sino hasta más tarde, ya en el siglo XX, que es posible encontrar integrados en una misma aula a niños y niñas; sin embargo prevalece, todavía, una educación androcéntrica, que impone a ambos sexos un currículum pensado para el género masculino.

Algunas instituciones, sin embargo, mantienen la segregación, hoy día, con el argumento de explotar la separación como situación ventajosa tanto para mujeres, como para hombres; para estas instituciones, no obstante el carácter androcéntrico general del currículum, la situación escolar mixta pone a los hombres en desventaja debido a sus diferencias: los niños son más inquietos y por ello se concentran más difícilmente, sus habilidades lingüísticas se desarrollan más lentamente, la calidad de su grafía es siempre inferior a la de las niñas, son más tímidos para contestar y participar, además de que su proceso de maduración lleva un “ritmo inferior”.

En los inicios de la diferenciación las niñas recibían una información que se podría denominar como "de segunda clase", esto no se debía a que su intelecto fuese incapaz de asimilar elevados conceptos, sino al rol que la sociedad decimonónica y de principios del siglo XX asignaba a las mujeres, relegadas al papel de esposas, madres y amas de casa.

Simone de Beauvoir, en *El Segundo Sexo*, destaca una gran cantidad de ejemplos sobre el modo de pensar a las mujeres en la antigüedad y hasta el siglo XIX, en particular los prejuicios y la hostilidad contra las mujeres dedicadas a actividades intelectuales tales como, cita a Virginia Wolf, quien recuerda a un personaje (Dr. Johnson) que comparaba a las mujeres con “un perro que camina sobre las patas traseras: no lo hacen bien, pero es asombroso”; cita también a lady Winhilsea que escribía:

¡Ay! ¡Una mujer que toma la pluma es considerada una criatura tan presuntuosa que no tiene remedio alguno de redimir su crimen! (De Beauvoir, 2012 p.95)⁶

E igualmente cita a Erasmo, quien en *El pequeño Senado*, concede la palabra a Cornelia quien expone con aspereza los agravios de su sexo: “Los hombres son unos tiranos...Nos tratan

⁶ De Beauvoir, S. (2012) *El segundo sexo*. Buenos Aires: Random House Mondadori

como a juguetes...Nos convierten en sus lavanderas y sus cocineras". Y exige que se les permita a las mujeres instruirse. (De Beauvoir, 2012, p. 95).

Remarcando el sentido androcéntrico del proceso educativo moderno escribe:

"La mujer está destinada a la inmoralidad, porque la moral consiste para ella en encarnar una entidad inhumana: la mujer fuerte, la madre admirable, la mujer honesta, etc. Tan pronto como piensa, o sueña, o duerme, o desea, o respira sin consigna, traiciona el ideal masculino." (De Beauvoir, 2012, p. 451).

Las luchas del siglo XX en busca de la equidad consiguieron un espacio para las mujeres en el aula mixta, no obstante que se mantuvo, como ya dijimos, un marcado androcentrismo en el currículum, se les abrieron las puertas a las aulas de los varones, compartiendo más que un espacio físico, comenzaron a compartir las mismas exigencias, metas y obligaciones, se dieron pasos importantes para la posibilidad de una verdadera igualdad.

La inclusión de ambos sexos en una misma aula, sin embargo, enfrentó nuevos problemas, que en el punto de vista de los partidarios de la educación diferenciada, hacen necesaria la separación entre niños y niñas: las diferencias naturales.

II. El argumento de la diferencia natural entre los sexos.

En este apartado se presenta el argumento principal ofrecido por los promotores de la escuela diferenciada, buscando justificar su permanencia como oferta educativa valiosa, al mismo tiempo que defenderse de las críticas provenientes de otros intelectuales de la educación.

El modelo educativo diferenciado apareció en Europa durante el siglo XVII como una respuesta de la élite social ante el hecho, no deseable para ellos, de la integración de las mujeres a la escuela y ha mantenido su presencia hasta hoy en día.

En este modelo educativo se segrega a los alumnos por sexo en aulas diferentes; en ellas se desarrollan prácticas educativas específicas para cada sexo. No es sólo el separar para mantener un ambiente unigénero, sino que la separación, desde el punto de vista del discurso que la sostiene, se lleva a cabo con fines pedagógicos, para lo que se ofrecen una serie de argumentos que tienen como propósito validar tal separación.

El modelo educativo diferenciado supone que hombres y mujeres somos distintos en origen, esto es que actitudes, valores, pensamientos y acciones son diferentes para cada uno, sólo por la condición de haber nacido hombre o mujer; el modelo dice favorecer, con la segregación, el desarrollo de las potencialidades de la feminidad y masculinidad como estas son por naturaleza y las enlaza con objetivos y finalidades sociales; en la escuela diferenciada el ambiente unigénero reduce las distracciones y las presiones que la presencia del otro sexo introduce al proceso de aprendizaje, con ello se consiguen relaciones intergénero en espacios fuera del aula más favorables y libres de conflicto, al tener cada uno la posibilidad de constituirse en un espacio que proporciona modelos de identificación para su propio género, favoreciendo con ello la posibilidad de realización plena de los individuos y un fortalecimiento de su dignidad como personas.

Alcázar Cano y Martos Navarro (2004)⁷ plantean las ventajas de la separación en estos términos:

⁷ Alcázar, J. y Martos, J. “Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos”, (en línea). www.colegiomontecastelo.com. (Pág. 1.)(Página consultada el 6 de mayo de 2013)

“La masculinidad y la feminidad son rasgos constitutivos de la persona. Varón y mujer tienen modos diversos de vivir su idéntica dignidad personal, y esto es clave en la enseñanza...en el proceso educativo no puede ignorarse esa diversidad, sino que ha de ser respetada. La escuela ha de procurar que cada alumno cultive las cualidades propias de su propio modo de ser.” (Alcázar Cano y Martos Navarro, 2004)

Bajo el modelo que propone la escuela diferenciada, la separación, estaría, apoyando la diferencia natural entre los sexos, fortaleciendo, desde su punto de vista, la construcción de identidad y promoviendo la igualdad. Es este discurso lo que ha llevado a que las escuelas diferenciadas hayan logrado mantenerse vigentes y lo que ha convencido a los padres, que esperan, que con la inscripción de sus hijos en este tipo de escuelas, se garantice un buen desarrollo, intelectual, emocional y psicológico para sus hijos.

María Calvo (2009)⁸, una de las principales defensoras del modelo de educación diferenciada, opina que la igualdad conseguida por la inclusión en el siglo XX no hizo sino generar confusión ya que dicha “supuesta” igualdad supone una “neutralidad sexual” que lleva a la eliminación de los constructos sociales de masculinidad y feminidad; porque desconoce la existencia de cualquier tipo de diferencia vinculada al sexo y de su posible impacto en el ámbito pedagógico.

El modelo diferenciado se apoya en investigaciones que demuestran que desde la octava semana de gestación existe ya una marcada diferencia cerebral, estructural y funcional entre la

⁸ Calvo, M. (2009) *Guía para una educación diferenciada*. España: Editorial Toro Mítico.

María Calvo es Doctora en Derecho Administrativo. Es considerada una de las principales defensoras de la Educación diferenciada, tras dedicarse por años al estudio de la libertad de enseñanza en España.

mujer y el varón, provocadas por la testosterona en el hombre y los estrógenos en las mujeres, estas diferencias que en origen son sólo biológicas llevarán a los sujetos a marcar ciertas tendencias, aptitudes y habilidades a lo largo de toda su vida y sugieren que esas diferencias biológicas deberán ser apoyadas a través del proceso educativo y de socialización para la emergencia del sujeto femenino y el masculino. Pasando de lo meramente natural-biológico a lo social, a partir de establecer una conexión directa entre cerebro, hormonas, comportamiento y aprendizaje, lo cual es uno de los aspectos más cuestionables del argumento.

Hombres y mujeres pueden ser iguales en derechos y deberes, humanidad y dignidad, pero su dimorfismo sexual cerebral, para el modelo diferenciado, les lleva a desarrollar diferentes formas de socialización, afectividad, sexualidad, comportamiento y reacciones ante mismos estímulos, así como una diferente forma de aprender. La educación tiene la importante tarea de potenciar esas diferencias, no debiendo ignorarlas o depreciaslas; sino aprovechándolas para una formación integral y equilibrada que llevará al desarrollo de sujetos libres, plenos y responsables; lo que no se logra con el simple hecho de separar a niños de niñas en aulas diferentes sino, además, con una verdadera instrucción diferenciada, un pedagogía que reconozca y esté informada sobre las diferencias que el sexo le impone a los procesos cognoscitivos.

María Calvo (2009) admite que la educación diferenciada ha sido fuertemente desacreditada, e incluso que en España el modelo atraviesa una crisis profunda, ya que apenas un 1% de sus escuelas de educación básica siguen el modelo, esto se debe, afirma ella, a un enorme desconocimiento de lo que ofrecen las escuelas diferenciadas, y asegura que hoy día esas escuelas no reservan las materias académicas para los varones, dejando a las chicas al margen de éstas y con acceso sólo a materias tales como costura y cocina; afirma que el

currículum diferenciado no busca apoyar el papel sumiso y dependiente de la mujer, ni es un modelo “antisocial”.

A través de su análisis Calvo establece que la educación diferenciada ofrece, en contra de lo que piensa la mayoría, una serie de beneficios, que no sólo favorecen el desarrollo y desempeño de hombres y mujeres, sino que además favorece a la convivencia entre los géneros, ya que la separación misma provoca un mayor entendimiento y respeto entre hombres y mujeres. Destaca que recientes investigaciones demuestran que los resultados de los alumnos de este modelo educativo son, como regla general, óptimos, que la educación de los sujetos en aulas separadas por género ofrece un ambiente más relajado y agradable entre los alumnos y a la vez ofrece mayor facilidad para el ejercicio de la docencia. En los estudios presentados por Calvo se menciona que los centros diferenciados presentan menos conflicto y violencia entre sus alumnos, reflejan un aumento en la autoestima de los estudiantes y la posibilidad de establecer una verdadera igualdad. Ella dice:

“La clave del éxito de la educación diferenciada... radica en el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad de oportunidades entre sexos.”
(Calvo, 2005)⁹

El modelo diferenciado sostiene que puede ofrecerse un mismo currículum académico a hombres y mujeres, pero que los métodos pedagógicos y las estrategias docentes deberán acoplarse al sexo del grupo al que se imparte. Calvo (2009) propone que para el éxito personal y académico deberán ofrecerse métodos en los que se aprecien, valoren y eduquen las especificidades propias de cada sexo.

⁹ M. Calvo (2005) *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. España: Ed. Almuzara, pág. 19.

Calvo (2005a) afirma que el hecho de que en los años sesentas se careciera de datos científicos que señalaran una diferencia anatómica y funcional del cerebro de hombres y mujeres llevó a plantearse las diferencias entre niños y niñas como el resultado de la crianza y educación, asumiendo entonces la posibilidad de llegar a través de estos medios al desarrollo de una verdadera igualdad, unificar la crianza y educación acabaría con las diferencias y conflictos; dice que en los últimos años se han conseguido grandes avances científicos que muestran la existencia de diferencias sexuales innatas; que las aptitudes, formas de sentir, de trabajar, de reaccionar y de aprender están, de alguna manera, apoyadas en esas diferencias anatómicas innatas.

La diferencia sexual se constituye en un proceso complejo que comienza con el desarrollo embrionario, por efecto de la combinación de nuestro código genético y de las hormonas que se liberan dada la combinación de cromosomas XX o XY.

A partir de ese momento se desarrolla un “cableado” del cerebro que tiene un carácter particular para cada uno, hombre o mujer. A través de diversos estudios médicos no intrusivos, tales como la resonancia magnética, se han podido demostrar diferencias cerebrales estructurales, químicas, genéticas hormonales y funcionales. Los cerebros femenino y masculino son igualmente potenciables en inteligencia pero difieren en estructura y funcionamiento. Esta idea de una determinada estructura cerebral dependiente del sexo rompería con la idea de que hombres y mujeres nacen como hojas en blanco en las que las experiencias de la infancia marcarían la aparición de una feminidad o masculinidad, sino que este desarrollo tiene, de alguna manera, relación con la estructura orgánica única para cada género. Es la naturaleza la que producirá dos sexos con aspectos diferentes, pero también con

cualidades cognitivas diferentes, basadas en una anatomía, composición química, riego sanguíneo y metabolismo distinto (Calvo, 2005b).

Buscando darle contundencia a su argumento, Calvo (2005c) cita a Rubia¹⁰: “La naturaleza produce dos sexos con cualidades cognitivas diferentes. Cuando se nace con un cerebro - masculino o femenino- ni la terapia hormonal, ni la cirugía, ni la educación pueden cambiar la identidad del sexo.”

El argumento pareciera ser sólido y quizá pase como tal para una mentalidad en la que lo biológico sea determinante de la personalidad, la subjetividad humana y las relaciones y la estructura social, sin embargo, desde mi punto de vista, es claro que ni el sujeto, ni la vida social, ni las relaciones entre los sexos están determinados por lo biológico, sino que son constructos sociales que resultan de la interacción y las relaciones intersubjetivas, el sujeto no se constituye en el útero, es una construcción subjetiva, que tiene lugar en el encuentro con otros sujetos.

El principal problema es que los defensores del modelo educativo diferenciado no hacen una adecuada distinción entre los conceptos de sexo y género. En una correcta distinción, el concepto de “sexo” quedaría destinado a las diferencias meramente biológicas y el de “género” a toda la construcción subjetiva que cada sujeto lleva a cabo en su vida a partir de un entorno y experiencias particulares y que le llevarán a definirse en lo masculino o femenino. Por ello es posible cuestionarlos, por ejemplo acerca de la homosexualidad, ¿cómo explican ellos entonces que sea posible que alguien que ya viene determinado, desde su estructura cerebral, como femenino o masculino, presente más adelante en su vida una expresión de su

¹⁰ F.J. Rubia es Director del Instituto Pluridisciplinar de la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático en Fisiología, especializado en el sistema nervioso.
Rubia, F.J.(Citado por Calvo, 2005c: 29)

género y su sexualidad contraria a la que biológicamente se constituye desde el útero? ¿Qué papel le otorgan a la cultura, la crianza y la educación en el proceso de subjetivación y propiamente en la construcción de una identidad de género? Entonces para que necesitar de una educación diferenciada si la definición en masculino o femenino nos viene dada de nacimiento. Entonces ¿de dónde proviene el conflicto si la cultura y la educación no pueden modificar lo que ya le viene dado al sujeto?, ¿cómo lo explican?

Por otra parte, en el análisis de los efectos que está práctica educativa tiene sobre el desarrollo de la identidad de género y las relaciones intergénero, que se hace más adelante, se destacará que la separación por género tiene efectos histerizantes en la constitución subjetiva de las niñas y que la separación no sólo no favorece al buen desarrollo de una feminidad-masculinidad, sino que incluso enferma.

El interés de las instituciones educativas por el desarrollo integral del sujeto, en particular en la construcción de identidades, no es exclusivo del modelo diferenciado, cada vez más se le reconoce a la escuela su papel subjetivante, su impacto en la conformación de sujetos que participan de una sociedad. Por eso es que el psicoanálisis se puede aplicar para analizar el proceso de subjetivación como resultado de la práctica pedagógica.

Ante el argumento ofrecido por la escuela diferenciada de fortalecer la construcción de identidad de género, podemos, apoyándonos en el psicoanálisis, en particular en lo dicho por Dolto (2000), respecto a la constitución de la feminidad por parte de las niñas.

La niña para asumirse como tal debe reconocerse diferente y para ello necesita tener como referente al hombre, tenerlo presente. Debe ser enseñada a entrar en relación con el otro, desde sus diferencias y con fines complementarios. Esta no es una dificultad exclusiva de la escuela diferenciada, pero a mi parecer esto se complica al tener un ambiente unigénero, sin referentes

masculinos. Dolto (2001a) tiene una hipótesis acerca de la complejidad de enseñar la manera en que hombres y mujeres deben entrar en relación para una convivencia en la equidad:

“La educación sobre la manera de entrar en relación con el otro y sobre la responsabilidad afectiva, tanto para los muchachos como para las chicas, no forma parte de las preocupaciones que tienen los adultos encargados de dirigir el desarrollo de las jóvenes generaciones, es la menor de sus preocupaciones. La razón: los adultos siguen siendo en buena medida niños en numerosos aspectos.” (Dolto, 2001a, pág. 51)

En contra de la diferenciación de niños y niñas para su formación en el artículo llamado “Don't segregate boys and girls in classrooms” , escrito por Michael Kimmel, publicado por la CNN, el 9 de agosto de 2013¹¹ encontramos otro argumento, Kimmel retoma una idea que David Riesman y Christopher Jencks presentan en su estudio de mediados de siglo “La revolución académica”, en el que ponen de manifiesto que las escuelas diferenciadas traen como consecuencia en los varones lo que ellos denominan “arrogancia masculina”, destacando como estas escuelas disparan los estereotipos de género y refuerzan el sexismo. Kimmel señala que la educación diferenciada afecta más que lo que favorece, su principal argumento es que las escuelas diferenciadas refuerzan los estereotipos de género pudiendo llegar a ser discriminatorios. Ahí menciona que la educación segregada por sexos es profundamente equivocada, y, a menudo justificada con débiles afirmaciones científicas, como las que apelan a las diferencias anatómicas del cerebro. No existiendo evidencia científica real que muestre que la educación diferenciada mejore el desempeño académico de

¹¹ Kimmel, M. *Don't segregate boys and girls in classroom* (en línea). <http://www.cnn.com/2013/08/09/opinion/kimmel-single-sex-classes/index.html?sr=fb081113genderclasses530p> (Página consultada el 15 de noviembre de 2013)

los estudiantes, sino por el contrario, existe evidencia de cómo incrementa el desarrollo de estereotipos de género y legitima el sexismo.

Kimmel toma como un indicador de que el modelo diferenciado no ha logrado demostrar los beneficios que prometía, el hecho de que a partir del año 2013 se hayan reducido en número las clases diferenciadas ofertadas por escuelas públicas en Estados Unidos.

III. El argumento de que las diferencias entre hombres y mujeres responden al tamaño y estructura de sus cerebros.

Para apoyar la idea del carácter natural de las diferencias Calvo (2005c) recurre a las investigaciones realizadas por el Dr. Hugo Liaño¹² quien señala que hay que admitir que es un hecho el mayor tamaño del cerebro del hombre, lo cual, sin embargo, dice él mismo, no significa una menor capacidad mental para el cerebro de la mujer, ya que ambos cuentan con el mismo número de células cerebrales, que en el caso del cerebro femenino se hayan agrupadas con mayor densidad dentro de un cráneo más pequeño. Esta diferencia en el tamaño hace que el cerebro de la mujer pese un 15% menos que el de los hombres.

Otra remarcable diferencia es la que se genera en la conexión entre los hemisferios cerebrales de hombres y mujeres, esto tiene su impacto en el desarrollo de distintas actitudes y habilidades. Los estudios de Liaño, entre otros, comprueban que existe una mayor conectividad entre los hemisferios del cerebro femenino, lo que permite llevar a cabo más de una tarea a la vez, lo mismo que tener pensamientos simultáneos. Por otra parte, la lateralización, es decir, el predominio de la actividad por parte de uno de los hemisferios

¹² El Dr. Hugo Liaño es Jefe de Neurología de la Clínica Puerta de Hierro, en España; investigador y autor del libro *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Liaño (Citado por Calvo, 2005c: 30)

cerebrales es más acentuada en el cerebro masculino, lo que le dificulta realizar varias tareas a la vez, pero le facilita abstraerse cognitivamente cuando realiza una tarea concreta. Esta variante en la conexión entre los hemisferios responde a una diferencia en el grosor del cuerpo calloso, que es lo que los conecta y que está formado por aproximadamente doscientos millones de fibras que conectan las dos mitades del cerebro.

El impacto que la diferencia de grosor del cuerpo calloso tiene sobre las actitudes y habilidades de hombres y mujeres responde a las diferencias estructurales y de funcionamiento de los hemisferios cerebrales y dado que en el hombre y la mujer tales conexiones se dan de diferente manera se genera un predominio de algunas funciones en relación a las conexiones para cada sexo. De ahí que los hombres muestren mayor facilidad para el desarrollo de habilidades viso-espaciales que son dominadas por el hemisferio derecho, mientras que las mujeres demuestran facilidades para las tareas del habla y el lenguaje que son funciones dominantes en el hemisferio izquierdo.

A través del escaneo cerebral Liaño comprobó que hombres y mujeres utilizan diferentes regiones del cerebro para almacenar y procesar la información. Las mujeres poseen más materia gris en el cerebro y los hombres más materia blanca, lo que resulta para ellos en la posibilidad de desarrollar una mayor actividad física.

El funcionamiento de la amígdala, pequeño conjunto de neuronas en forma de almendra que se localiza en la parte anterior y medial de cada uno de los lóbulos temporales del cerebro y que actúa como una alarma ante situaciones de riesgo, además de verse implicada en las emociones y la agresividad, tiene una conexión marcadamente diferente para cada sexo, en los hombres la amígdala más activa es la del hemisferio derecho, mientras que en las mujeres es la izquierda. En los varones la amígdala derecha conecta mayormente con la parte que recibe

estímulos del exterior, mientras que en las mujeres la amígdala izquierda mantiene mayores conexiones con las áreas que controlan el ambiente interno, lo que puede resultar en una mayor sensibilidad y emocionalidad.

Además de las diferencias estructurales del cerebro están las diferencias actitudinales, afectivas, emotivas y cognoscitivas promovidas por la liberación de hormonas; por ejemplo la testosterona se asocia a la agresividad, búsqueda de poder social, ambición e independencia, a mayor testosterona mayor competitividad masculina, mayor independencia y mayor tendencia a la introspección ante los problemas. En las mujeres, los estrógenos, progesterona y oxitocina se asocian a una mayor conexión verbal-emotiva y al establecimiento de vínculos emotivos.

Esta teoría del impacto hormonal para el desempeño académico sostiene que al variar la manera en que se interpreta el mundo, debido a la producción de unas u otras hormonas y en cantidades variadas, establece un ambiente distinto para el acercamiento al conocimiento por parte de las niñas y los niños, resultando en un procesamiento distinto aún sobre un mismo hecho, lo que no significa, de nuevo, que un sexo sea superior al otro. Estas diferencias condicionan un desarrollo distinto, para cada sexo en sus habilidades, aptitudes, intereses, inquietudes, formas de socialización, etc., que deben ser tomados en cuenta a la hora de decidir un modelo pedagógico, ya que determinadas estrategias para la enseñanza que pudieran ser exitosas con los varones, pueden no dar resultados con las niñas.

Las observaciones realizadas para este estudio confirman lo anterior: determinadas actividades planeadas para los grupos tanto de niños como niñas, conseguían un alto grado de interés y participación con grupos de varones y resultaban un desastre con las mujeres o viceversa, lo mismo pasaba con el ritmo de trabajo en las diferentes asignaturas, las niñas requerían más tiempo para llevar a cabo sus actividades, ya que se interesaban por la presentación y los

detalles de las mismas, mientras los varones se enfocaban más al cumplimiento simple y llano.

Para Calvo (2005d) el asunto es contundente: “Nacemos, pues, con un cerebro sexualizado que determinará una personalidad masculina o femenina, teniendo cada una de ellas, como promedio, una serie de rasgos característicos y específicos, que marcarán nuestra forma de sentir, amar, sufrir, aprender y, en definitiva, de vivir” (Calvo, 2005e); Este planteamiento, como vemos, no considera para nada el impacto que en la definición de lo masculino y lo femenino tienen el entorno, la crianza, las subjetividades de los padres, maestros, y demás.

En el libro *Iguales pero diferentes*, Calvo (2007)¹³ recurre a un relato que refiere su experiencia con la hija de unos amigos suyos que, de acuerdo con el testimonio de los padres, había sido educada libre de toda influencia sobre roles y estereotipos de género. En una ocasión Calvo es invitada a la casa de estos amigos y ella quiere llevar un obsequio a la pequeña; los padres le sugieren que le lleve un juguete que no sea identificado típicamente como “para niñas”; Calvo decide llevarle un camioncito de carga. Al llegar entrega el juguete a la pequeña y ella se retira a jugar con el obsequio; más tarde Calvo se acerca a ver el juego de la niña y se da cuenta de que la pequeña juega con el camión como si éste fuera una muñeca: lo arropa en la cama y canta para que duerma. Según Calvo esto demuestra que por naturaleza desarrollamos roles femeninos o masculinos, sin mediación de la interacción con otros para la asunción y expresión de los roles de género. Lo que Calvo pasa por alto es la relación intersubjetiva que se establece cotidianamente entre la niña y sus padres, sus compañeros de colegio, con sus maestros y maestras, con sus familiares, con sus amigos, con la sociedad en general a través de los medios, etc.; por lo que, aunque la mamá no quisiera enseñar, intencionadamente, roles femeninos, los actúa con su hija; la niña, por supuesto

¹³ Calvo, M. (2007) *Iguales pero diferentes*. España: Ed. Almuzara

(Freud, 1993) se identifica con ella y copia los actos que ella realiza en situaciones como la puesta en acto en el juego: la madre la arropa, le canta. Además de que el camión era un camión de carga, lo que podría interpretarse como siendo femenina, ya que la caja de carga hace las veces de la matriz, la niña utiliza el camión para representar una muñeca, dado que la ha identificado como del género femenino: ella, su madre y el juguete tienen una bolsa que carga bebés.

El argumento está presente también la obra de Michael Gurian¹⁴, quien analiza las diferencias, entre el cerebro femenino y el masculino, sobre todo aquellas que se ven implicadas en la manera en que aprenden niños y niñas. Partiendo de los datos que Gurian (2002) revisa en su obra, elabora una tabla en la que se identifican las diferencias en el operar de los cerebros masculino y femenino, una selección de los elementos de la tabla, los más pertinentes para este trabajo, se citan a continuación, en una traducción propia:

Parte del cerebro	Función	Semejanzas y diferencias	Impacto
Amígdala	Parte del sistema límbico involucrada en el procesamiento de las emociones	Más grande en los varones	Influye en el nivel de agresividad mostrada por los varones
Fascículo arqueado	Atadura curva de las fibras nerviosas en el sistema nervioso central	Tiende a desarrollarse antes en las niñas	Las niñas utilizan en su habla oraciones antes que los niños
Ganglio Basal	Controla secuencias de movimientos, por ejemplo al caminar	Podría desarrollarse primero en varones, al ser estimulado	Los niños muestran una respuesta más rápida al atender las demandas del ambiente físico
Tallo cerebral	Conecta el cerebro con la médula espinal; se encarga de los impulsos primitivos	En este sentido el cerebro masculino tiene un mayor alcance	Respuesta de movimientos más rápidos y precisos
Área de Broca	Área motora para el habla. Procesa las estructuras gramaticales y la producción de palabras.	Más activa en las mujeres	Mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas en las mujeres.

¹⁴ Gurian, M.(2002) *Boys and Girls Learn Differently! A guide for Teachers and Parents*. United States: Jossey-Bass. Pág. 20

Cerebelo	Contiene neuronas que conectan a otras partes del cerebro y la medula espinal y facilitan el movimiento suave y preciso; equilibrio y lenguaje.	Conexiones más fuertes en el cerebro femenino	Las mujeres tienen habilidades lingüísticas superiores y mejor motricidad fina. Los hombres son menos intuitivos, ya que involucran menos partes de su cerebro al realizar tareas
Corteza cerebral	Contiene neuronas que se encargan de las funciones intelectuales elevadas y la memoria; además de involucrarse en la interpretación de impulsos sensoriales	Es más grueso en el hemisferio derecho del cerebro de varones; y más grueso en el hemisferio izquierdo del cerebro femenino	En los varones hay un dominio del hemisferio derecho y en las mujeres un dominio del hemisferio izquierdo
Cerebrum (cerebro)	Parte más importante del cerebro; es la parte más amplia, controla la conciencia y la voluntad. Es el centro del pensamiento	Las mujeres utilizan más volumen e involucran más áreas particulares al resolver tareas	Mayor capacidad en las mujeres para realizar tareas múltiples a un mismo tiempo. El cerebro femenino está siempre activo
Cuerpo caloso	Conecta los dos hemisferios del cerebro	Más largo en mujeres	Las mujeres coordinan mejor los dos hemisferios del cerebro
Dopamina	Producto bioquímico que participa en la síntesis de los neurotransmisores: norepinefrina, epinefrina y melanina	En cerebros saludables se observan muy pocas diferencias entre el cerebro masculino y el femenino	Problemas en la dopamina y otros neurotransmisores se asocian a desórdenes mentales como esquizofrenia y autismo, que tienen mayor prevalencia en los varones
Estrógenos	Hormonas sexuales femeninas. Dan forma al cerebro femenino	Mucho más presentes en mujeres que en varones	En las mujeres ocasiona una baja en la agresión, necesidad de competencia, autoafirmación y autosuficiencia
Lóbulo frontal	Posibilita el lenguaje, pensamiento y emociones. Produce neuronas para movimientos que requieren de precisión	Ligeramente más activo en las mujeres	Mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas en las mujeres
Hipocampo	Cresta a lo largo de la sección baja de cada ventrículo lateral del cerebro. Almacén de memoria	Significativamente mayor en mujeres, tanto en número y velocidad con que transmiten las neuronas.	Mayor capacidad de almacenaje de memoria para las mujeres
Hipotálamo	Controla los procesos automáticos del cuerpo (latidos del corazón, respiración, temperatura); además controla las diferencias sexuales	Mujeres y hombres presentan estructuras celulares y patrones significativamente diferentes. Se muestra más denso en hombres	Los hombres manifiestan mayor, y más constante, deseo sexual
Hemisferio izquierdo	Procesa el lenguaje, la lectura, la escritura, matemáticas, pensamientos verbales, memoria a corto	Usualmente mejor desarrollado en el cerebro femenino	Las mujeres son superiores a los hombres al escuchar, comunicar y en todo el aprendizaje basado en el

	plazo, conciencia lingüística, conciencia de la auto-imagen, mecanismos de defensa, proyección y negación		lenguaje
Sistema límbico	Amígdala, núcleo septal, hipotálamo, principio del placer, hipocampo, memoria y emociones	En este sentido el cerebro femenino tiene un mayor alcance	Movimiento de datos sensoriales hasta la corteza cerebral más rápidamente
Médula oblongada	Amplia continuación de la médula espinal, forma la parte baja del cerebro que contiene la centro de control nervioso para la respiración y la circulación	Probable aumento en el tallo cerebral masculino que demuestra una mayor conexión entre la médula oblongada y el resto del cerebro	Incremento en la agresividad en varones
Neurotransmisores	Sustancias bioquímicas que permiten que los impulsos eléctricos provenientes del cerebro circulen por todos los nervios	Algunos neurotransmisores prevalecen más en varones y otros en las mujeres	Genera diferencias en la manera en que hombres y mujeres procesan la información
Hemisferio derecho	Interpreta los contenidos emocionales, como tono de voz, expresiones faciales. Conciencia social, musical, visual, espacial y conciencia ecológica	Los hombres utilizan el hemisferio derecho al trabajar con problemas abstractos, las niñas emplean ambos hemisferios	Los hombres se muestran superiores en las habilidades que requieren relaciones espaciales
Testosterona	Hormona sexual masculina	Producida en mucha mayor cantidad en varones	Muestran un incremento en la agresión, competitividad, autosuficiencia y autoafirmación
Área de Werencke	Liga el lenguaje al pensamiento. Comprensión de palabras	Posiblemente más activo en mujeres	Las chicas muestran mayor desarrollo en sus habilidades comunicativas

(Gurian, 2002a, traducción directa de la fuente para este trabajo)

El panorama que presenta Gurian (2002b) obedece al desarrollo ideal del cerebro de niños y niñas; si bien, viendo las cosas desde su anatomía y fisiología es posible sostener diferencias en los modos de aprendizaje, las conductas afectivas y manejo de impulsos, que obedecen al sexo: niña conformación XX y niño conformación XY, no debemos perder de vista el enorme impacto que sobre estos factores tienen el entorno físico y social. Junto a esta conjunto de diferencias físicas y de modos de funcionamiento y respuesta, presentados en la tabla, Gurian

(2002c) enlista una serie de acciones cognitivas y comportamentales¹⁵ que ha podido observar en diferentes situaciones y fases del desarrollo, incluso desde antes del nacimiento, tanto en niñas como en niños, las que a mi parecer obedecerían más a una diferencia de género (femenino-masculino) más que al sexo (hombre- mujer), ya que estas diferencias depende, en gran medida, de los estímulos del entorno social y cultural, asumiendo que la identidad de género es una construcción social, que obedece al proceso de subjetivación en la infancia, determinado en mucho por las vivencias particulares a las que cada uno es sometido, las condiciones sociales predominantes y, aún, la misma identidad de género de aquellos con quienes actúa. Los roles de género, afirma Stoller(1968)¹⁶, son construidos socialmente en la interacción con los padres, pares, maestros, etc.; la preferencia por algún tipo de juguetes, estilos de vestimenta, colores para los objetos del entorno (paredes, mochilas, ropas), es un aprendizaje que no obedecen a la anatomía y fisiología diferente del cerebro de niños y niñas.

IV. Otros argumentos usados por María Calvo en apoyo de la educación diferenciada

a). Diferente funcionamiento del cerebro y otros órganos: diferentes modos y objetos de aprendizaje

En el libro “Los niños con los niños, las niñas con las niñas”, Calvo (2005f), recurre a una serie de otros argumentos, además de los dos fundamentales, desarrollados más arriba, para justificar y legitimar el modelo diferenciado, con este propósito cita estudios sobre niños y

¹⁵ Gurian, 2002 b: pág. 34

¹⁶ Stoller, R.(1968) quien estudiaba los trastornos de la identidad sexual, llegó a establecer el concepto de identidad de género.

Stoller (Citado en Dio Bleichmar, E.(1997) *La sexualidad femenina. De la niña a la mujer*. España: Paidós)

niñas de diferentes razas, culturas y nivel social y económico, que señalan peculiaridades distintivas del proceso de aprendizaje que, desde su punto de vista, tienen en su base las diferencias de estructura y funcionamiento del cerebro de hombres y mujeres.

En primer término, una vez establecido el carácter natural de las diferencias entre los sexos y las diferencias de tamaño, estructura y funcionamiento del cerebro, acude al argumento de las diferencias en los ritmos de maduración física, psíquica y cognitiva. La variación en el ritmo del desarrollo entre niños y niñas impacta de manera importante el desempeño académico de unos y otras, concluye ella a partir de los estudios que revisó, lo que vuelve imposible unificar un modo de trabajo dentro del aula, dado que no se puede exigir las mismas actividades, el mismo ritmo, los mismos productos en función de estas diferencias.

En seguida acude, también, al argumento de la supuesta generalidad de la precocidad femenina en las habilidades lingüísticas; según los estudios que cita Calvo (2005g), las niñas escriben más pronto y con mayor perfección que los niños, adquieren más vocabulario y leen mejor también. Los niños llegarán a igualarlas en vocabulario, pero no en velocidad lectora. Las mujeres, en general, añaden más detalles al hablar o escribir, lo que resultaría en descripciones más ricas y expresivas; todo esto responde, según esos estudios (Calvo, 2005h), a un mayor desarrollo del hemisferio izquierdo en las mujeres. También señala una marcada diferencia en la escritura durante los primeros años de escolaridad, debido a un mayor desarrollo de la motricidad fina en las niñas, producto de un mayor control de la musculatura distal, mientras que los niños demuestran un mayor control de la musculatura axial, más cercana al tronco, lo que les permite lanzar cosas con mayor control y fuerza. Tales diferencias ponen en desventaja a los varones del aula mixta debido a la comparación, en el momento de

la evaluación, que se hace de su letra, vocabulario, lectura y capacidad de composición contra la de las niñas.

Otro argumento esgrimido por Calvo (2005i) es el de la temprana madurez femenina: chicas adolescentes, chicos infantiles. Los estudios que Calvo (2005j) recupera, indican que el desarrollo físico de las niñas puede llegar a tener una ventaja sobre los varones de hasta dos años, lo que significa que entre un niño y una niña de, por ejemplo 10 años, puede haber una diferencia de madurez, apariencia, actitudes, etc. en las que ellas se conducen ya como adolescentes, mientras que ellos siguen actuando como niños. En cuanto al desarrollo psíquico la ventaja de maduración de las niñas las lleva a desarrollar una conducta más responsable con las tareas escolares, más aplicadas y atentas, con la consecuencia de la obtención de mejores notas. Esto se acentúa en el nivel de secundaria en nuestro país, y en general, entre los 10 y 15 años.

Según Calvo (2005k), en esta etapa, el modelo diferenciado tendría la ventaja de eliminar la constante comparación y contrastación entre el desempeño y los resultados de hombres y mujeres, favoreciendo a los chicos, ya que la competencia se dará con los de su mismo sexo, que se encuentran en iguales condiciones que él; en cambio, en un aula mixta, al llegar la adolescencia, los chicos suelen sentirse despreciados por las niñas, debido al desfase de su proceso de maduración, señalando su infantilismo al razonar, actuar y reaccionar, lo que es fuente constante de conflictos y situaciones indeseables, que vuelven difícil la convivencia en el aula y fuera de ella.

Calvo (2005l) no se limita a usar como argumento a favor del modelo, las diferencias en la estructura y funcionamiento del cerebro, igualmente habla de otras diferencias orgánicas entre niños y niñas, así destaca que es importante para planear la actividad de enseñanza el tener en

cuenta las diferencias en el funcionamiento de los órganos de la vista, el oído y las capacidades del cuerpo para la percepción de la temperatura. En relación a la función orgánica de la vista, advierte que las mujeres suelen tener mayor visión que los hombres, ya que perciben más tonalidades de rojo; cuentan con mayor cantidad de bastones en la parte posterior interna del globo ocular, así como un mayor número de conos receptivos en la retina lo que hace que su vista periférica sea mejor que la de los hombres que suelen tener un campo de visión más estrecho, pero con mayor apreciación de la profundidad.

Por su parte, dice Calvo (2005m), el oído femenino demuestra tener una mayor sensibilidad al sonido; perciben con mayor facilidad los pequeños cambios en el volumen y tono, lo que las lleva a ser más entonadas que los hombres. Mientras que ellos no logran percibir algunas tonalidades de la voz femenina, lo que pudiera llevarlos a adormilarse en una clase en la que la maestra no habla suficientemente alto.

En cuanto a la percepción de la temperatura, la diferencia, entre hombres y mujeres, dice, varía en, más o menos, seis grados centígrados, siendo ellas las que sienten frío primero. Lo que explica la típica idea de que al dormir ellas acaparan todas las cobijas, mientras que a ellos les bastaría con una sábana ligera para cobijarse.

En conclusión podríamos resumir que las chicas parecen más “sensitivas” que los varones, dado que su visión es mayor y su oído más agudo.

b). Testosterona y estrógenos en la base de los procesos de aprendizaje

Calvo (2005n) también recoge el argumento del efecto de la testosterona en la lógica abstracta y la capacidad viso-espacial masculinas. Al llegar a la adolescencia los varones desarrollan

una mayor facilidad para el pensamiento lógico matemático y el razonamiento abstracto, esto debido a que la testosterona, hormona responsable de ello, se produce en mucha mayor cantidad en varones que en mujeres; así mismo, las aptitudes espaciales (la capacidad para ubicarse espacialmente) se encuentran favorecidas en los varones. Todo esto les da una ventaja sobre las niñas en asignaturas como geometría, ciencias, matemáticas, razonamiento mecánico y dibujo técnico, además de la posibilidad de realizar de mejor manera las actividades que implican habilidades espaciales. Igualmente recoge el argumento del mayor interés de los niños por explorar, así como un mayor deseo por dominar el espacio que les rodea, por lo que se ven volcados a explorarlo, mientras que las niñas tienden a mostrar un comportamiento más pasivo a este respecto.

Lo anterior obedece a que la testosterona favorece el desarrollo muscular de los niños y les impulsa a moverse más que las niñas, por lo que, en general, los niños requerirán de más espacio y dinamismo para aprender, mientras que ellas pueden limitarse por más tiempo a su escritorio; con el movimiento frecuente los varones alivian sus impulsos: a mayor liberación de impulsos mayor será la concentración y el aprovechamiento en clase. Si se ignora esta necesidad de movimiento de los varones y exigimos que permanezcan en su banco durante toda la jornada, al igual que las chicas, alimentaremos la creencia de que los varones son más “indisciplinados” y se desaprovechará esta cualidad como una oportunidad para el aprendizaje; bastará con admitir e incluir su necesidad de movimiento dentro del plan de clase.

Otra manifestación de esta diferencia del desarrollo entre varones y mujeres es la expresión de la fuerza física, que es mayor en ellos que en ellas. Lo que lleva a los niños a realizar juegos

más bruscos y activos. Rousseau¹⁷ en “Emilio o de la educación”, nos invita a observar los juegos que niños y niñas llevan a cabo durante el recreo, y describe cómo las niñas tienden a comer agrupadas y mantenerse sentadas platicando o jugando juegos de manos; mientras que los varones corretean, brincan, patean, se caen y se levantan por todo el patio de juegos.

Al igual que Rousseau, en las observaciones realizadas para este trabajo, durante los recreos separados de niños y niñas, en los que se aplicaban guardias para prevenir cualquier situación de riesgo, se pudo confirmar que efectivamente los niños se muestran mucho más dinámicos que las niñas: ellas podían pasar los 40 minutos de la duración del recreo sentadas y platicando, quizá las más pequeñas corretean un poco, mientras que los varones, no importando la edad, se mantienen bastante activos, regresando al aula, sucios y desaliñados.

Las diferencias en lo afectivo, lo sensorial, lo libidinal, lo emotivo y actitudinal entre los sexos, son pues, otros argumentos a los que recurre María Calvo (2005ñ) en su esfuerzo por justificar y legitimar el modelo diferenciado de educación básica, pero en este caso, igual que en los anteriores, también es claro que Calvo confunde la diferencias de género, socialmente construidas con diferencias naturales debidas a la conformación cromosómico-genética de los individuos.

Ella argumenta que los varones son comúnmente “más insensibles” o “poco afectuosos”, en comparación con las mujeres que suelen demostrar más abiertamente sus sentimientos y mostrarse más afectuosas y cariñosas. Pareciera que en los hombres la ternura y el afecto están escondidos, ya que no se manifiestan abiertamente, dice ella, y se reservan para el campo íntimo o familiar; les toma más tiempo entender sus sentimientos y expresarlos verbalmente.

Mientras que las mujeres cuentan con una estructura cerebral que les facilita comunicar lo que

¹⁷ Rousseau, J.J. *Emilio o de la educación (en línea)* www.elaleph.com . (escritoriocentes.educ.ar./datos/recursos/libros/Emilio.pdf) pp. 177-179 (página consultada el 15 de julio de 2013)

sienten, lo que las hace parecer más afectuosas que ellos. Esta sensibilidad hacia sus propias emociones y las de otros es típico de las niñas. Para ellas, saberse “queridas”, apreciadas, merecedoras del afecto de otros es fundamental.

También y aludiendo a la fisiología hormonal, señala que debido a los niveles de testosterona producidos por los varones, ellos se ven más tendientes a mantenerse en constante competencia, buscando, de ese modo, elevar su estatus, poder, dominio o rango en el grupo, en función de esto será tarea del profesor, para lograr un rendimiento eficaz en clase por parte de los niños elaborar estrategias pedagógicas que sostengan la tensión y el espíritu de competencia entre ellos, ya que esto les anima y mantienen su interés.

Calvo (2005o) hace una crítica a los modelos educativos que proponen un estilo de aprendizaje cooperativo y que dejan de lado, a su parecer, la posibilidad de competir constantemente en clase. Piensa que de esa manera, con esas estrategias docentes, en las que nadie puede ser llamado vencedor y nada puede ser visto como derrota, no se consigue estimular a los varones tanto como lo hacen los modelos que mantienen la tensión y la competencia en clase. Los modelos que buscan el aprendizaje colaborativos, sostiene Calvo (2005p) desfavorecen a los varones al reducir la competitividad natural entre ellos. En esta crítica podemos ver, una vez más, el reduccionismo a lo biológico del sujeto que sirve de supuesto básico al modelo diferenciado, así como su incapacidad para pensarlo como sujeto social.

Como resultado de la producción de estrógenos, dice Calvo (2005q), las niñas, son por naturaleza más afectivas, solidarias y colaboradoras, lo que las impulsa a dar un alto grado de importancia al establecimiento y sostenimiento de relaciones y lazos sociales que se basan en el compromiso y la comunicación. Un ambiente escolar que promueva la colaboración y

cooperación favorecerá su desempeño; mientras que el sostener un ambiente de competencia en el aula, no sólo restará el interés que las niñas dan a la clase, sino que puede llegar a bloquear la respuesta de las alumnas; esto se debe a que ellas son más solidarias y constantemente se preocupan por los sentimientos y pensamientos de sus compañeras, lo que no les permite competir contra ellas.

Calvo (2005r) sostiene que ambientes exclusivamente femeninos, como el del aula diferenciada, mejoran las posibilidades de liderazgo, autoconfianza y capacidad de mantener buenas relaciones con las demás niñas, ya que en ellos se da una validación, sin palabras, de las normas femeninas y de sus consecuencias, destacándose la posibilidad de demostrar abiertamente el afecto y la compasión, sin que sean señaladas como “cursis”.

c). Diferentes puntos de referencia para el análisis lógico: dos modos de aprender. Niñas inductivas, niños deductivos.

Otros argumentos recogidos por Calvo (2005s) para justificar la preferencia por el sistema diferenciado, son los de que las niñas son inductivas y subjetivas, mientras que los niños son deductivos y objetivos. Los varones operan, en sus procesos cognitivos, acomodando los hechos o asuntos, objetos de estudio, a generalizaciones mientras que las chicas parten de los detalles y pequeños datos para llegar a conclusiones o reglas generales. Esto favorece a los varones en las pruebas de correlación e identificación de opciones. Igualmente los varones prestan más atención y tienen mayor facilidad para retener datos objetivos, tales como fechas o datos exactos; mientras que las niñas gustan más de los datos subjetivos, aquellos que refieren a anécdotas y situaciones de contexto, de relaciones personales de los actores, de consecuencias afectivas o sentimentales, etc. De manera que asignaturas como Historia,

debieran, según Calvo, considerar esta diferencia a la hora de ser enseñadas a los niños y niñas, pudiendo dar a los varones sólo las fechas y datos exactos, pero, para las niñas, será necesario acompañar éstos de anécdotas y datos personales. Igualmente sucede con las Matemáticas, los varones se contentarán con resolver operaciones y calcular cifras y cantidades exactas, mientras que las niñas deberán acompañar los cálculos con un propósito que incluya sentimientos. Calvo (2009a) menciona que los niños preferirán calcular la cantidad de metros de cuerda que necesitan para saltar un abismo lleno de cocodrilos; por su parte las niñas preferirán calcular los mililitros de antibiótico que se requieren para salvar la vida de un bebé; así también con la selección de textos de lectura, las niñas preferirán una trama llena de detalles que atender y seguir y los chicos preferirán lecturas de aventura, guerra y hechos. En las instituciones del sistema diferenciado se ofrece a los profesores y padres de familia listas de libros de lectura, para hacer en clase, en las que es claramente observable que se sigue el criterio de atender a esta diferencia entre preferencias de niños y niñas. (Ver lista de libros recomendados en el anexo 1. Tabla 1.)

En la institución en que se desarrollo la observación para este trabajo, se recibe, por parte del International Center for Integral Formation (ICIF), organismo asesor de una red de colegios diferenciados, un programa de lecturas por grado en el que se establece la lectura de cinco libros por año, cinco para niños y cinco para niñas; en la práctica estos textos se asignan, para su lectura, a los niños o a las niñas y en algunos casos un mismo texto para ambos. Con el propósito de que los padres puedan reutilizar los libros más fácilmente, sin importar si tienen niños o niñas, la coordinadora académica asigna para cada ciclo escolar un listado de sólo cinco libros, los mismos para niños y niñas.

Al finalizar la lectura de cada texto se hace una evaluación de la comprensión lectora planeada y controlada por parte de un organismo llamado *Soy lector*, apéndice del ICIF¹⁸; enviando al maestro los resultados obtenidos por sus alumnos.

De los resultados obtenidos por los estudiantes con los que se hizo la observación en ambos ciclos escolares (2011-2012 y 2012-2013)¹⁹, se obtuvo la convicción de que efectivamente, tal y como lo indica Calvo, un mismo contenido en el texto, por ejemplo contenidos para niñas, impacta de manera diferente a varones y mujeres, con el efecto de mucho o poco interés en la historia dependiendo de los elementos que se desarrollan en la trama.

Dado que los resultados de los varones en el ciclo escolar 2011-2012 en el que se leyó el texto asignado a niñas, fueron muy bajos, la coordinación académica decidió cambiar para 2012-2013 a los textos asignados para varones, esperando que los varones se interesaran más por la lectura y obtuvieran mejores resultados, mientras que, en función del compromiso y responsabilidad que las niñas muestran en la escuela, ellas podrían no verse afectadas por el cambio de contenido en las lecturas.

En el primer ciclo, 2011-2012, se asignó el texto que usualmente debieran leer las niñas: “Clubes Rivales”, (para ese ciclo los varones debieran leer “La cancha de los deseos”); los grupos evaluados como parte de este estudio fueron dos de los quinto grado: el grupo “A” de mujeres y el grupo “D” de hombres. Los resultados de la evaluación indican que ese texto (Clubes rivales) sugerido para mujeres, consiguió interesar más y una mejor comprensión

¹⁸ La prueba consiste en quince preguntas de opción múltiple presentadas en una plantilla que se responde en línea. El acceso a estas preguntas es únicamente vía internet y cada alumno tiene un código que le da acceso a las preguntas, los maestros no tienen posibilidad de ver las preguntas, esto para evitar que favorezcan a sus alumnos en la evaluación. Los maestros reciben la evaluación de sus alumnos por correo electrónico.

¹⁹ En esos dos ciclos escolares, por decisión de la coordinadora académica, se alternó la asignación de los textos a leer, pasando de las cinco lecturas para niñas, que se usaron indistintamente en 2011-2012, como obligatorias para todos, a usar en 2012-2013 las cinco lecturas para niños como obligatorias para todos.

entre las niñas que entre los niños. Aunque la evaluación que se hace llegar al maestro no mide el interés con que se hace la lectura, este se infiere a partir de la actitud y conducta durante la lectura: las niñas prácticamente “se comían” el libro, miraban la portada y elegían ser una de los personajes principales; mientras que los chicos mostraban interés hasta la parte del misterio, las primeras partes de la lectura, en donde se plantea toda la situación de la rivalidad, la amistad, etc. les parecía algo meloso. (Ver anexo 2. Tablas 2, 3 y 4.)

En el segundo ciclo, 2012-2013, el ICIF decidió agregar una evaluación previa, que aportara información sobre las condiciones en que se realizó la lectura, el apoyo de los profesores durante la misma, otras actividades de lectura, el entorno familiar y escolar en el que se realiza. Esta evaluación se hace mediante un cuestionario que se responde al término de la lectura e inmediatamente antes de la evaluación propiamente dicha, es condición para acceder al cuestionario de evaluación de la comprensión lectora, con ella se busca complementar el juicio de los evaluadores acerca de los resultados de la lectura de los textos y el papel de profesores y padres en esa lectura. Este cuestionario es también contestado en línea y el profesor se entera de los resultados vía correo electrónico, aunque en este caso si conoce las preguntas y puede decidir cambios en su trabajo con los estudiantes a partir de ellas.

Otro cambio fue la presentación de los resultados de la evaluación, pues en esta aplicación, se la dio a conocer al maestro, no sólo una calificación general del estudiante, sino un desglose por competencias lectoras: cinco en total, con una calificación por competencia y un promedio general como suma de las mismas.

El texto que leyeron ese ciclo escolar (2012-2013), tanto los grupos de niñas como los de niños, fue el de “La cancha de los deseos”, que es el libro indicado para varones en la guía ofrecida por el ICIF.

La interpretación de los resultados de la evaluación previa, y lo mismo en la evaluación de comprensión lectora. Aplicación 2012-2013, presentada en el anexo 2. Tabla 5, nos muestra que los varones se sintieron más atraídos hacia la lectura del texto “La cancha de los deseos”, texto originalmente asignado a los varones, pero, como hemos dicho, aplicado a ambos grupos. En la evaluación previa, el 97% de los varones reportaron terminar de leer el libro, mientras que las niñas sólo lo hicieron en un 95%²⁰. Igualmente los niños se sintieron más acompañados durante la lectura que las niñas, y sintieron más apoyo por parte del maestro, esto seguramente obedece a que se sentían más familiarizados con el vocabulario y contenido del texto. Sin embargo, el maestro siguió sin acceso a las preguntas del cuestionario final de comprensión lectora.

Como dijimos, la aplicación 2012-2013 de la evaluación de comprensión lectora se llevó a cabo distinguiendo entre competencias lectoras y sus resultados permiten, efectivamente, distinguir las habilidades en cada una de las cinco competencias evaluadas, al igual que un promedio general de la evaluación de la comprensión del libro. Ver Anexo 2. Tablas 6, 7, 8, 9 y 10.

Los resultados efectivamente confirman lo expresado por Calvo (2005) acerca de las diferentes preferencias de niños y niñas: del gusto, interés y preferencia de los niños por textos que contienen acción y aventura narrada en hechos concretos, mientras que las niñas se ven más atraídas por textos que hablan de relaciones interpersonales, sentimientos, así como el gusto por ponerse en el lugar del protagonista. Partiendo de los resultados favorables, cuando el texto es, desde el punto de vista del ICIF, adecuado a las preferencias, perfil y habilidades

²⁰ Esta información se obtuvo de la comunicación recibida por el profesor por parte del ICIF, antes de que los niños accedieran a la sección principal de la evaluación. Entre las preguntas que hace esa primera sección de la evaluación, se encuentran algunas que cuestionan sobre si disfrutaron la lectura del libro y si tuvieron un seguimiento por parte de su maestro. En el anexo 3 se muestran las preguntas y sus resultados.

de cada sexo, pareciera que las recomendaciones de textos diferentes para cada sexo, serían una decisión acertada, que debiera respetarse en la práctica del maestro, sin embargo, esto ignoraría los estereotipos y el carácter sexista de una práctica diferenciadora en este sentido, de privilegiar la formación en unos valores considerados “naturales” y propios de mujeres u hombres, sostenida por el modelo diferenciando; ignoraría también que las preferencias y perfiles de un sexo u otro son construcciones subjetivas que dependen de las representaciones que se transmiten a los individuos en la familia, en la convivencia con otros, en la escuela, en la vida diaria. No significa, entonces, que los valores contenidos en los perfiles y estereotipos promovidos por el modelo diferenciado no sean valiosos. No lo son si se ligan exclusivamente a uno u otro sexo y ello redundaría en conductas y prácticas que reducen la expresión de su ser mujer limitado a pensarse como madres, amas de casa, maestras, y sobrevalorar el cuerpo y su imagen: lo que importa es lucir bonita y esbelta, como si ellas no pudieran ser ingenieras, arquitectas, contadoras. Actuar en consecuencia de las recomendaciones e intentar moldear desde las lecturas, y el conjunto de las prácticas que la escuela diferenciada considera propias para cada uno de los sexos por separado, no puede conducir sino al desarrollo de estos estereotipos y en el peor de los casos a desarrollar conductas sintomáticas como las analizadas en este estudio.

d). Los niños dibujan verbos, las niñas dibujan sustantivos. Dos modos de representar lo aprendido.

Otro argumento relacionado con preferencias, utilizado por Calvo (2005) en apoyo del modelo diferenciado, es el de la tendencia “natural” de los niños a representar en sus dibujos acciones, es decir verbos, y la de las niñas a dibujar objetos, es decir sustantivos. Calvo (2005) dice que

efectivamente las niñas prefieren dibujar sustantivos: una muñeca, una flor, una casa, su mamá; todas estos objetos y personas, generalmente estáticos; mientras que los niños llenan sus dibujos de acción, denotan movimiento en cada uno de sus elementos: chicos jugando, un avión en pleno vuelo, una batalla, etc. También es clara para Calvo (2005t) que con gran frecuencia, las niñas llenan sus dibujos de color, prefiriendo las tonalidades cálidas; mientras que los varones tienden a preferir los tonos fríos: gris, negro, café, azul, y de ser posible usan sólo el lápiz.

En la observación realizada para este trabajo fue posible establecer que, efectivamente, estas situaciones se presentan: los niños dibujan verbos, las niñas sustantivos. En el anexo 3, en la serie de imágenes 1 se recoge parcialmente un ejercicio que se llevo a cabo en un colegio público en España, con alumnos, niños y niñas de tercer grado de primaria, en el 2010²¹, de éste trabajo se recogen una serie de dibujos para hacer un análisis de ellos en relación a lo expresado por Calvo. En los dibujos que se retomaron para el análisis se observa que los alumnos dividieron la hoja en dos partes y dibujaron en uno de los lados las cosas que hace una mamá y en el otro las cosas que hace un papá.

En los dibujos se puede apreciar claramente el hecho de que las niñas usan abundantes colores, en tonalidades cálidas, parecen tener un mayor control de la motricidad fina al dibujar, a diferencia de los niños que usan menos colores en sus dibujos y en tonalidades más frías. Es posible observar que los dibujos de las niñas están llenos de detalles, y tienen una mayor definición en sus trazos. Tres de ellas detallan bien los ojos y les colocan pestañas, en cambio ninguno de los hombres lo hizo. Cinco de las seis niñas detallan el cabello de los personajes que dibujan, mientras que la mayoría de los hombres sólo trazan algunas líneas para simular el

²¹ Estudio presentado por la Universidad Popular de Palencia, Área de Educación. Consultado en <http://educacionupp.blogspot.mx/2010/04/para-que-sirve-una-mama-para-que-sirve.html>, en junio 2012

cabello. También puede verse que los dibujos de las chicas son más estáticos, parecen estar posando, mientras que los de los chicos contienen un mayor dinamismo.

En la serie de imágenes 2 del anexo 3 se presentan otro conjunto de dibujos realizados por niños y niñas en varios momentos diferentes, con la finalidad de observar si lo referido en relación al dibujo de niños y niñas (los niños dibujan verbos y las niñas dibujan sustantivos), se refleja en ellos, una parte de estos dibujos corresponden a un ejercicio que se realizó al término de la lectura de un pequeño cuento de su libro de texto de la asignatura de español, la realización del dibujo tenía como propósito plasmar la escena que más les había gustado de la historia; la otra parte de los dibujos se recogieron en distintos tiempos y de diversas fuentes.

En esta serie de imágenes, también parece demostrarse lo propuesto por Calvo (2005u): los niños dibujan verbos, mientras que las niñas dibujan sustantivos. Nuevamente vemos una marcada diferencia en el uso de los colores, así como en lo que está representado en los dibujos, los varones representan escenas llenas de acción y movimiento, mientras que en los dibujos de las mujeres se muestran más escenas fijas, tales como retratos u otros objetos.

También es posible observar, en lo representado en esta serie de dibujos, los estereotipos de género que el modelo de educación diferenciado promueve y que concretan lo que el modelo considera atributos y conductas “naturalmente dados” en niños y niñas.

Estas diferencias en los dibujos obtenidos en nuestro estudio, dan cuenta, entonces, del hecho ya reconocido: Un niño y una niña dibujando, representarán cosas distintas. Anne Cambier²² apoyándose en un estudio realizado por ella en 1973, sobre las diferencias del dibujo de personajes femeninos y masculinos realizados por niños y niñas de entre seis y once años,

²² Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1992) El dibujo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 67

concluye también que niños y niñas utilizan referentes específicos y registran signos distintos para sus representaciones:

“Los niños recurrirían a informaciones de tipo kinestésico y harían referencia a una exploración activa del espacio. Constituirían progresivamente una definición motriz del yo marcada por la hipertonicidad, y elaborarían una imagen de la persona que podríamos calificar de alocentrada... Finalmente darían prueba de la importancia y del deseo de integración activa del entorno (indicación de la línea base, indicación de movimiento, frecuencia de los personajes de perfil, presencia de accesorios)...Por el contrario, las niñas, más dadas a privilegiar las informaciones sensoriales táctiles y visuales, elaborarían sus referencias en interacción con connotaciones hipotónicas y privilegiarían el contacto de un espacio limitado, poco vivido en el plano motor. La caracterización motriz del esquema corporal es sustituida por una caracterización visual, que considera el aspecto formal del esquema humano, privilegiando las apariencias, los detalles, las mímicas...” (Cambier 1973, itado en Cambier 1992:67).

Ambas autoras, Calvo (2005v) y Cambier (1992a), coinciden en que los dibujos de los varones reflejan mayor movimiento que los dibujos de las niñas y podemos, igualmente, confirmarlo en la serie de dibujos recogidos en nuestra serie 2 de imágenes del anexo 3; pero afirmar que esto es debido a las diferencias “naturales” en la estructura y el funcionamiento cerebral específicos de cada uno de los sexos, no es algo que pueda derivarse del puro hecho de la existencia de las diferencias en los dibujos. También podría afirmarse que esas diferencias sean producto de los roles y perfiles de género socialmente construidos (Stoller, 1968a; Dolto, 2000a y 2001b; Barberá, 2004²³), y en el caso particular de las diferencias entre los dibujos de niñas y niños, obtenidos en este estudio, podría, además, afirmarse que son un resultado concreto del sistema de representaciones colectivas, los estereotipos, intereses y valores en los que trabaja cotidianamente la institución como parte del modelo diferenciado.

²³ Barberá, E. (2004); *Psicología y Género*. España: Pearson Educación

Diariamente y en todas las dimensiones del currículum formal e informal, la institución se empeña en reforzar estereotipos que marcan claramente lo que ha de ser entendido por femenino o masculino y ello, por supuesto, impacta en el aprendizaje de los alumnos; el plan de estudios, las asignaturas, la labor del profesor, la normativa de la institución, etc. marcan esas diferencias, las sostienen y alimentan en su discurso institucional, en sus prácticas, etc.; los alumnos no tienen otra opción que hacerla parte de su visión de las cosas. El resultado es lo representado en sus dibujos.

e). Dos modos de respuesta a los desafíos del entorno y del aprendizaje. Niños guerreros, niñas conciliadoras; niños insensibles e indisciplinados, niñas sentimentales y autocontroladas.

Enfocándose en el modo de respuesta de niños y niñas a los estímulos y retos desafíos del entorno Calvo (2005w) aborda otras diferencias, a las que también considera naturales, y nos habla de que “naturalmente” los niños son valientes y arrojados, mientras que las niñas serían precavidas y cautelosas; que los niños buscan respeto, mientras que las niñas buscarían aceptación. Nos dice que a la hora de confrontarse en el juego, los niños son guerreros y, por su parte, las niñas son negociadoras; la respuesta de los niños implicará regularmente la violencia física, mientras que la respuesta de las niñas, en mayor o menor medida echará mano del recurso de la violencia psíquica.

En primer término señala que mientras los varones sobreestiman sus capacidades para la realización de actividades físicas, demostrando atracción hacia las actividades riesgosas y las emociones fuertes; por su parte las niñas tienden a huir del riesgo y mostrar una conducta más precavida y conservadora. Esta diferencia, dice Calvo (2005x) se debe a la testosterona, la

vasopresina, y una mayor cantidad de líquido cefalorraquídeo en los niños, así como a un decremento en la producción de serotonina producidas por el cerebro masculino, decremento que los vuelve tendientes a contemplar el entorno en términos espaciales, incitándoles a explorarlo y dominarlo, el mundo es para ellos “un lugar para la acción”, un espacio lleno de desafíos por superar y riesgos por tomar. Las chicas aparecen como el sexo precavido, por lo que, en muchos casos, será tarea del profesor motivarlas a tomar pequeños riesgos y aventurarse en el mundo. Las niñas suelen mantener una conducta más conservadora, muestran una tendencia mayor a medir más los riesgos antes de llevar a cabo cualquier acción, a pensar en las consecuencias y temor a salir heridas. Es por esta razón que los varones presentan un mayor número de accidentes en comparación con las mujeres, especialmente entre los 6 y 11 años.

Por otra parte nos habla de que en el juego y en la práctica escolar, los niños están siempre en busca del respeto de los demás, mientras que en el caso de las niñas, la conducta ordinaria será de búsqueda de aceptación. Los hombres suelen formar amplios grupos de orden jerárquico, enmarcados por el respeto, con enfrentamientos frecuentes, con constantes forcejeos por ascender o mantenerse arriba en el orden jerárquico del grupo; el recurso es, constantemente, la demostración de fuerza, es la garantía principal de la supremacía y lo que puede mantener a alguien en el puesto de líder de un grupo. Lo que une al grupo es generalmente el gusto por un juego o actividad en común. Lo que importa para el grupo de varones son las actividades que lleva a cabo; podrían prescindir de la conversación, lo que ellos hacen juntos es jugar. Las niñas, en cambio, suelen asociarse en grupos no jerárquicos, sin un líder al frente, suelen ser grupos más pequeños que los de los varones, en los que la conversación es imprescindible. Las niñas son más sensibles a las necesidades y sentimientos de los otros miembros del grupo al

que pertenecen. Las relaciones de amistad de las chicas son más íntimas, algo que se logra con la conversación, de ese modo se llega a compartir lo que se piensa y lo que se siente: a mayor intimidad, mayor es el lazo de amistad entre las niñas.

El contenido de las conversaciones entre varones y niñas es muy diferente, dice Calvo (2005y), los varones prefieren charlar acerca del videojuego de moda, de los resultados del partido de fútbol, del auto que ha comprado su padre; mientras que las niñas hablan más de lo que sienten, de lo que sucede en casa; comparten anécdotas familiares y personales, generalmente llenas de sensibilidad y emotividad. Las niñas parecen tener la necesidad de contar lo que les preocupa; mientras que los niños se retraen y lo guardan para sí mismos.

“El cerebro de las niñas es una máquina construida para relacionarse; ese es su principal quehacer y lo que las impulsa desde su nacimiento. Mientras que el de los chicos es una máquina de precisión para el movimiento y la actividad”. Calvo (2005z)

En relación con la capacidad conciliadora, Calvo (2005aa) nos habla de que en el juego los niños son guerreros, y las niñas negociadoras. Es innegable que a la hora de jugar, los niños prefieran jugar con niños y las niñas buscan a otras niñas para hacerlo; esto se debe a que varones y mujeres interactúan de forma muy distinta, tal y como se mencionó en el párrafo anterior.

Los varones prefieren los juegos de acción y movimiento al aire libre, les gustan los juegos que implican contacto corporal, sin temor a llegar a cierto grado de rudeza; les gusta que en el juego quede claramente definido quién es el ganador y quién el perdedor. La competencia es un elemento altamente atrayente en el juego de varones. Las reglas son muy importantes para

el desarrollo del juego entre hombres, no se las saltan, ni son flexibles; ya que ellas ayudan a definir al ganador.

Por su parte las chicas se inclinan más por juegos más armónicos. Si el juego se torna rudo, es probable que se alejen y busquen nuevos compañeros de juego. En sus juegos no importa quién gane, lo que importa es la convivencia, las niñas sienten una imperiosa necesidad de “caer bien”, de manera que ante el conflicto, las reglas son flexibles o podrían dejarse de lado para evitar el malestar en el grupo. La opinión del grupo se toma en cuenta hasta llegar a un consenso que evite la confrontación; el diálogo es siempre una parte importante del juego entre niñas; aquí nuevamente resalta el hecho de la habilidad femenina para expresar y comunicarse.

Cuando hombres y mujeres reaccionan frente a alguien, en una situación que les molesta y que pudiera despertar en ellos una respuesta violenta, podemos nuevamente ver que sus conductas son marcadamente diferentes. Los niños recurrirán a la violencia física, a diferencia de las niñas que acudirán, si les es posible, a la violencia psíquica.

Calvo (2005ab) explica que los varones recurren, casi como regla general, a la violencia física si los estímulos que enfrentan les exigen demostrar jerarquía: empujones, patadas, golpes y puñetazos. Esto puede deberse a que los niños tienen una mayor cantidad de conexiones cerebrales a la parte primitiva del cerebro llamada amígdala, que es la encargada de registrar el miedo y disparar la respuesta agresiva. Es por eso que se “encienden” más rápidamente que las niñas en una pelea o discusión.

Por su parte, las niñas, ante una situación molesta, intentarán persuadir al otro para terminar con dicha acción; hacen uso de su habilidad expresiva y por medio de la palabra tratan de conciliar. Las niñas recurren al control mental, antes que a la violencia física. Ante una misma

situación conflictiva, las niñas suelen reaccionar con paciencia y resignación; realizando primero un análisis de la situación, que les permita llenarse de elementos que podrán emplear para persuadir al otro y conciliar con él. Mientras que los varones, rápidamente, abren paso a la respuesta física, intentando con esto imponerse y controlar la situación. La niña suele interpretar la respuesta física más como una pérdida del control emocional, como una respuesta extrema a la que alguien puede llegar cuando el diálogo no ha bastado, y suelen sentirse avergonzadas de haber recurrido a ella.

Según Calvo (2005ac), la presencia de figuras de autoridad en la escuela es siempre necesaria para el logro de un buen desempeño de las actividades tanto de niños, como de niñas, sin embargo, son los niños quienes requieren de un mayor número de intervenciones disciplinarias y de control de grupo, esto debido, dice ella, a que la naturaleza de los niños, su específica producción hormonal, los hace más proclives a desarrollar conductas que dentro del aula pudieran ser vistas como indisciplina; por ejemplo, los varones tienden a actuar primero y hablar después, lo que los lleva a pararse en clase y moverse constantemente en y de su banco. Son menos propensos a detenerse a pensar, a ser pacientes y escuchar, su capacidad para el autocontrol, para la reflexión, es menor que la de las niñas. Las niñas, dice, son más capaces de pensar en las consecuencias que una mala conducta puede traerles, por ello son capaces de autocontrolarse y actuar de la manera solicitada por sus maestros: están habituadas a permanecer sentadas en su asiento y guardar silencio. Calvo (2005ad) explica esto en función de que la corteza frontal, que es el área encargada del control ejecutivo, se desarrolla y madura, en los primeros 20 años de vida, más en las niñas que en los niños. Los varones, durante sus años escolares, requerirán de mayor apoyo externo para lograr controlar

efectivamente su conducta, esto se logrará, dice Calvo (2005ae), con estrategias disciplinares firmes pero efectivas, que los lleven a lograr una mediación entre el deseo y la acción.

Igualmente sostiene que la única manera de lograr el autocontrol en los varones es a través del desarrollo de virtudes y hábitos que les permitan dominarse a sí mismos por encima de sus propios impulsos, logrando con ello postergar algunos placeres inmediatos en función de la obtención de metas a largo plazo. Esta imposición de normas de conducta, obligaciones, responsabilidades y prohibiciones debe ser sostenida, por las diferentes figuras de autoridad, desde la temprana infancia.

La necesidad de mayor control y disciplina para el trabajo con varones es reconocido, por supuesto, por parte de los profesores que se desempeñan en escuelas diferenciadas, sin embargo no podríamos pensar que esa situación sea exclusiva de ellos, tampoco debe llevar a pensar en que el docente deba conducirse de manera diferente en grupos mixtos, es decir, los varones requieren más control y disciplina que las niñas tanto en escuelas diferenciadas como mixtas, pero podemos también reconocer el hecho de que la inclusión de niños y niñas en un mismo espacio educativo, es decir en un mismo salón de clase, tendrá como efecto controlar la conducta de varones, a partir del ejemplo de las mujeres.

Enfocándose en otro aspecto del asunto, Calvo (2005af) encuentra que cuando se evalúa el grado de atención en clase prestado por niños y niñas, se puede observar que ellos necesitan de mayor estimulación y tensión para sostener el interés; mientras que las niñas se distraen menos y requieren de menos estimulación para mantenerse interesadas en la clase. Los varones funcionarán mejor en un salón en el que el profesor les hable en un tono elevado, con frases cortas e imperativas; mientras que las niñas requieren de estrategias más empáticas y métodos más positivos, ya que ante la tensión, las niñas suelen bloquearse y sentirse mal, lo que

disminuye su atención y, en consecuencia, baja su rendimiento escolar. Las chicas, dice Calvo (2005a) son más sociables y tienen una mayor inteligencia emocional que los varones, es por eso que la agresión, en ellas, se manifiesta a través de la palabra. Para agredir a una compañera, las niñas suelen correr rumores, mentir o criticar. Es un arma sutil, pero igualmente poderosa como lo puede llegar a ser un golpe, incluso pudiera llegar a herir más. Otra de las estrategias utilizadas por las mujeres es la retirada de la palabra, una especie de castigo; el realizar gestos o una sonrisa irónica frente al otro. La respuesta agresiva de las mujeres es maquiavélica, recurren a la agresión psicológica antes que la física, es por eso que L. Brizendine, le llama “agresividad en rosa”.²⁴

La idea del ser mujer y de los intereses, conductas y disposiciones que deben considerarse típicamente femeninas, que Calvo considera “naturalmente dados” y que conforman lo “femenino”, así como su papel en el aprendizaje, en el marco de las formaciones obtenidas en una escuela diferenciada, se hace también patente en la encuesta que se aplicó, como parte de este estudio, a las niñas del grupo “A” de cuarto grado en el ciclo escolar 2011-2012. El objetivo era recoger las impresiones que las alumnas se hacen sobre su experiencia como miembros de un grupo unigénero y sobre el modo de ser mujer que se promueve desde el discurso y la práctica escolar en el modelo diferenciado. A cada alumna se le pidió contestar 5 preguntas sobre su experiencia como niña y como alumna de una escuela diferenciada. Las preguntas fueron:

1. ¿Qué quiero ser de grande?
2. ¿Cuáles son las ventajas de ser niña (lo bueno de ser niña)?
3. ¿En qué son diferentes los niños de las niñas?

²⁴ Brizendine, de su libro “El cerebro femenino” (citada por Calvo, 2009b: 59)

4. ¿Cuáles son las ventajas de tomar clases en un salón unigénero (de puras niñas)?
5. ¿En qué son mejores los niños y en qué las niñas?

En las respuestas de una parte importante del grupo es muy clara la referencia a la idea que es consustancial al ser de las mujeres la necesidad de sentirse acogidas, entendidas y protegidas; es también claro el hecho de que la ausencia de varones en el grupo les hace sentirse en libertad de expresarse y sin presiones, al mismo tiempo que quedan claras, también las dificultades para entrar en relación con los varones. Sin embargo, de las respuestas se infiere también que no es tanto la ausencia de varones en el salón de clase, lo que consigue un ambiente “relajado y sin tensiones”, sino más bien que las alumnas, al no considerarse “cómodas” con la presencia de los varones en el salón de clases, por las carencias que perciben en sí mismas para establecer una relación de aprendizaje, en función de sus “rasgos femeninos” prefieren pagar el “costo” de no tenerlos allí; es decir, saben que ese contacto es bueno y aportaría cosas al aprendizaje, pero saben también que generará incomodidad, temores y tensiones, y prefieren, por tanto, trabajar sólo con niñas (Giberti, 1997²⁵). La situación sería diferente, por supuesto, si hubieran convivido en clase con varones desde temprana edad, y consideraran tener la capacidad de entrar en contacto con ellos sin que esto represente una fuente de temores y desafíos, si ese fuera el caso, es claro que no necesitarían estar separadas para sentirse cómodas y generar con la ausencia de los varones un ambiente apto para el aprendizaje; en este sentido, la separación misma es ahora un parche que cubre las deficiencias que se generaron al haberlos separado para su formación académica.

En las respuestas de las alumnas podemos ver una marcada presencia de los estereotipos de los roles femeninos. De las 18 niñas que contestaron el cuestionario, 8 respondieron “mamá”;

²⁵ Giberti (1997) “La alteridad: un síntoma de género entre niñas y niños.” En Rodulfo, M. y González, N. (Comps.) *La Problemática del síntoma*. Argentina: Paidós. Pág. 247.

1 dijo querer ser “ama de casa”, lo que evidencia el discurso feminizante del modelo diferenciado. Algunas niñas mencionaron, además de madre, una profesión que parece tener un carácter accesorio más que profesionalizante. En la tabla 12 del anexo 4 se muestran las respuestas de las alumnas, indicando la frecuencia con que las opciones fueron elegidas. La segunda opción con un mayor de frecuencias fue “cocinera” o “chef”, con 6 casos, lo que representa un 33.33%; como sabemos, el cocinar es parte de las labores de una madre, es por eso que acomoda bien con el ser mujer y con el estereotipo femenino.

El supuesto de que la escuela diferenciada modela el modo en que se subjetivan los sujetos, contribuyendo al desarrollo de una feminidad estereotipada, que resulta en actitudes, modos de actuar y pensar característicos de la idea de ser mujer de una sociedad machista, inequitativa y discriminatoria, y en algunos casos, en síntomas, que pudieran no ser identificados socialmente como tales por y hasta pudieran ser exaltados como virtudes, las típicas “niñas bien” y “damas de sociedad”, pero que suprimen el deseo y no llevan a que se asuma plena y sanamente la feminidad, se confirma también en las narraciones preparadas por 4 maestros de la institución en que el estudio se realizó, 2 fragmentos de las cuales incorporamos a continuación. El ejercicio consistió en la invitación a 10 profesores que desarrollan su actividad docente en la institución del estudio (cuatro la aceptaron y escribieron una narración), para que escribieran sobre su experiencia como maestros en ese tipo de escuela; la narración debía describir su perspectiva del aula diferenciada y los pros y contras que ellos pudieran señalar en relación con la enseñanza, el aprendizaje y el aprovechamiento de los estudiantes; se les pidió también incluir la descripción de acontecimientos y modos de conducta típicos del modelo diferenciado, finalmente se les pidió agregar, de ser el caso, su experiencia como ex alumnos de escuelas diferenciadas y/o su experiencia como madres de

alumnos o alumnas de este tipo de escuela. A continuación se presentan los dos fragmentos seleccionados. Las narraciones completas pueden consultarse en el anexo 6:

Docente 2: Desde el punto de vista docente, he tenido oportunidad de tener clases de solamente niñas en un colegio solamente para niñas, mixto y de solamente niñas o niños en un colegio que tiene ambos sexos pero en clases separadas.

Cuando los grupos son de solamente niñas o niños, es más fácil enganchar a los alumnos o alumnas buscando un punto de interés realmente atractivo, cuando es mixto tienes que tratar de ser neutral o caes en un tema de interés femenino donde pierdes a los hombres o un tema masculino donde pierdes el interés de las niñas.

La disciplina también es mejor, aunque una clase de hombres es mucho más inquieta, los puedes enganchar y ellos trabajan perfectamente en medio de su algarabía. En los salones de solamente mujeres también platican mucho pero comparten y disfrutan de su trabajo, actúan con mayor libertad y sin pena de disfrazarse, cantar o participar en cualquier actividad.

Algunos niños de los que sí se concentran y quieren estudiar han pedido que hubiera niñas para que la clase fuera menos alborotada, pero pienso que ellos son los que más necesitan estar en contacto con los demás niños y aprender a vivir entre ellos y no en la comodidad de que las niñas hagan el papel de apaciguadoras.

Docente 3: Una de las diferencias principales que observé fue que los varones con problemas de disciplina aumentan en número en los grupos que están

conformados sólo por varones. Se destacan más, adquieren fuerza porque saben que hay más como ellos y pueden transgredir más los límites. En los grupos mixtos también tuve casos fuertes, sólo que estaban focalizados y el desgaste como maestra era menor, se equilibraba el control de grupo con los alumnos (hombres y mujeres) de conducta promedio. También tuve casos de niñas muy mal portadas, no noté diferencia en los grupos mixtos ni en el grupo sólo integrado por niñas.

Por otro lado, es claro también que la exaltación de los estereotipos sociales feminizantes en el modelo de educación diferenciada no afectará sólo el presente escolar de las alumnas, sino que sus efectos se proyectan igual sobre el futuro. Las alumnas egresadas de escuelas diferenciadas, en su elección de carrera pondrán en ejecución los rasgos del perfil adquirido en su formación básica y es seguro que elegirán carreras universitarias típicas del perfil femenino, en su mayoría se incorporarán al área de las humanidades. Esto resulta muy claro en las respuestas ofrecidas a la pregunta ¿qué quieres ser de grande? Del cuestionario aplicado en el salón de clase. Las opciones profesionales elegidas, como dijimos, son las que usualmente se reconocen como roles femeninos: diseñadora, maestra, veterinaria, , cantante y cocinera; no figuran en las respuestas, carreras como Matemáticas, Ingeniería, Contaduría, Leyes, o otras socialmente reconocidas como perfiles masculinos. Estas elecciones no podríamos referirlas a la producción de estrógenos a cualquiera de los otros factores que el modelo diferenciado nos presenta como determinantes del pensamiento y la conducta femenina y sí, por el contrario, confirman el supuesto de este estudio en el sentido de que el modelo diferenciado trabaja en favor de un proceso de subjetivación en el que predominan roles femeninos estereotipados. Las respuestas pueden confirmarse en la tabla 11 del anexo 4.

Evaluación preliminar de los argumentos de Calvo. Crítica de las supuestas ventajas del modelo diferenciado.

Es a partir de este conjunto de diferencias entre niños y niñas, que Calvo (2005ah) delinea una serie de estrategias pedagógicas que debieran llevarse a cabo en el salón de clase si se quiere asegurar el aprovechamiento escolar y la formación óptima, según su punto de vista, de los alumnos y alumnas. Considera urgente el formar a los maestros en el conocimiento de dichas diferencias, ya que de ello depende no sólo la preparación académica, sino también el equilibrio emocional y personal de los niños y niñas, pues el atender las diferencias posibilita el reconocimiento del sujeto y la atención a sus necesidades.

“El gusto por aprender mejora incuestionablemente cuando los contenidos de la educación se enmarcan en programas que tienen en cuenta las preferencias naturales resultado de la diversa conformación del cerebro masculino y femenino.” Calvo (2005ai)²⁶

Sin la pretensión de negar la existencia de diferencias en el aprendizaje de niños y niñas, sea que ellas provengan de las desigualdades en sus cerebros, del modo de funcionamiento de los mismos, de los modos específicos de interacción social reconocibles en los sexos, es necesario reflexionar, si de esas diferencias dependen la formación y el aprendizaje escolar, es decir los procesos cognitivos y de desarrollo del pensamiento; o si, por el contrario, esas diferencias son precisamente un producto de los aprendizajes que el individuo masculino o femenino realiza en el desarrollo de su vida cotidiana sea en la escuela, en la calle o en su casa. Esto es, evaluar qué tanto de lo que somos y de los roles de género que asumimos en la interacción social

²⁶ M. Calvo. “Los niños con los niños, las niñas con las niñas”, ed. Almuzara, 2005, pág. 66.

obedece a las diferencias estructurales y fisiológicas, y qué parte se configura en el proceso de adquisición de una identidad de género, es decir desde el proceso de subjetivación que, evidentemente, involucra lo físico, en el nacer hombre o mujer, pero que, a partir de allí, los padres, los maestros, el entorno social, etc. comienzan a poner elementos que llevan al niño o niña a subjetivarse en lo masculino o femenino.

También debemos cuestionar el discurso de la escuela diferenciada, que, evidentemente apunta a consolidar y legitimar los estereotipos de género con los que podemos asociar a las peores tradiciones de injusticia, de inequidad y de sujeción y sumisión de las mujeres latinoamericanas y del mundo entero; como puede verse en el documento *Integra Mulier*, en el que se fija un ideario del deber ser de la mujer, y por lo tanto la alumna de la institución en que se realizó el estudio, y que puede consultarse en el anexo 5. Es necesario hacer la crítica de ese discurso que sin atender a las diferencias socialmente construidas, no aspira sino a conservarlas y legitimarlas, apelando a una supuesta condición “natural” de hombre o mujer.

El argumento de que el modelo diferenciado, mediante los grupos unigénero, haría posible la uniformidad y equidad entre los estudiantes, dado que las características emocionales, evolutivas y conductuales de sus integrantes son compartidas, y que permitiría al maestro trabajar en el reforzamiento de la autoestima del alumno y del aprovechamiento de una mayor disposición para el aprendizaje y un consecuente desarrollo de mejores capacidades, tendría ventajas como las siguientes:

Una de las principales ventajas, para los defensores del modelo de educación diferenciada, es la de un entorno escolar más favorable y agradable para el aprendizaje en las aulas unigénero, producto de la ausencia de las presiones de la presencia del otro sexo, lo que en principio, generaría un ambiente menos indisciplinado en el aula; los niños o niñas se verían más

concentrados en sus tareas, más confiados para participar en clase y menos distraídos o tensos ante la presencia de estudiantes del sexo contrario; el aula unigénero, además, daría al profesor la oportunidad de aplicar estrategias diseñadas para favorecer el aprendizaje a partir de las características y rasgos “naturales” del sexo con el que trabaja.

En el transcurso de la recogida de datos, en diferentes momentos, se recogieron también comentarios sueltos de las chicas en relación a este punto: Por mi parte puedo establecer que de acuerdo a mi propia experiencia como maestra de una escuela de educación diferenciada solía escuchar comentarios de las chicas en relación a este punto: ellas comentaban sentirse más cómodas y menos intimidadas al haber sólo mujeres en el salón de clases, se sentían más libres de hablar y participar en clase; expresaban que definitivamente es más cómodo para ellas el que en el aula no hubiera varones, ya que no les “daba pena” expresar sus ideas u opiniones; también referían sentirse más confiadas y podía observarse que se conducían cariñosa y afectuosamente con compañeras y maestras, sin sentir temor o pena de expresar su afecto.

Por su parte, los varones, en ese mismo tipo de comentarios, aunque referían sentirse cómodos al estar sólo con varones en el grupo, y poder expresarse sin sentir la presión de estar al pendiente de su vocabulario o expresiones, y con ánimo de participar y expresar sus ideas, si llegaron a cuestionar el hecho de que no hubiera niñas en el grupo, sobre todo los de más edad, de quinto y sexto grados; referían que quizá fuera mejor y más divertido el que hubiera mujeres en la clase, aunque luego reconocían que eso podría limitarlos en su manera de conducirse dentro del salón.

No obstante lo anterior, hay que tener presente que lo dicho por alumnas, alumnos y maestras acerca de las supuestas ventajas de pertenecer a un aula unigénero y su relación con la mayor

comodidad y seguridad sentidas, pudiera ser una manifestación de una inconsciente incapacidad para entrar en relación con el otro sexo; es decir, un reconocimiento implícito de las dificultades e incapacidades para relacionarse con ellos o ellas, y la asunción de la alternativa de comodidad, evitándolos (Dolto, 2001c).

Tres narraciones, dos de ellas obtenidas en entrevista, de mujeres adultas que tuvieron la experiencia de cursar la escolaridad básica en escuelas del modelo diferenciado, refuerzan este punto:

Mujer adulta 1 (63 años; hizo la primaria en una escuela pública en una época en la que se acostumbraba separar a niños de niñas, no como una asunción de los propósitos del modelo diferenciado, pero sí como resultado de políticas en las que se asumía de hecho que era “preferible” trabajar separadamente con los diferentes sexos)

Cuando estaba en la primaria, éramos puras niñas en la escuela, había una entrada contigua por la que entraban los hombres y a veces podías verlos si te parabas en la puerta, a mí me llamaban mucho la atención, siempre iba y me paraba ahí, pero venía una maestra que te pedía que te fueras, que te quitaras de ahí. Siempre sentí curiosidad, era extraño que cuando estabas en la cuadra en la casa, era como si cada niño que hiciera cualquier cosa llamaba tu atención, porque pues, no convivías con ellos, que te tocara el brazo era emocionante, todo porque pues nunca podías convivir con ellos. Cuando entré a la prepa, al principio se me hizo un poco difícil porque no sabía cómo hablarles pero poco a poco se fue quitando, es que además en mi casa éramos puras hermanas y mi mamá. Ahora pienso que tal vez me hubiera gustado estar con hombres desde la primaria, pero entonces no se podía, las escuelas eran así, divididas.

Mujer adulta 2: (54 años, cursó la primaria en un colegio de niñas que seguía los objetivos y principios de la educación diferenciada)

Mi experiencia personal como alumna de primaria en un colegio para niñas y de secundaria en un colegio mixto, me dejó vivir ambos tipos de educación. En la primaria no tenía más interés que aprender entre mis compañeras, no tenía distracciones de otro tipo y podía concentrarme muy bien en mis estudios sin preocuparme de lo que sucedía alrededor.

En secundaria me preocupaba desde la mañana lo que me iba a poner, cómo me iba a ver, qué iban a pensar los niños de la clase. Aunque no quieras estás consciente de que ellos son diferentes, se comportan diferente, tratan de llamar la atención, distraen la clase, hacen comentarios que consideran graciosos para apenar a las mujeres, no se preocupan de sus estudios y los que lo hacen tienden a ser molestados por los demás hombres por lo que pasan la mayoría del tiempo con las mujeres. Se hacen parejitas todo el tiempo, con los respectivos sentimientos de emoción, enojo, separaciones, soñar despierto etc.

Desde ese punto de vista creo que se aprende mejor porque se puede estar más enfocado, cuando todos los alumnos de la clase son del mismo sexo. Eso lo podía percibir por la manera que mi hermano y sus compañeros se comportaban en su propio colegio, sólo para varones.

Mujer adulta 3: (24 años, curso la primaria y secundaria en un colegio de niñas que seguía los objetivos y principios de la educación diferenciada)

Yo estuve en un colegio que era de puras niñas, y ahí estuve hasta la secundaria, yo me acuerdo que era muy padre que no hubiera niños, porque como que todo te valía no te importaba tanto lo que hicieras, como quiera que, éramos puras mujeres, hice muy buenas amigas y no creo que haya, entonces, pensado en que me hubiera gustado que hubiera hombres, fue hasta que iba a entrar a la prepa que me ponía nerviosa de pensar que les podía decir, cómo hablarles, de hecho me acuerdo que las vacaciones antes de entrar a la prepa yo estaba pensando que qué miedo, qué pasaría ahora que fueran a estar en el mismo salón, dónde se sentarían, qué cosas eran las que ellos hacían, cómo se comportaban y así, y los primeros días sólo los veía, pero luego ya les hablé y veía como mis amigas, que habían estado en escuela mixta, les hablaban como si nada y ya yo les hablé y me di cuenta que eran bien divertidos y chistoso lo que hacían y pensé que hubiera

estado padre que hubiera habido niños en la primaria que hubiera sido divertido, de hecho ahorita ya muchas de mis amigas que estuvieron en la escuela de puras niñas luego luego se embarazaron y se casaron, yo no se si eso tenga algo que ver.

En las tres narraciones se reconoce que la presencia de los hombres constituía un “distractor” y que su presencia era un elemento inquietante; lo que muestra claramente que el modelo diferenciado no enseña a convivir con el otro sexo ni a resolver los temores y resistencias (Dolto, 2001d) y que a pesar de que en casa pudieran tener hermanos, padre, primos, con quienes convivir, ellos son familia y nunca están en la misma posición que ese otro con el que tarde o temprano tendrá que entrar en contacto, aún sin haber tenido antes oportunidad de aprender a relacionarse con él.

Otra de las ventajas que destacan los defensores del modelo diferenciado es el hecho de que las amistades y relaciones de compañerismo entre las niñas de un aula unigénero son más íntimas y sólidas, esto se debería a su supuesta empatía “innata”, cualidad que en el modelo diferenciado se potencializa, mientras que en un aula mixta se resuelve en competencia debido a que la presencia de varones hace necesario competir con ellos lo que lleva a la disminución del nivel de cooperación entre las niñas y derivando en rivalidad y enemistades. Aunque puede admitirse como un hecho que el aula diferenciada es un ambiente que, efectivamente, estimula esa intimidad e intensidad de las relaciones de amistad y compañerismo y en la recogida de datos se hizo evidente que el entorno unigénero fortalecía la amistad y el compromiso entre las niñas: una de las primeras impresiones al comenzar a recoger datos para este trabajo, fue precisamente que las amistades entre las niñas parecían bastante sólidas y que el grado de intimidad que alcanzaban entre ellas era mayor al que se puede observar en las aulas mixtas;

mi propia experiencia como alumna de un aula a la que acudían niños y niñas confirma el hecho: recuerdo haber tenido amigas, buenas amigas, pero no tan estrechamente comprometidas como se da en el caso de la escuela diferenciada. Desde la perspectiva del profesor, el aula unigénero es, claramente, un ambiente más fácil de manejar y que podría hacer preferible las estrategias propias del modelo diferenciado.

Una supuesta ventaja mas, que los defensores del modelo señalan, consiste en que el ambiente unigénero contribuiría al fortalecimiento del proceso de identificación de género, consistente en la asunción sistemática de los roles a partir de los modelos con que se entra en contacto: el contacto con muchos otros modos de ser mujer, exclusivamente de mujeres por ser un aula de puras niñas favorecería la identificación. En cambio en un aula mixta la multiplicidad de modelos, tanto femeninos como masculinos, podría ser fuente de confusión o “incorrectas” identificaciones. Lo mismo vale para un aula unigénero de niñas que para un aula unigénero de niños. Sin embargo podemos oponer a esta supuesta ventaja lo que Dolto (2001e) señala en el sentido de que no es posible construir una identidad femenina en ausencia de lo masculino y por lo tanto el aula diferenciada generará, necesariamente, dificultades para la interacción con el otro sexo, se trate de la vida escolar o la vida adulta.

Ya se ha mencionado antes la idea de que el aula unigénero facilita la labor docente y, en particular, el manejo de la disciplina. En el caso de los grupos formados por niñas, el profesor sólo tiene que ocuparse de que no hablen demasiado, pues en general, trabajan de manera ordenada, se muestran dispuestas al trabajo y el aprendizaje y permite experimentar con cosas nuevas y organizar mejor el tiempo y la clase.

Trabajar con grupos de varones, por otro lado, pudiera facilitársele a un profesor con experiencia en ese tipo de grupos, pues ya sabría los puntos en que hay que concentrarse para

obtener resultados: mantenerlos controlados y atentos a la clase, mantener el nivel de tensión que atraiga el nivel de tensión en la competencia, lo que llevaría al profesor a mantenerse activo, caminando entre los bancos, manteniendo un tono de voz grave y elevado, constantemente realizando acciones que consigan recapturar la atención de manera que la clase tenga éxito. Las clases con varones suelen implicar un ritmo más continuo de trabajo, ya que los chicos deben mantenerse activos, sin tiempos libres que dé lugar a indisciplinas, por lo que la sensación de ir contra-reloj agrega algo de tensión a la clase, situación que los varones parecen disfrutar pero desgasta al profesor.

Con el propósito de contar con elementos que refuercen y confirmen las observaciones que aquí registramos, se recogieron entre las profesoras de la institución del estudio, diversas opiniones, en la forma de escrito libre sobre la práctica docente. Una precaución necesaria al revisar las opiniones recogidas, será la de tener presente que al emitir una opinión sobre su práctica, la profesora no toma en cuenta la subjetividad que se haya implícita en el proceso educativo, por lo que su discurso oculta el problema que se plantea en esta tesis, el hecho de que esa simple actividad de trabajar con un grupo unigénero oculta procesos de represión de las pulsiones sexuales naturales de la etapa del desarrollo del individuo que es la pubertad; procesos que derivan en una conducta desentendida de la pulsión y dócil para otras actividades, su contraparte exacta. El problema está oculto y las maestras sólo perciben ventajas, pero no se detienen a pensar en el proceso subjetivo que ahí tiene lugar, ignorando que esa calma aparente, que favorece su labor, es sostenida y lograda por la negación de un cuerpo que desea y se complementa con otro: el masculino, cuestión necesaria para una estructuración adecuada del sujeto (Dolto, 2001f). Incluimos aquí dos textos muy claros al respecto:

Docente 1:

“La educación diferenciada me ayuda a identificar las aptitudes –en general- tanto de niños como de niñas y así planear mis clases de acuerdo a esto. Las clases de geografía que imparto no son las mismas en el 7° grado de niñas que en el de niños. Las niñas prefieren una clase donde el tiempo no sea un factor importante y se comprometen a terminar las actividades asignadas en un ambiente donde puedan utilizar toda su creatividad acompañadas de la plática de sus amigas; quieren trabajar por su cuenta, ir entendiendo entre ellas los conceptos. Por el contrario, los niños me demandan una clase más ágil, prefieren mi explicación –con datos crudos- a la del libro, ellos cuestionan y debaten pero esto también implica diseñar más actividades pues terminan en un tiempo significativamente menor que las niñas.

En conclusión, creo que la instrucción diferenciada es muy útil para los docentes pues pueden trabajar con ciertos estilos de aprendizaje que se les facilite, por ejemplo, a la que le gusta ser maestra de niñas porque “son más tranquilas” y porque las actividades a diseñar seguirán más o menos un mismo patrón.

Docente 2:

“Desde el punto de vista docente, he tenido oportunidad de tener clases de solamente niñas en un colegio solamente para niñas, mixto y de solamente niñas o niños en un colegio que tiene ambos sexos pero en clases separadas.

Cuando los grupos son de solamente niñas o niños, es más fácil enganchar a los alumnos o alumnas buscando un punto de interés realmente atractivo, cuando es mixto tienes que tratar de ser neutral o caes en un tema de interés femenino donde pierdes a los hombres o un tema masculino donde pierdes el interés de las niñas. La disciplina también es mejor, aunque una clase de hombres es mucho más inquieta, los puedes enganchar y ellos trabajan perfectamente en medio de su algarabía. En los salones de solamente mujeres también platican mucho pero comparten y disfrutan de su trabajo, actúan con mayor libertad y sin pena de disfrazarse, cantar o participar en cualquier actividad.”

Como podemos ver en estos textos de los docentes, su labor profesional parece verse beneficiada del hecho de que sean sólo niñas o sólo niños en la clase; todos coinciden en que la diferenciación permite centrar el interés del docente en un tipo particular de cualidades que responden a las diferencias establecidas por el sexo de los alumnos. En general hacen referencia a los hitos siguientes: las niñas son más aplicadas al estudio, mantienen una mejor conducta en clase, suelen platicar, pero son controlables; mientras que los niños son más inquietos, activos, requieren que se les hable en un tono más elevado y firme, son más indisciplinados y presentan mayores dificultades académicas.

Sin embargo, Esta particularidad del modelo educativo diferenciado no siempre resulta en un beneficio para la práctica del docente, ya que los estereotipos pueden afectar el ejercicio de la docencia o limitar sus resultados. No todos los docentes que narraron su experiencia como profesores de escuelas diferenciadas, se expresaron en el mismo sentido de reconocer ventajas en el modelo; una de las entrevistadas, por el contrario, opinó que este modelo educativo

parece dificultar la labor del maestro ya que tendría que estar muy consciente de las diferencias de aprendizaje que antepone el género, demandando una mayor preparación por parte del profesor. A continuación se presenta un fragmento de su narración.

Docente 3 :

“Desde mi perspectiva, he visto a maestras y maestros fracasar más en grupos separados que en grupos mixtos. Cuando el maestro no tiene control de grupo, carece de estrategias docentes y su personalidad es débil, se evidencia más en un grupo de un sólo género.

Mi argumento a favor de la escuela diferenciada era que aprendían diferente y se distraían menos. Yo planeaba especialmente para hombres de primer grado y todo giraba en torno a sus intereses, les hablaba con voz muy firme y no les daba explicaciones largas cuando las pedían. Tuve mucho éxito, los papás pidieron que volviera a ser su maestra, así que estuve con ellos nuevamente en tercero.

Después me promovieron a la coordinación y tuve problemas con las maestras porque planeaban sólo para niñas y se olvidaban de la forma en que los alumnos y alumnas aprenden. Creo que en un 80% los alumnos no reciben la cacareada oferta de que se están atendiendo sus necesidades en el aula y se desarrollan sus habilidades de acuerdo a su género.

Por otra parte, recogimos también la opinión de alumnas del sistema respecto a la diferenciación; esto fue bajo la forma de entrevista, al ser cuestionadas sobre las ventajas

académicas que percibían al ser parte de un grupo unigénero, dieron respuestas que se pueden agrupar en tres categorías:

1. Categoría 1: evitar conflicto intergénero

Las respuestas que aquí dieron apuntaban a que al no haber niños en el salón, por consiguiente, no habría peleas con ellos.

2. Categoría 2: no da pena

Las respuestas que aquí dieron hacían notar que las niñas se sienten más cómodas al haber sólo mujeres en el salón, ya que así no les daba pena expresar sus ideas o participar en clase, además de sentirse más cómodas.

3. Categoría 3: favorece la amistad

En esta categoría se agruparon las respuestas dadas por las niñas que reflejaban que al ser un grupo de mujeres los lazos entre ellas eran más fuertes; que tenían más amigas.

Las respuestas “evitar conflicto” y “No da pena” que reunidas suman un 83.333% del total de la alumnas interrogadas, que puede claramente interpretarse como temor a relacionarse con los varones y confirman la idea de que si las alumnas estuvieran en un mismo salón con los niños, el resultado serían tensiones constantes y que no se sentirían cómodas al interactuar con ellos, lo que manifiesta que las chicas del modelo diferenciado no perciben ser enseñadas para entrar en relación con ellos, de manera que de la convivencia con varones lo que resultará es una interacción problemática, o una dificultad para expresarse. Evidentemente, sus respuestas aparecen a modo de formación reactiva, encubriendo el temor e incapacidad para relacionarse con el otro.

Para ampliar este análisis, se cuestionó a las maestras sobre sus impresiones sobre la manera en que se relacionan niñas con niños; la pregunta podía ser contestada desde la posición de maestra, de ex alumnas del sistema diferenciado y/o como madre de alumna de escuela diferenciada. En seguida se presentan fragmentos de sus respuestas:

Docente 1:

“Tanto niños como niñas se sienten cómodos entre alumnos del mismo género y no hay más pena -que la que cada quien tenga- de pasar al pizarrón o hablar en público pues no está el sexo opuesto presente, es decir, el que es tímido, es tímido pero no tiene la presión extra de que la niña que le gusta lo esté observando.

El desenvolvimiento de los alumnos con compañeros del mismo género parece ser muy natural y muy libre pues el sexo opuesto no los observa –y mucho menos opina. Pero ¿qué pasa una vez que estos alumnos ingresan a una institución mixta? Pasa que se enfrentan a la realidad, a la convivencia diaria entre hombres y mujeres, con todo lo que esto implica, algo únicamente pospuesto en sus años de instrucción diferenciada. Y aquí es importante la cantidad de años inmerso en un mundo de un sólo género: no es lo mismo la niña que estudia el preescolar con sólo niñas y que ingresa a la primaria mixta a la niña que estudia hasta la prepa rodeada por compañeras y llega a la universidad a tener, por primera vez, compañeros. Siguiendo el segundo ejemplo, esta joven se enfrentará en algún momento a exponer clase frente a hombres, a trabajar en equipo con ellos sin tener una idea clara de las diferencias de género y por supuesto, a sentirse atraída por el sexo opuesto. ¿Cómo relacionarse entonces de una manera natural a esa edad? Habrá alumnos que tomen la observación como un camino para

luego ir siguiendo el ejemplo de los que ya están adaptados a trabajar con compañeros del sexo opuesto pero también habrá estudiantes que se sientan frustrados al no entender las diferencias.

Docente 2:

“Mi experiencia personal como alumna de primaria en un colegio para niñas y de secundaria en un colegio mixto, me dejó vivir ambos tipos de educación. En la primaria no tenía más interés que aprender entre mis compañeras, no tenía distracciones de otro tipo y podía concentrarme muy bien en mis estudios sin preocuparme de lo que sucedía alrededor.

En secundaria me preocupaba desde la mañana lo que me iba a poner, cómo me iba a ver, qué iban a pensar los niños de la clase. Aunque no quieras estás consciente de que ellos son diferentes, se comportan diferente, tratan de llamar la atención, distraen la clase, hacen comentarios que consideran graciosos para apenar a las mujeres, no se preocupan de sus estudios y los que lo hacen tienden a ser molestados por los demás hombres por lo que pasan la mayoría del tiempo con las mujeres. Se hacen parejitas todo el tiempo, con los respectivos sentimientos de emoción, enojo, separaciones, soñar despierto, etc.

Desde ese punto de vista creo que se aprende mejor porque se puede estar más enfocado, cuando todos los alumnos de la clase son del mismo sexo. Eso lo podía percibir por la manera que mi hermano y sus compañeros se comportaban en su propio colegio, sólo para varones.

Algunos niños de los que si se concentran y quieren estudiar han pedido que hubiera niñas para que la clase fuera menos alborotada, pero pienso que ellos son los que más necesitan estar en contacto con los demás niños y aprender a vivir entre ellos y no en la comodidad de que las niñas hagan el papel de apaciguadoras.

Todas las niñas siempre me han dicho que prefieren estar solas porque los niños hacen un desorden en la clase y no se pueden concentrar. También me han dicho que cuando se disfrazan y hacen obras o actividades especiales, están más a gusto siendo sólo niñas.

He escuchado que algunos maestros quieren que las clases sean mixtas para regular la conducta, yo pienso que la conducta depende del grado de interés que se despierta en los y las estudiantes.

Como madre de familia he visto crecer a mis hijas con una educación diferenciada desde pre-escolar hasta preparatoria, Mantuvieron siempre los primeros lugares de la clase, se desarrollaron bien socialmente, son muy libres e independientes, no se preocupan del qué dirán los demás, participaron en toda clase de actividades extracurriculares con éxito. No veo ninguna consecuencia negativa en sus vidas.

Durante su adolescencia trataron con niños en fiestas y reuniones sin problema y siempre las han tratado con respeto porque se comportan más cuidadosamente que muchas de las niñas de colegios mixtos donde los muchachos las tratan como un cuate más de la bola.

Docente 3:

“He tenido experiencias de éxito como en la revista musical, se juntan señoritas y jovencitos de 9° para participar y los resultados han sido maravillosos, han colaborado y contribuido de manera armoniosa. La feria de ciencias funcionó así.

El año antepasado y el presente tuve dos experiencias de fracaso cuando los junté.

La maestra pretendió que niños y niñas trabajaran juntos en un proyecto.

Observó que las niñas de 6° hicieron todo el trabajo, los niños observaron desde la comodidad de su lugar y las niñas los incluyeron en los créditos. Este año otra maestra intentó que alumnos de 7° trabajaran en un proyecto y sucedió lo contrario, las alumnas no permitieron la intervención de los alumnos, ellas hicieron todo, no permitieron que ellos trabajaran, desecharon sus ideas, les dijeron qué hacer y denunciaron que no colaboraron. Tuve citas y muchas quejas de alumnos por este motivo ya que reprobaron o sacaron una calificación muy baja.

Estoy a favor de la educación mixta. Cualquiera de los dos tipos funcionará en la medida en que los esfuerzos estén sólidamente sustentados para obtener resultados. Sigo en contacto con alumnos que ya tienen 22 años y estuvieron en grupos de educación diferenciada. Sé que no tuvieron problemas para integrarse en las preparatorias mixtas, algunos ya se están recibiendo de carrera, lo poco que puedo observar es que llevan una vida como cualquier joven de su edad.

De lo expresado por las docentes podemos extraer que las alumnas del modelo diferenciado refieren sentirse más seguras y cómodas al trabajar en un aula unigénero tal y como lo expresaron ellas mismas. También, es posible ver en las tres narraciones que existe, por parte de las alumnas, algo de temor ante la convivencia en el aula con varones, al mencionar que se verían distraídas sea por la sola presencia de los varones o por la manera en que serían vistas. Dos de las docentes refieren que pudiera haber algo de dificultad al entrar a un modelo mixto, sea porque no sabrán como interactuar o porque no podrán desempeñarse en un espacio que no va dirigido a las “particularidades” de su género. La otra profesora refiere que por lo que ha percibido no hay dificultad para que los chicos se integren a grupos mixtos.

En la segunda parte del trabajo se hará un análisis más profundo de lo expresado por la profesora número dos, quien expresó que en su experiencia como madre de alumnas de escuela diferenciada no considera que el modelo represente una diferencia significativa en sus vidas y que, sin embargo, marca una diferencia ya que las niñas de escuelas diferenciadas se comportan más cuidadosamente que las de escuelas mixtas, pues éstas son tratadas como cualquier otro chico del montón. Esto refuerza la idea, sostenida por esta tesis, en el sentido de que el modelo diferenciado sí conduce a una particular forma de subjetivación, promoviendo ideas singulares sobre el ser mujer.

A partir de lo expresado por los docentes y por las alumnas se puede señalar como un rasgo característico del aula de mujeres un estado de calma, que ya anteriormente señalaba, debe ser tomado con cautela por lo que pudiera estar ocultando y que es precisamente lo que lo sostiene, la represión de la libido femenina, la negación del *cuero deseante*, para poner en su lugar una *idea inconsciente del cuerpo* como controlable, apaciguado en calma, sin pulsión que pugne por ser satisfecha, sólo calma, lo que favorece al desarrollo de la histeria.

Françoise Dolto (1986)²⁷, expresa que como resultado de su histeria, el individuo histérico se porta en conjunto bien, lo que es posible gracias a los trastornos “*mimicados*” que aparecen en lugar de lo reprimido, y que aunque doloroso para el sujeto trae como ganancia la posibilidad de complacerse inconscientemente por la manipulación del otro.

Este punto es uno de los elementos más representativos para el análisis en este proceso de investigación dado que de aquí se desprende toda la tesis.

Los argumentos que el modelo diferenciado ofrece se anclan en el hecho de que al validarse constantemente en su género y tener una mayor claridad en los modelos de identificación, al haber únicamente sujetos de su mismo sexo, les permite comprender más fácilmente los roles de género y las diferencias fundadas en el sexo, lo que a futuro resulta en una identidad más sólida. Además de que la separación subraya la diferencia y se reconoce al otro sexo como diferente, y es ese reconocimiento lo que a futuro hace posible que se comprenda a los sexos como complementarios, facilitando la convivencia, ya que, a su parecer, se elimina el factor competencia al intercambiarlo por la diferenciación.

Si bien el modelo educativo diferenciado establece que la separación de niños y niñas desde edades tempranas favorece al desarrollo de una identidad de género más sólida que traerá como resultado una mejor convivencia intergénero, lo que podría llevar a una verdadera igualdad, desde la diferencia; para el análisis de este punto deberemos analizar el proceso de construcción subjetiva de la identidad de género.

²⁷ Dolto, F. (2010 a). pp. 280.

Dolto fue una psicoanalista francesa que dedicó gran parte de su obra al estudio de lo femenino, la libido femenina y la construcción inconsciente del cuerpo.

Segunda parte

La crítica del modelo: la interpretación psicoanalítica del proceso de subjetivación y conformación de la identidad de género.

Se describe aquí, el proceso de subjetivación tal como éste se entiende desde el punto de vista psicoanalítico ubicándolo en el contexto específico del proceso educativo en una institución del modelo diferenciado.

Este apartado presenta, en principio, una descripción del proceso de subjetivación que lleva a cabo el sujeto, priorizando la construcción de su identidad de género y, en particular, la construcción inconsciente del cuerpo. Este análisis se centrará en el establecimiento de la manera en que la escuela y el profesor participan en la construcción del sujeto en un ambiente diferenciado con el propósito de demostrar que la escuela diferenciada “histeriza”.

I. Proceso de subjetivación: devenir sujeto.

El concepto de sujeto es una construcción social moderna, que ha sido conceptualizado distintamente para las diversas disciplinas en las que se lo emplea.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, el sujeto es entendido como una construcción en la que se integran el deseo propio y el ajeno, el inconsciente individual y el colectivo. El individuo es un sujeto sexuado, producto y efecto del proceso de subjetivación, por tratarse de un proceso que resulta de la interacción con otros, puede entenderse como un proceso pedagógico.

Propiamente, Freud, no usa el concepto de sujeto, sin embargo esta construcción puede inferirse a partir de la lectura entre líneas de sus textos; no hace referencia al sujeto como concepto, lo esboza y lo refiere pero no lo enuncia como ahora lo conceptualizamos; las

referencias que hace a conceptos como “individuo”, “organismo” o “sujeto” son siempre desde la perspectiva médica, aunque no lo limita a una existencia “biológica” sino que le reconoce un aparato psíquico que es lo que permite pensar ahora al sujeto como lo comprendemos. Será Lacán, más tarde, quien haga una conceptualización del sujeto y quien hará notar que aquello a lo que Freud hacía referencia con el inconsciente, es el sujeto del que ahora hablamos. A este respecto retomo una cita que Adriane Freitas²⁸ hace de Cabas (2009):

“[...] Parece haber consenso de que la propiedad de Freud no es el sujeto. Lo que es propiedad de Freud es el inconsciente. Y, ahí, la primera conclusión que se impone es que el inconsciente es freudiano, en tanto que el sujeto es lacaniano”
(Cabas, 2009, en Freitas, 2012).

El sujeto en la perspectiva de Freud, estaría representado por los conceptos de pulsión, inconsciente y aparato psíquico.

Lacán (en Freitas, 2012a) destacaba el modo en que el “yo” es producido a partir de la imagen del otro, y denominaba a esto el “estadio del espejo”. El sujeto pasa de un estado de fragmentación del cuerpo a una imagen unificada gracias al efecto de la mirada del otro, el sujeto consigue un reconocimiento de la propia imagen, pero integrada con lo que ha recogido desde los otros.

“La concepción de “sujeto” en Lacán queda delimitada por el lenguaje y lo simbólico, se funda en el inconsciente que descentra al individuo y la razón y por lo tanto refiere a la cultura.” (Freitas, 2012)

²⁸ Freitas, A. Sobre la concepción del sujeto en Freud y Lacan. Revista Alternativas en Psicología Tomado de: <http://alternativas.me/index.php/agosto-septiembre-2012/13-10-sobre-la-concepcion-de-sujeto-en-freud-y-lacan> (página consultada el 14 de julio del 2013)

El concepto de sujeto, en Lacán, vuelve indispensable conceptualizar como parte constitutiva de éste la idea del cuerpo, ya que del sujeto es el cuerpo del gozo, gozo que ha sido referido desde la mirada del otro. Esta conceptualización de sujeto es un elemento de central importancia para esta tesis ya que a la parte de la subjetivación a la que haremos referencia es precisamente a la construcción inconsciente del cuerpo que se sostiene desde el modelo diferenciado, que será en este estudio la mirada de ese otro que usaremos como base para la lectura de los referentes dados a las alumnas para su subjetivación, aunque reconozco que no son el único referente, pero si uno importante en su devenir como sujetos femeninos, proceso que queda enmarcado por la cultura.

Retomo aquí la idea expresada por Freitas (2012b) a este respecto:

“En Lacán, la noción de sujeto sufre una serie de transformaciones en la medida en que la teoría avanza. De la primacía de lo simbólico a la concepción de gozo que alcanza su punto más alto en el concepto de falasser o tener un cuerpo.”

Idea de cuerpo que no remite a su existencia biológica, sino a su capacidad para el goce, lo que hace al sujeto un “cuerpo deseante” que se construye desde los referentes sociales y culturales por obra del proceso intersubjetivo que se materializa en el proceso educativo.

Antes de lo expuesto por Freud y, desde luego, lo expresado por Lacán, comenzaba a sospecharse que había elementos constitutivos de los individuos que les parecían enigmáticos por la falta de su comprensión, se aseguraba que aunque formaban parte de la “mente” no

pertenecían a la conciencia, eran ajenos a la razón, e intentaban dar cuenta de ellos a través de diversos medios (como la hipnosis). Sin embargo los desarrollos teóricos acerca del sujeto no consiguieron dar cuenta de manera clara del entramado psíquico que es el sujeto.

Freud trata de dar cuenta de esta dimensión del sujeto al enunciar su primer postulado de estructura psíquica, en el que se le atribuye al individuo un aparato psíquico, no corporal, que conseguía dar cuenta de aquellos elementos ajenos a la conciencia pero constitutivos del individuo, no sólo responsables de la formación de síntomas en la enfermedad sino reconocibles en todos los sujetos.

Antes de elaborar la primera tópica del aparato psíquico Freud realiza una primera configuración psicológica²⁹ con la que pretende explicar las respuestas incitadas por la percepción de elementos exteriores y las respuestas promovidas por *fuerzas internas*, aquí aún se halla ubicado en el plano biológico de modo que el funcionamiento psíquico es incitado por grupos de neuronas. Explicación que desde luego no basta para dar cuenta de la entidad que el sujeto representa, por lo que la abandona y llega al postulado de su primera tópica del aparato psíquico.

²⁹ En este primer postulado Freud establece que existen dos grupos de neuronas: neuronas pasaderas (denominadas Φ) que servirían a la percepción y diferenciándolas de las neuronas impasaderas (denominadas Ψ), descritas como aquellas portadoras de los procesos psíquicos en general, y que se ubicarían en la sustancia gris encefálica.

Las pasaderas tendrían como función recoger estímulos de afuera, mientras que las impasaderas recibir y descargar las excitaciones endógenamente generadas, *entendidas como cantidades fluyentes*.

En donde procesos como estímulo, sustitución, conversión, descarga ponía en marcha la excitación neuronal como cantidades fluyentes.

Establece que en este modelo del aparato psíquico a la descarga de los estímulos externos o endógenos, la conciencia (ubicada en un tercer sistema de neuronas, neuronas ω = sistema de neuronas de percepción) sumaría sensaciones que designarían otro algo llamadas cualidades. De modo que este sistema de neuronas sería excitado juntamente a la raíz de la percepción dando por resultado diferentes cualidades que serían *sensaciones conscientes*.

Tendríamos entonces que el funcionamiento del aparato constituido por $\Phi\Psi\omega$ recibiría de afuera magnitudes de excitación sobre las terminales del sistema Φ para ser rebajadas antes de llegar a las neuronas Φ , una vez ahí poseerían una cantidad y un carácter cualitativo que se continúa desinhibido por Φ , a través Ψ , hasta ω donde produce sensación. Como Ψ recibe investiduras desde Φ y además desde el interior del cuerpo Freud las divide en dos grupos y las sitúa en el interior y exterior de la corteza cerebral, las del exterior investidas por Φ y las del interior investidas desde las conducciones endógenas.

Esta figuración lo lleva a la introducción del yo, estableciéndolo primeramente como el conjunto de las investiduras de Ψ .

En este primer intento por describir la dimensión psíquica de los individuos comienza a perfilar conceptos que más adelante resultarán claves para sus tesis, como por ejemplo: hablar del conjunto de las investiduras de Ψ permite hacer una introducción a lo que más adelante denominará como “yo”; esto le permite hablar, más adelante, de las cualidades en las “investiduras”, clara referencia a la subjetividad, término que le sirve para designar fuerzas internas, que más adelante identificará como libido o pulsión. Sin embargo la concepción que hasta este momento consigue del sujeto sigue perteneciendo al campo médico-biológico y es insuficiente para describir al sujeto. Hasta aquí, Freud ha reconocido la existencia de una dimensión inconsciente, inherente al ser, que se manifiesta en actos, por lo que dirige su trabajo hacia el entendimiento y descripción de tal dimensión del sujeto.

En su texto “*Justificación del concepto de lo inconsciente*³⁰” Freud, reclama el derecho a suponer algo anímico inconsciente, ajeno al campo de la razón y sobre todo carente de justificación biológica, establece como necesario y legítimo aducir a procesos inconscientes, resultado de numerosas pruebas que en su trabajo clínico recolectó: análisis de actos fallidos, sueños y olvidos de palabras, que prueban la existencia de ese estado inconsciente.

No siendo el inconsciente el único estado de los contenidos; Freud se topa con contenidos que aunque no conscientes no era tampoco parte del inconsciente y les denomina conciencia inconsciente, estado que más adelante denominara preconscious.

“En primer lugar, una conciencia de la que su propio portador nada sabe es algo diverso de una conciencia ajena, y en general es dudoso que merezca considerarse siquiera una conciencia así, en que se echa de menos su rasgo más importante. El que se rebeló contra el supuesto de algo psíquico inconsciente no puede quedar satisfecho tocándolo por una conciencia inconsciente.”

³⁰ Freud, S. (1915) Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Buenos aires: Amorrortu Editores, Tomo XIV

(Freud, 1915, XIV: 166)

El abandono de esta teoría le lleva al planteamiento de la primera tópica freudiana, que consiguiera incluir aquella dimensión no biológica y ajena a la razón, a la que denominará inconsciente. En esta primera tópica la estructura psíquica se organizaría en tres instancias: consciente, inconsciente y preconscious.

En esta primera tópica del aparato psíquico³¹ propone una estructura de la mente compuesta por tres instancias o sistemas que se supone estarían dispuestas sucesivamente. En ella describe al sujeto ya no como pura racionalidad, sino como poseedor de un inconsciente que se ve movilizado por “pulsiones” internas.

Sin embargo esta tópica tampoco basta para explicar la complejidad del sujeto por lo que Freud establece una *segunda tópica del aparato psíquico*³², en ésta los conceptos consciente,

³¹ Primera tópica Freudiana, conformada por tres instancias: Consciente, Inconsciente y Preconscious.

Consciente : nivel más superficial del aparato psíquico Preconscious: contiene todo aquello que no es consciente pero que puede llegar a serlo, sirve de regulador entre las pulsiones internas y las exigencias del mundo exterior

Inconsciente: contiene los elementos que no están en la conciencia pero no pueden estarlo, más que en circunstancias excepcionales y a través de sustitutos.

Establece que lo que pertenece a este estado de conciencia consciente no es más inconsciente más no ha llegado a ser consciente, más bien se halla en un estado *susceptible de conciencia*, y denomina a los contenidos de este estado de susceptibilidad como pertenecientes al sistema preconscious (Prcc). Que para acceder al estado de conciencia y al sistema Cc deberá pasar por una cierta censura que es la que determina donde permanecerán los contenidos psíquicos.

³² En 1923, en su obra "El Yo y el Ello", Freud expone su segunda hipótesis estructural acerca del psiquismo, en la cual presenta también tres instancias: el Ello, el Súper-Yo y el yo.

El ello sería la primera expresión psíquica todavía impersonal de lo instintivo, teniendo por un extremo a los propios procesos somáticos y estando en secreta complicidad, por el otro extremo, con aspectos del “yo” y del “superyo”.

El ello a pesar de ser todo inconsciente sólo una parte del mismo contiene elementos reprimidos, teniendo los demás carácter hereditario e innato. Todos ellos regidos por el principio del placer.

Características del Ello:

- Es el fondo de las pulsiones de la personalidad; lo que la personalidad tiene de heredado, constitutivo y pulsional
- Es la energía psíquica tanto erótica o libidinosa como destructiva o agresiva.
- Es la parte más antigua o arcaica de los impulsos de la personalidad.
- Se encuentra totalmente en el reino del inconsciente.
- Se presenta de forma desorganizada y bajo la influencia de los procesos primarios.
- Funciona como reserva de la energía libidinosa y agresiva que es guiada por el impulso del placer.
- Es la parte del inconsciente en que residen los instintos primarios, y está libre de las formas y principios de la persona social consciente.

En síntesis, el ello es la parte de la mente en donde están los instintos que no conocen otra lógica que el lograr el placer, es la parte más animal del ser humano.

El yo es la instancia central y mediadora dentro del aparato psíquico, abierta a la realidad del mundo exterior, ante el cual representa a todo el sujeto, de algún modo, pues debe dar cuenta racional de su conducta.

En el origen del YO, Freud adopta dos puntos de vista: el primero - más fisiologista naturalista, explica su emergencia de

preconsciente e inconsciente los emplea como cualidades y establece como componentes del aparato psíquico tres sistemas diferentes a los anteriores, donde la parte más grande se denomina *ello* y contiene material inconsciente. Otra parte mucho más pequeña es el *yo* que es básicamente consciencia pero guarda una pequeña parte de inconsciencia. Por último cabe una tercera estructura que está entre la consciencia y la inconsciencia y que denominó *superyó*.

Desde esta segunda tónica el sujeto es ahora, además de racional, un individuo con una intensa actividad y riquísima vida psíquica, es, además, miembro activo de una sociedad en la que se construye precisamente a través de la interacción intersubjetiva con esos otros, siendo el proceso de construcción subjetiva un proceso de carácter pedagógico, escolarizado o no. De ahí que debamos interesarnos en el modo y en los efectos de la constitución del sujeto, y la crítica al modelo diferenciado consiste, precisamente, en señalar que ese modo en particular no promueve modelos “sanos” de subjetivación.

forma evolutiva como una parte diferenciada del ello por su contacto con la realidad exterior estimulante (una especie de piel o superficie con órganos perceptivos y protectores del aparato psíquico, en su necesidad de adaptación al entorno, organizándose así como mediadora entre este y el ello. El segundo más psicológico y estructural, ve la psicogénesis del YO como un largo proceso que, partiendo de la imagen corporal y del cuerpo vivido, en un campo de relaciones interpersonales, se va organizando mediante sucesivas identificaciones, introyecciones, y diversos procesos de simbolización integradora. El desarrollo del Yo es el resultado de tres factores: las características del Yo hereditario, los influjos de los impulsos instintivos y el influjo de la realidad exterior.

Así el Yo surge por la influencia del mundo exterior sobre el Ello. El Ello al verse obligado a mantener un equilibrio con la realidad exterior adquiere cierta especialización en sus relaciones con este, surgiendo de este modo el Yo. El Yo nace como instancia responsable del mantenimiento del equilibrio de todo el organismo con el exterior.

Características del Yo:

- Actúa como mediador entre la persona y la realidad externa, entre el ello y el superyó.
- Percibe las necesidades de la propia persona, tanto físicas como fisiológicas, y las cualidades y actitudes del ambiente.
- Forma una parte muy específica del Ello en contacto con la realidad, y desempeña funciones de relación del organismo con el medio ambiente que le rodea, con la realidad social y cultural.

El Superyó es la parte inconsciente de la personalidad que controla las actividades conscientes. Se ha considerado que es una modificación del Yo por interiorización de las fuerzas represivas con que se encuentra el individuo en su desarrollo.

Su papel viene a ser el de juez o censor del Yo. Su acción se manifiesta en la conciencia moral, en la autocritica, en la prohibición y funciona en oposición a la gratificación de los impulsos o enfrentándose a las defensas que el Yo opone a dichos impulsos. Es una especie de censura que inspira el sentimiento neurótico de culpabilidad y autocastigo; es la instancia represora por excelencia, el soporte de todas las prohibiciones y de todas las obligaciones sociales y culturales.

Características del Superyó:

- Es comparable a un juez respecto al yo.
- Su función es la conciencia moral, la auto-observación y la formación de ideales.
- Se le considera el asiento de los valores.

<http://www.elpsicoasesor.com/2011/03/las-topicas-freudianas-y-el-aparato.html>

Para cada una de esas tres instancias psíquicas Freud desarrolla una extensa teoría pero lo que a nosotros nos interesa puntualizar es que ya desde sus inicios Freud se planteaba la existencia, en el hombre, de rasgos ajenos a la biología y la razón y señalaba, ya desde entonces, la necesidad de reparar en ellos, entenderles y describirles.

Como parte de su trabajo teórico, Freud explica que la manifestación de síntomas y, en general, los estados de la vida anímica, se pueden explicar por el conflicto que se da entre las diversas instancias psíquicas, lo que explica a lo largo de su teoría y que lo lleva a contemplar la construcción del sujeto como resultado de un desarrollo psicosexual, que pone de manifiesto que el sujeto es poseedor de un cuerpo deseante y que lo que se manifieste en relación a su deseo a lo largo de su vida, constituye al sujeto. Este deseo es lo que diferencia del cuerpo meramente biológico.

Desde el punto de vista de la naturaleza, y como parte natural del proceso de maduración biológica, el ser humano crecerá, madurará, llegará a ser adulto, luego envejecerá y morirá, sin intervención de nadie, salvo de la madre o el sujeto responsable de su alimentación, higiene, salud inicial, etc. pero si consideramos lo expuesto por Freud debemos agregar que en su proceso de maduración, el sujeto deseará; lo que introduce una dimensión psíquica en el desarrollo. Este deseo que se instala desde los comienzos de la vida y apuntala el desarrollo del sujeto, le llevará por caminos inciertos y lo enfrentará a fuertes represiones que darán como resultados conflictos y matices en la personalidad que lo convertirán en un sujeto único y original. Estos “modos de ser y hacer” que hacen distinto a cada uno de nosotros son resultado del proceso que Lacan entenderá como “sujetivación”, y que resulta del encuentro del sujeto con los otros, proceso de carácter pedagógico, sea que se dé en la escuela o fuera de ella.

El proceso de subjetivación en un sujeto: niña o niño, se lleva a cabo en el interjuego de múltiples factores, tales como su relación con la madre, la familia, la escuela, el juego, los deportes, etc. Sin embargo, el modo de operación en todos ellos es uno: la acción que sobre el sujeto ejerce la mirada que ese otro u otros ponen en él. Eso que la mirada del otro le devuelve, que se le muestra, es lo que el niño, el sujeto va tomando para la conformación de su identidad.

Nadie negaría que cada relación y cada experiencia aporta algo único al ser humano, pero es claro que aquellas relaciones que son más significativas para el sujeto son las que se establecen con la madre y con aquellos de quienes recibe atención en relación con sus necesidades. Es en esos primeros contactos donde se comienza a prefigurar y subjetivar el niño; esto será más tarde reafirmado, ampliado o matizado por las relaciones posteriores con los otros y con la cultura. Si pensamos al docente como un “sustituto materno” – sobre todo para la educación básica- es innegable que tendrá un papel importante en este proceso.

Para dar cuenta de cómo la relación que se establece entre alumnas y maestra se vuelve un proceso subjetivante, que va llevando a la adopción de elementos identificatorios, presento aquí algunas de las situaciones observadas en los grupos de niñas de cuarto y quinto grado de los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013:

Cuando alguna profesora llevaba un accesorio novedoso, las chicas buscaban adquirirlo a la brevedad posible. Si ella adoptaba un estilo de peinado nuevo, pronto se veía a las chicas del grupo copiar el peinado. Cuando le preguntaban acerca de su comida favorita, color preferido, etc. las chicas respondían a coro: “yo también”, “yo igual”, aunque quizá no lo fuera en realidad; era sólo por la necesidad de tener un punto de identificación con su profesora. Si la

maestra indicaba que alguna actitud o conducta le agradaba, pronto las alumnas trataban de adoptarla dentro del salón de clases.

Si la maestra comentaba sobre algún programa de televisión de interés de las niñas, ellas, a manera de respuesta automática se mostraban interesadas en lo que la profesora platicaba durante sus clases y fuera de ellas, se sentían identificadas o en afinidad con ella.

Era común que al inicio o término de la clase las niñas rodearan el escritorio de la profesora con sus caritas que la miraban como un ídolo, se complacían en escuchar lo que ella les contaba acerca de su vida.

Sobre las expresiones verbales de afecto de las niñas hacia la profesora, podemos decir que cuando ellas le expresan que la quieren, incluso frecuentemente le dicen “Miss te quiero demasiado”, “Eres la mejor miss del mundo”, “Te adoro”, etc. Lo que estas frases parecen reflejar es la idea de que para ellas además de representar un sustituto materno, es un ideal al que anhelan; desean apropiarse de “partes” de ella, y lo consiguen a través de la identificación.

Estas observaciones dan cuenta de cómo en la relación educativa se continúa el proceso de subjetivación iniciado en el marco familiar y que con motivo de la gran cantidad de horas que pasará en la escuela³³, ésta institución se vuelve espacio prioritario para la subjetivación, en la escuela, compañeras y compañeros, profesores y profesoras servirán como referentes para la construcción subjetiva. Con esto último quiero decir que en el proceso de la subjetivación, como hombre o mujer, son igualmente importantes las acciones de identificación con ambos sexos, porque el tener al otro sexo como referencia da un punto de partida para la construcción del propio sexo (Dolto, 2000b).

³³ Esta institución en particular, requiere a los alumnos a lo largo de 7 horas diariamente

II. Desarrollo psicosexual, parte del proceso de devenir sujeto

Sigmund Freud dedicó parte de su estudio al desarrollo de etapas psicosexuales³⁴, en las que planteaba los diferentes momentos por los que atraviesa un humano para volverse sujeto. La idea inicial de Freud era resaltar que en la infancia se observan múltiples manifestaciones sexuales, cosa que para su época era totalmente inconcebible, ya que se miraba a la infancia completamente falta de pulsión sexual. Estas ideas de Freud lo llevaron a reconocer al pequeño infante como un perverso polimorfo, concepto que viene de la analogía con la desviaciones del fin y objetos sexuales reconocidos para la vida adulta.

Al hacer este reconocimiento, Freud consigue esclarecer algunas de las vicisitudes de la infancia, y llega con ello a caracterizar las primeras fases del desarrollo psicológico del sujeto como un desarrollo psicosexual; las denominaciones de: oral, anal, fálica, para las primeras

³⁴ Desarrollo psicosexual: Freud establece que el individuo pasa, para su llegar a su constitución adulta, por cinco fases de desarrollo, en las que la libido va tomando diversas zonas del cuerpo para su gratificación, de ahí que se clasifiquen como etapa oral, anal, fálica, latencia y genital.

En la etapa oral, la zona que provee gratificaciones es la boca. El bebé succiona para gratificarse, ante la no gratificación experimenta frustración, lo que representa el conflicto de esta etapa. También en esta etapa el bebé debe conciliar afectos de amor y odio en un mismo objeto, amor al recibir la satisfacción y odio ante la frustración. El término de esta etapa está marcado por el destete.

En la etapa anal, la zona erógena es la región anal. La gratificación proviene de la retención y expulsión de las heces y la orina; el placer proviene al liberar la presión que sostiene la retención. Controlar los esfínteres marcará el final de esta etapa, lo que supondrá el desarrollo del autocontrol, el cual se dará a la par del establecimiento de rasgos de carácter, ya que de la manera en que se viva ese paso hacia el autocontrol se asocia al desarrollo de rasgos en relación a la autoridad, rebeldía, orden y limpieza, así también con el valor del dinero o posesiones.

La tercera etapa, fálica, tiene como zona erógena a los genitales, pero dominados por un carácter fálico masculino. En esta etapa los niños y niñas se dan a la tarea de reconocer su cuerpo y sus sensaciones, acto que a los padres suele generarles angustia y le antepone la represión.

Durante esta tercer etapa tiene lugar una de las teorías más conocidas de Freud, el Complejo de Edipo, el cual hace referencia a la saga del héroe griego Edipo, quien en desconocimiento total, se casa con su madre tras matar a su padre, Freud describe que el pequeño niño desea tomar a la madre por esposa y por ello entra en rivalidad con el padre, la diferencia con respecto a la saga es que aquí el pequeño niño reconoce plenamente a sus padres. El tránsito del sujeto a través de este complejo le lleva, tras la renuncia a la madre, a la posibilidad de colocarse al igual que el padre en la postura masculina, habiendo sido capaz de superar sus deseos incestuosos. Para la niña, Freud, simplemente nos dice que ha de recorrer un camino similar pero inverso, que la lleve a la asunción de la postura femenina, sin embargo establece una clara diferencia para el desarrollo de niños y niñas ya que a partir del establecimiento del complejo de Edipo se debe describir por separado el camino que han de seguir varoncitos y niñas- hombre y mujer-, pues ahora la diferencia entre los sexos alcanza su primera expresión psicológica. Superar esta etapa traerá como consecuencia la emergencia del superyó.

La cuarta etapa, la latencia, obtiene su nombre de la supuesta supresión de los impulsos sexuales que habiendo sido manifiestos en las etapas anteriores, ahora, por efecto del superyó y la represión les vuelven latentes. Por lo que los niños y niñas dirigen sus intereses a actividades no sexuales como lo serían los deportes, la escuela y actividades culturales.

La quinta y última etapa, genital, está marcada por la maduración de los órganos genitales, y la gratificación será resultado de la gratificación genital, que ahora toma la forma adulta.

etapas del desarrollo del sujeto implican de lleno a la pulsión sexual. Freud señala que en el período posterior a éstas, al cual llamará *Latencia*, las mociones sexuales se ausentarán, dando lugar a un período de calma, lo que se debe a que esas mociones se vuelven inaplicables dado que las funciones de la reproducción están diferidas por la inmadurez de los órganos sexuales, con la madurez de éstos, llegará la última fase del desarrollo propuesta por Freud, la fase genital, en la que su sexualidad finalmente cobra la forma adulta.

De manera que, desde Freud, la construcción del sujeto es, también, resultado de su paso por las diferentes fases del desarrollo psicosexual y del conflicto que experimenta en cada una de ellas, donde el conflicto cobra un carácter estructurante.

III. El periodo de Latencia: periodo de desarrollo de los sujetos de estudio.

Los sujetos en los que enfoca su atención este estudio se encuentran precisamente en la etapa de latencia, pues se trata de alumnas de entre 10 y 12 años, que cursan los grados de 4° y 5° de primaria.

La Latencia se distingue por una marcada desexualización en las conductas, intereses y actitudes del niño. Este período ha sido generalmente entendido como una espera, una pausa, recogimiento, resguardo, represión, espera del período de grandes cambios que ocurrirá con el arribo a la adolescencia. Freud llegó a señalar a esta fase del desarrollo como un retroceso de lo anteriormente logrado durante la fase fálica en la que los fines y metas sexuales parecían estar bien identificados.

Freud usa el concepto para referirse a una fase del desarrollo psicosexual de los niños, que abarca, aproximadamente, las edades entre los 6 y 12 años. El primero de sus textos en que

nombra, explica y caracteriza la *Latencia* es “Tres ensayos para una teoría sexual” (1905) y mantiene, después, lo ahí dicho a lo largo de su obra.

Para lograr someter a las pulsiones sexuales, “el latente” pone en acción fuerzas contrarias a ellas, que consigan sofocarlas, y que juegan el papel de diques, tales fuerzas son el asco, la vergüenza y la moral.

El dominio de esas pulsiones y el marcado desinterés por el cuerpo y todo lo sexual, que se consigue gracias a la sublimación y la apertura al mundo social, posibilitan el interés del niño por las tareas y actividades escolares.

El mismo Freud y otros autores posteriores, sin embargo, han considerado que no es un periodo de inmovilidad completa. Urribarri (2008)³⁵, por ejemplo, ha redefinido la etapa de *Latencia*, en términos que, expresan una realidad psíquica en la que las pulsiones, a pesar de su represión, operan hacia el progreso del sujeto. La *Latencia* sólo podrá ser supuesta, porque de alguna manera las pulsiones sexuales sí operan en el psiquismo del niño, ya que hacen posible destinar las cargas pulsionales a otros fines que no sean los sexuales, muchas de ellas se dirigen a las diversas actividades escolares pero otras se orientan a actividades sublimatorias socialmente aceptadas como los deportes y las artes.

La comprensión de este periodo de la vida, cobra una dimensión explicativa y *metapsicológica* que permite verlo como un proceso clave en el proceso de subjetivación; lo que nos obliga a dejar de pensarlo como estado de inmovilidad total de las pulsiones, para llevarnos a reconocer las fuerzas que empujan desde atrás de la represión para llevar a una maduración

³⁵ Urribarri, R. (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de la latencia*. Argentina: Ed. Noveduc.

que tiene como propósito la constitución del sujeto. No es un proceso de detenimiento sino un proceso de generación, en el que la escuela y los profesores juegan un papel importante.

Urribarri (2008a) sostiene que mediante la desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas que ofrece la entrada a la latencia, se posibilita la orientación hacia metas nuevas (proceso que merece el nombre de sublimación) que llevan al sujeto a la adquisición de poderosos componentes para todos los logros culturales; ya que la sublimación permite destinar las pulsiones sexuales, que ahora por la latencia y efecto del *superyó* recién formado, que eran otrora destinadas a la represión, sean ahora orientadas a fines y metas culturales y deportivas, de manera que la pulsión encuentra salida en actividades socialmente aceptadas sin que el sujeto comprometa y suprima su deseo.

En *Psicología de las masas y análisis del Yo* (1921), Freud³⁶ señala la represión del Complejo de Edipo como el inicio del Período de *Latencia*, punto en el que las represiones que operan sobre el deseo edípico del niño, se levantarán a manera de diques al inicio de la *Latencia*, y las investiduras de objeto dirigidas al padre, o madre, serán sustituidas por identificaciones, trabajo que se verá continuado en la latencia al encontrar un grupo de pares y sustitutos del padre o madre en sus profesores.

De manera que la entrada en la *latencia* lleva a los sujetos a interesarse por las actividades de grupo, tanto en equipos deportivos o culturales que se ofrecen en las escuelas y fuera de ellas, así como interesarse en las actividades académicas, ya que la canalización de las pulsiones, por efecto de la sublimación, le vuelve un sujeto “educable”, apto para la formación escolar; lo que tiene como efecto que se amplíe su mundo social.

A este respecto Freud señala lo siguiente:

³⁶ Freud, S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XVIII

“Los educadores en la medida en que prestan alguna atención a la sexualidad infantil, se conducen como si compartieran nuestras opiniones acerca de la formación de los poderes de defensa morales a expensas de la sexualidad, y como si supieran que la práctica sexual hace ineducable al niño; en efecto, persiguen como <<vicios>> todas las exteriorizaciones sexuales del niño, aunque sin lograr mucho contra ellas. Ahora bien nosotros tenemos fundamento para interesarnos en estos fenómenos temidos por la educación, pues esperamos que ellos nos esclarezcan la conformación originaria de la pulsión sexual.” (Freud, 1905a, pp. 162)

Apoyar la práctica docente en el conocimiento que el psicoanálisis proporciona, posibilita un mejor entendimiento de sus actores, lo que nos lleva a reconocer la importancia de la formación de los educadores en este campo, para que con ello potencialicen la capacidad de aprendizaje de sus alumnos.

Los educadores tradicionales dejaron de lado lo expresado por Freud acerca de la sexualidad infantil y prefirieron la imagen idealizada de un niño bueno, obediente, gustoso del estudio, dócil, en pocas palabras “normalizable”.

Urribarri (2008b) recurre a las tesis de Melanie Klein, primera psicoanalista de niños, acerca del periodo de latencia; y retoma fragmentos de su libro “El psicoanálisis de niños” (1932) y otro artículo de 1923, mismos que cito en este texto, y que tienen como propósito sostener esta idea de que la modalidad de la escuela apoya el proceso de los alumnos de sublimar y con ello canalizar las pulsiones que sin esta posibilidad se enfrentarían a la represión, lo que ahorra “esfuerzo psíquico” al sujeto y le vuelve educable.

En un artículo de 1923, Melanie Klein, expresa que las principales actividades llevadas a cabo en la escuela son canales por donde fluye la libido y que, de este modo, los instintos parciales logran la sublimación bajo la primacía de los genitales. Klein, 1923 (Citada en Urribarri, 2008b: 31).

De manera que la escuela da soporte al proceso sublimatorio del niño, sostiene ese estado de *Latencia* en las pulsiones sexuales, dado que las reprime y señala, y que quizá sin la “distracción” ofrecida por la escuela pudieran perder su cualidad de latentes.

En otra cita que Urribarri (2008c) hace de lo expresado por Klein en ese mismo artículo expresa lo siguiente:

“parte de las inhibiciones (...) resultan de la represión de la actividad genital, afectan a la actividad y el interés en forma subjetiva y objetiva. Otra parte de las inhibiciones deriva de la actitud hacia la maestra” Klein, 1923(citada en Urribarri 2008d: 31)

Esta cita pone de manifiesto la necesidad de la función represora de la escuela y de los maestros para mantener las pulsiones del niño en estado latente, por ello resulta particularmente importante la figura del maestro ya que las actitudes del niño resultan de las propias del profesor hacia los estudiantes, así como de la normativa de la escuela.

Klein (1923, citada en Urribarri, 2008e) resalta la importancia del significado libidinal que el alumno da al hecho de ir a la escuela, al edificio, al profesor y a las actividades que realiza en ella. Destacando que todo, en conjunto, interviene en el proceso de subjetivación, y de manera particular, la escuela primaria; reafirmando con esto que de ninguna manera, la latencia, puede ser pensada como un tiempo de calma y “apaciguamiento de las pulsiones” como lo describía

Freud, sino que es un tiempo de intensa actividad pulsional que parece ausente al hallarse contenida por la escuela y canalizada hacia otros fines gracias a la sublimación.

Entonces, si todo el contexto escolar cobra un sentido único en el proceso de subjetivación de cada uno de sus sujetos, en definitiva las condiciones que ahí se den matizarán o volverán posibles ciertas formas de subjetivarse, a la vez que anulan otras, la pregunta que esta investigación intenta resolver es ¿Cuáles son los modelos de feminidad que posibilita y sostiene la escuela diferenciada?, a lo que trataré de responder más adelante en este capítulo.

En su texto “El psicoanálisis de niños” (1923) Klein señala como características del periodo de *Latencia*, las siguientes:

- a) Aparición de un nuevo tipo de relación; que puede ser con primos, compañeros, maestros, etc. Amistades que posibilitarán solucionar las primeras dificultades emocionales, que aunque de distinto tipo, son relaciones vivenciadas como más satisfactorias por no verse amenazadas por el incesto.
- b) Un *Yo* fortalecido que se une al *Superyó* para el sometimiento del *ello* (función represora) y facilita su adaptación a las exigencias de los objetos reales y del mundo externo; en esta etapa su “ideal del *yo*” se apega a las exigencias de padres y maestros, busca ser el niño educado, que satisface tales exigencias.
- c) Predominio de un estado de estabilización que resulta de la acción del *Yo* y el *Superyó* para sujetar y coartar los instintos del *ello*. De manera que la atención es dirigida a las actividades sublimatorias y su aprendizaje.
- d) Mayor intensidad de la represión de la imaginación que conlleva un énfasis exagerado sobre la realidad. El pequeño en fase de *Latencia* gasta todas sus energías al servicio de la represión buscando mantenerse unido a la realidad.

En este mismo sentido Ana Freud (1948)³⁷, quien también dedicara su estudio a los procesos psíquicos de los infantes, resalta cualidades represoras en los niños en período de *Latencia*, lo que conllevan, no sólo a un aplastamiento de las pasiones, sino, también, a un aplastamiento de la curiosidad, imaginación, espontaneidad y originalidad del niño; ella dice:

“Quien haya tenido oportunidad de intimar o jugar con niños de tres a cuatro años quedará sorprendido ante la riqueza de su fantasía, la amplitud de sus horizontes, la claridad de su inteligencia, la inexorable lógica de sus preguntas y de sus conclusiones. Una vez alcanzada la edad escolar, esos mismos niños causarán al adulto que trate con ellos la impresión de ser más bien tontos, simples y poco inteligentes. Con asombro nos preguntamos dónde ha ido a parar su inteligencia y originalidad. [...] Es, pues, evidente que el empeño de inculcar al niño una buena conducta no está desprovisto de riesgos. Las represiones que demanda, las formaciones reactivas y las sublimaciones que han de establecerse, tienen su precio. En efecto, junto con una gran parte de sus energías y talentos se sacrifica la espontaneidad del niño. [...] Las limitaciones impuestas a su pensamiento y las inhibiciones de sus primitivas actividades se traducirán más tarde en el empobrecimiento de sus dotes intelectuales y en la coartación de su actividad.”

(Anna Freud, 1948)

A pesar de sus diferencias teóricas, todos los autores revisados coinciden en un mismo punto: la represión sobre las pulsiones sexuales por las fuerzas supresoras provenientes del *Yo* y el *Superyó*, así como desde los otros, padres, maestros y escuela, llevan a la puesta en marcha de procesos sublimatorios, además de facilitar la entrada del niño a la escuela y la atención a sus labores escolares.

³⁷ Freud, A. (1948) Introducción al psicoanálisis para educadores. Buenos Aires: Paidós; Cap. III.

Esto permite resaltar la importancia de la escuela, ya que ésta aparece como agente de la sociedad, reforzando el mandato represivo al mismo tiempo que demanda al niño actividades y le propone vías de descarga alternativas.

Esta represión impuesta durante la *Latencia* no permanecerá por siempre. Poco a poco el pequeño latente ira logrando madurar y avanzar hasta lograr una organización que le dará mayor fluidez, autonomía, continuidad y equilibrio en su conducta (internalizando las exigencias externas), con esto aumentará su capacidad de fantasear, aparece el ensueño diurno, logra ampliar su distanciamiento hacia los padres y lo familiar, cobrando una enorme importancia el grupo de pares. Alcanza un fortalecimiento del *Yo*, con mayores recursos para canalizar la descarga y soportar la angustia proveniente de sus pulsiones.

Desde luego que aquí se describe el “ideal” del desarrollo de un niño, pero hay casos en los que situaciones de angustia alteran el proceso y tenemos como resultado un niño que desatiende la escuela, que no consigue alcanzar los procesos sublimatorios con éxito, que no es fácilmente educable, por no someterse a las demandas de los otros.

Para mostrar la manera en que la escuela sostiene un discurso represor pero a la vez procura situaciones que sirvan para sublimar y dar salida a las pulsiones, a continuación se presentan diversas situaciones en la escuela en la que se llevó a cabo la observación; las descripciones son evidencia del excesivo papel represor de la escuela diferenciada que sólo busca suprimir las pulsiones sin posibilitar salidas sublimatorias.

1. Recursos para la represión

a) “El papel de la castración”

Durante la recogida de datos se presentaron diversas experiencias que claramente revelan el discurso represor sobre la sexualidad; un evento, muy significativo, por el grado de violencia que implicó se refiere a exclusión de partes del texto de libro gratuito que hablan de la sexualidad. Como parte de los contenidos curriculares del quinto y sexto grado de primaria se incluía en los libros de texto gratuito, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, imágenes que mostraban las diferencias corporales entre hombres y mujeres, además de contener temas que hablan sobre la sexualidad y la reproducción.

Aunque la institución no llevaba como base esos libros, éstos como quiera eran entregados a las y los alumnos y se pedía a los profesores que antes de repartirlos, se cortaran las páginas con contenido sexual, argumentando que de esos temas se haría cargo una persona que la escuela contrataba para hablar con los jóvenes, esa persona, desde luego, tenía un discurso que había sido aprobado por la escuela y la plática se daba en horas extraescolares y en compañía de los padres de familia: Las niñas acompañadas de su madre y los niños, de su padre.

Igualmente, si en otra materia, como civismo, se tenía que hablar un poco de temas relacionados, por ejemplo los cambios físicos y emocionales, se debía pedir que los directivos aprobaran el texto para ser trabajado en clase, atendiendo a las restricciones y señalamientos que ellos hacían.

b) “Prohibidos los shorts”

En conversaciones con maestras con cierta antigüedad en la escuela, se pudo saber que unos años atrás, cuando los grados más avanzados eran 4° y 5° de primaria y en ellos sólo había

grupos de niñas, éstas, llevaban, como parte del uniforme deportivo, un short y una camiseta. Un par de años después, cuando en los grados de 4°, 5° y 6° había ya grupos de varones, en razón de los cambios fisiológicos de la pubertad en las niñas, y como resultado del modo en que lucían las alumnas al portar su uniforme deportivo, se les prohibió el uso del short pidiéndoles que llevaran pants. Ese cambio, reflejaba claramente la dificultad que la escuela tuvo para aceptar la nueva apariencia, al llenarse de señoritas y jóvenes que en sus cuerpos representaban la sexualidad misma: había que “cubrirla” ocultar las piernas, e impedir los shorts ajustados en las caderas que recién se ensancharon.

c) “Recreos separados”

Al cambio de shorts por pants le siguieron otros cambios, que al igual se ven movidos por la llegada de los jóvenes y las niñas a la pubertad, por ese mismo tiempo, la institución se vio en la necesidad de separar los recreos que hasta ese momento eran mixtos, creando un recreo exclusivo para niñas y otro para niños, de nuevo tratando de reprimir la sexualidad a través de la separación física, evitando el contacto entre hombres y mujeres y sosteniendo las barreras y estereotipos de género, ya que incluso se asignaron espacios diferentes y actividades para cada recreo, las niñas se quedarían en el patio general, donde podrían platicar, jugar al futbeis y sentarse en las bancas a comer su lonche. Mientras que para los varones se abrieron las canchas superiores de futbol, se les prestó balones de básquet ball y las pistas de atletismo.

d) “División de grados en edificios”

Como los cambios revisados no parecían bastar para contener lo incontenible, es decir era como si la escuela esperara que con las modificaciones que hacían los niños y niñas que ahora llegaban a la pubertad y adolescencia volvieran al estado latente que mostraban en los grados anteriores, hasta tercero y parte del cuarto grado. Ante la imposibilidad de suprimir la

incipiente sexualidad de los niños y niñas, la institución optó por construir un nuevo edificio que albergara a los púberes y jóvenes, separando la secundaria y sexto grado del resto de los grupos, el edificio nuevo se situó en el lado opuesto del terreno donde se encontraba el edificio de primaria quedando separados por el edificio de preescolar y las oficinas administrativas. En ese edificio se sostuvo la diferenciación de niños y niñas en los salones, y, de manera incomprensible y probablemente por razones espacio, programación y atención en la cafetería, se volvió a establecer, sólo para secundaria, el recreo mixto y se permiten cierto tipo de encuentros entre los hombres y las mujeres, ya que se diseñaron actividades a realizar en conjunto como la Science Fair y una obra musical que interpretan los alumnos de noveno grado (tercero de secundaria). (En los relatos de las maestras entrevistadas se narra que dicha experiencia de conjuntar niños y niñas en algunas actividades ha tenido efectos tanto positivos como negativos)

e) “Las reus”

Curiosamente esta idea de conjuntar a niños y niñas en un mismo espacio y actividad en la escuela coincide con una práctica social que sucede enteramente fuera de la institución, pero que coincide con el corte de edad, a partir de sexto grado los niños y niñas comienzan a tener reuniones mixtas; los cumpleaños y reuniones de fin de semana que hasta quinto grado eran unigénero, de un día para otro y sólo por el hecho de estar en sexto grado, ahora son mixtas, lo que de alguna manera reconoce la sexualidad que va despertando en los chicos a esa edad. Hasta antes de eso se muestran penosas de tener que hablar con niños pero en esa primera reunión mixta tratan de convivir por primera vez con aquellos con los que nunca antes han podido convivir e interactuar.

En síntesis, las situaciones que aquí comentamos, de la fuerte represión que la escuela diferenciada impone ante las pulsiones, y en general, ante cualquier manifestación de la sexualidad. Evidentemente, la escuela en observación trata de reprimir lo irreprimible. Trata de suprimir cualquier manifestación de la sexualidad de niños y niñas y busca que se orienten a lo cognitivo. El modelo diferenciado limita las experiencias y contenidos que refieren a, o son una expresión de la sexualidad humana, y ofrece, como alternativa, sólo lo cognitivo como espacio para la sublimación.

2. Recursos para la sublimación

Lo que sigue ejemplifica algunos de los intentos de la escuela diferenciada por promover y canalizar la pulsión hacia el conocimiento. Algunas de las actividades que además de permitir la sublimación apoyan los estereotipos y roles de género que la institución adopta y apoya son:

a) Concurso de pasteles en Navidad

En la época navideña, el día de la posada de los grupos de niñas, éstas participan en la elaboración y diseño de pasteles con motivos navideños los cuales una vez terminado el concurso se regalan al personal de intendencia de la institución, con esta actividad se refuerza el estereotipo de que “la cocina es algo de chicas”, ya que en los grupos de niños no hay tal actividad. Además de reforzar cualidades femeninas como el interés por los otros, al donar los pasteles.

b) Decoración de puertas

A principios de diciembre se hace un concurso en todos los grupos, tanto niños como niñas, en el que tienen que decorar las puertas con motivos navideños. Las niñas en particular disfrutaban mucho esta actividad, le invierten su tiempo libre e incluso sus recreos, realizan diseños

previos, votan y entre todas se organizan para la elaboración. En los grupos de varones es común que la profesora o profesor haga el diseño de la puerta y los alumnos participen con una pequeña parte tanto en la elaboración de los materiales, como en el montaje, sin que muestren el mismo interés que la niñas, ni se muestran motivados, no invierten sus recreos, ellos prefieren irse a jugar y correr.

c) Creación del recetario anual

Una vez al año, se invita a las niñas a participar en la elaboración de un recetario, las que deseen participar llevan por escrito su receta favorita, la idea es que aunque sea alguna receta ya conocida ellas le hagan una modificación. Para elegir a la ganadora, llevan la receta preparada y se hace una especie de convivio. Este evento tiene muchas participantes cada año. Un número importante de alumnas manifiestan sentirse interesadas por la cocina, de hecho en los resultados de las encuestas se nota, muchas contestaron que de grandes quieren ser chefs, cocineras, reposteras.

d) Actividades de participación social

A partir de quinto grado las alumnas y alumnos del colegio participan en actividades de apoyo a la comunidad, estas actividades pertenecen a la materia denominada Participación social; dentro de las actividades que se programan para los alumnos, las niñas acuden una vez al mes a un preescolar para realizar diversas actividades con los niños. Los alumnos que acuden al preescolar al que se presta el servicio provienen de familias con recursos económicos limitados por lo que varias de las actividades que las niñas realizan para ellos van encaminadas a la recolección de recursos, juguetes y materiales escolares; además las niñas les preparan refrigerios y al final una pequeña obra de teatro. Por su parte los niños participan en actividades comunitarias, arreglando un parque, pintando bardas, plantando árboles, etc.

IV. Desarrollo cognoscitivo en la etapa de latencia

Como hemos dicho, durante la etapa de latencia se potencializa la capacidad de los sujetos para el aprendizaje, ya que se desvían las pulsiones de lo sexual a lo cognitivo, lo que convierte a la escuela en un espacio privilegiado para la sublimación, y es por ello un momento importante en el desarrollo de estructuras cognoscitivas que permitirán al individuo apropiarse de la realidad.

Lo dicho hasta ahora sobre el desarrollo psicogenético del niño y su relación con la ampliación del concepto de sujeto puede complementarse con aquellas ideas sobre el desarrollo cognoscitivo propuestas por Jean Piaget (1991)³⁸, que dan cuenta de lo que ocurre con los y las estudiantes sujetos de estudio.

Un muy breve recorrido por el planteamiento piagetiano sobre los primeros estadios de desarrollo intelectual del niño, nos presenta diferentes etapas; Piaget (1991) llamó a la primera de ellas: estadio sensoriomotriz, el cual abarca desde el nacimiento hasta los dos años, en esta etapa el niño se ocupa de adquirir control motor y conocer los objetos del mundo físico, todo cuanto llegue a constituirse como un saber o estructura deberá haber pasado por el campo perceptual. A un segundo período le llamó estadio preoperacional, y comprende de los dos a los siete años. En esta etapa, el niño se ocupa de adquirir habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, esto servirá para que desarrolle juegos simbólicos, elabore dibujos e imágenes mentales, pero en sus razonamientos no alcanza las operaciones lógicas; lo distintivo de este segundo estadio es la adquisición del símbolo, aunque sigue siendo limitada su capacidad de realizar funciones de pensamiento avanzado.

³⁸ Piaget, J. (1991). Seis Estudios de Psicología. Gersa; España

En el tercer estadio, aquel que corresponde a los sujetos de estudio, se denomina operatorio concreto, los niños y niñas serán capaces de realizar una nueva serie de acciones de pensamiento, necesitando de la realidad concreta para poder operarlas, en este período que comprende de los siete a los doce años, el niño será capaz de llevar a cabo procesos de razonamiento lógico que pueden aplicarse a problemas concretos o reales, llegando a manejar conceptos en un primer nivel abstracto, como por ejemplo, los números. Es, también, capaz de establecer relaciones entre objetos o conceptos; trabaja eficazmente con algunas operaciones lógicas, siempre y cuando lo haga con símbolos referidos a objetos concretos, como por ejemplo la seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social, abierto al trabajo colaborativo, capaz de contemplar otros puntos de vista, que se complace en el encuentro con el otro.

Al llegar a la edad de doce años y hasta los quince, edades que varían por efecto de la escolarización, el niño alcanza el estadio de las operaciones formales, aunque, y de acuerdo a Piaget, no toda la gente alcanza este nivel en el que se operará lógica y sistemáticamente con símbolos abstractos, sin una correlación directa con los objetos del mundo físico. Sólo en esta etapa los niveles de pensamiento más elevado son posibles.

De manera que, como vemos, los alumnos, a lo largo de sus seis grados de primaria han pasado de un pensamiento preoperatorio a un estadio de operaciones concretas, esperando alcanzar, al término de su escolarización, las operaciones formales. Combinar las perspectivas psicogenética y psicoanalítica del sujeto e integrarlas en la práctica educativa y el análisis de los procesos que se dan en ella, nos llevará a una comprensión más amplia, con datos más significativos y que permite identificar más fácilmente y atender las dificultades académicas

de los alumnos, así como enfrentar mejor los fenómenos y circunstancias generados en las prácticas educativas como las del sistema diferenciado.

V. La identidad de género y el modelo diferenciado

a) El concepto de género

Una de las tareas de la latencia es reforzar la construcción de la identidad de género, tarea que se lleva a cabo, como hemos explicado, en interacción con los otros y desde el discurso que se le presenta al sujeto, por parte de aquellos con quienes interactúa, sobre sí mismo y sobre los otros. Este discurso, como hemos dicho también, puede encontrarse marcado por estereotipos, tal como sucede en el modelo diferenciado: las características del modelo, su estructura y su funcionamiento, llevan a los latentes a buscar fuera del entorno familiar y escolar a esos otros con los cuales apoyar su proceso de identificación, es por eso que presentan un interés marcado en sus compañeros y profesores, estos últimos aparecen como sustitutos de las imagos parentales, de manera que la escuela, sus compañeros y profesores le permiten continuar la tarea de subjetivación, pues como hemos señalado, la escuela es un lugar ocupado no sólo del desarrollo académico y cognitivo del estudiantes, sino también estructural del sujeto.

Si bien el concepto de *género* no es propiamente un concepto que provenga del psicoanálisis, sí ha sido ampliamente utilizado en este campo. Cabe señalar que Freud jamás utilizó este término, tampoco lo hicieron Melanie Klein, Anna Freud o Jaques Lacan, sin embargo sí lo abordaron al hablar de la paridad masculinidad-feminidad, que de alguna manera, si bien, no en su totalidad, suponía para cada sexo lo que hoy en día podemos nombrar como *género*.

Es posible notar cómo en diferentes textos Freud habla de la “adquisición” de patrones que definen al sujeto en lo masculino o femenino, cómo incluso establece vías de construcción para uno o para otro. Aunque no podríamos afirmar que precisamente quería señalar lo que hoy en día denominamos como género, sin embargo sí hace referencia a procesos que hoy dan cuenta de cómo se instituye en el sujeto su identidad como hombre o mujer.

En relación al par masculinidad-feminidad, Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis³⁹, en su diccionario sobre psicoanálisis, recogen lo expuesto por Freud a este respecto:

“Oposición recogida por el psicoanálisis...modo de situarse el sujeto humano en relación con su sexo biológico constituye el término aleatorio de un proceso conflictual.” (Laplanche y Pontalis, 1994a: 217)

De alguna manera ya entonces se señalaba que la *identidad de género* es un constructo, una posición que toma el sujeto frente a su determinación biológica, la cual no siempre coincide con ella, de ahí que haya sujetos varones que se asumen como mujeres, Freud señalaba que este proceso, lleva al sujeto a asumirse en lo femenino o masculino, como resultado de un conflicto, esto no necesariamente da cuenta de algún problema, sino más bien como resultado de fuerzas que se encuentran y procesan psíquicamente.

Es hasta después de los trabajos de Freud, propiamente en la década de los cincuenta del siglo XX, que John Money⁴⁰ (1955) acuña el término “roles de género” para describir el conjunto de

³⁹ Laplanche, Jean; Pontalis, Jean-Bertrand. (1994) Diccionario de Psicoanálisis. Colombia: Ed. Labor. Pág. 217

⁴⁰ John Money, era un especialista en endocrinología infantil y sexólogo de orientación conductista que intentaba, con el término “roles de género” dar cuenta de la manera en que las personas establecían una identidad ante los estados intersexuales, como por ejemplo los hermafroditas que adoptan una identidad que no siempre va en relación con su sexo biológico más evidente.

conductas que se atribuyen a hombres y mujeres, y que establece una diferencia entre ellos. Tales conductas eran adquiridas a través del entorno familiar, escolar, vecinal, cultural, etc. La expresión “rol de género” queda reducida, desde donde la concibe y aplica Money, al carácter social de las conductas adoptadas por un sujeto hombre o mujer y que se acoplan a lo que socialmente se establece para cada sexo; quedando siempre como supeditada al sexo biológico del sujeto, la adquisición de roles aparece como un proceso meramente social, impuestos desde afuera, sin que el sujeto, como individuo haga algo con ellos más que adoptarlos e integrarlos a su persona.

Sin embargo, más adelante, este concepto dio paso a la creación de nuevas construcciones teóricas como la de “identidad de género”, establecida por Robert Stoller⁴¹ (1968b; *gender identity*) en la que establece que ésta no está determinada por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género; la experiencia personal ante las imposiciones sociales y no el sexo biológicamente implantado en el sujeto, es lo que viene a definir a alguien como sujeto masculino o femenino. Este nuevo giro en la manera de interpretar el género orientó el debate hacia la descripción de la identidad de género como aquella que hace referencia a la dimensión psíquica que se asienta en el sexo biológico determinado para cada sujeto; hace referencia a la unidad, permanencia y continuidad de la individualidad como masculina o femenina, cómo se la vive e interpreta psíquicamente y se la expresa en la conducta.

El género adquiere un carácter multidimensional, a partir del cual podemos llegar a hacer variadas interpretaciones. Desde el punto de vista antropológico, se estudia la creación

Money, 1955. Citado en Tubert, S. *¿Psicoanálisis y género?*
webs.uvigo.es/pmoyobre/master/textos/psicoanálisis_y_genero.doc (página revisada en agosto de 2013)

⁴¹ Stoller, R. (1968) quien estudiaba los trastornos de la identidad sexual, llegó a establecer el concepto de identidad de género.

Stoller, 1968. (Citado en Bleichmar, 1997^a)

simbólica del sexo, la creación cultural del dimorfismo sexual anatómico, los modelos de masculinidad y feminidad que se señalan desde cada sociedad. Desde la perspectiva psicosocial o interpersonal se analizan los procesos sociales en que se generan y transmiten los “modelos” a seguir por los individuos de una sociedad, tanto los señalados para hombres como para mujeres; bajo esta perspectiva el género es un organizador de las estructuras sociales y marca la pauta para las relaciones entre los sexos: relaciones de poder, procesos de socialización e interacción personal, etc.⁴² Por su parte la psicología al ocuparse del desarrollo de la identidad de género y del rol de género, da cuenta de cómo el sujeto integra los roles y modelos dados por la sociedad, por ese “otro”, y les da una interpretación genuina que le lleva a una vivencia particular, su propio modo de ser hombre o mujer, que no es una construcción aislada respecto de lo impuesto por la sociedad.

De manera que para Money y los biólogos (en los que se apoya el modelo diferenciado), la cuestión del género es un punto de partida en el sujeto, en la medida en que está supeditado a la determinación biológica, como si todo lo que se vaya a construir dependiera del hecho de haber nacido hombre o mujer; sin embargo, para aquellos que dan peso a lo social y psicológico la identidad de género se construye en la interacción con los demás y su adquisición es un logro al final de una línea de procesos psíquicos: al nacer nadie se halla sexuado ni subjetivado; de manera que la determinación biológica, como hombre o mujer, sirven de referente, siendo la masculinidad y la feminidad los puntos de llegada, que dan cuenta de la construcción del sujeto psíquico. Es a partir del nacimiento, e incluso desde antes, por las particulares vivencias del sujeto, hombre o mujer, y de alguna manera podríamos decir que indistintamente, al menos desde la subjetividad de los padres. Porque social y

⁴² García-Mina Freire, A. (2000), "A vueltas con la categoría género", *Papeles del psicólogo*, N°76 pp.35-39. Citado por Tubert, S. 2013a

culturalmente si hay una intención diferenciada para cada sexo, es que se llevan a cabo los procesos que tendrán como producto la constitución del sujeto en lo masculino o femenino, a esto se agrega el deseo que los padres han depositado en ese hijo o hija.

Al respecto de la paridad masculinidad-feminidad, Freud subraya una variedad de significaciones: significación biológica, que remite directamente a los caracteres sexuales primarios y secundarios, restringiendo el campo de significados a lo meramente biológico y que no bastan para explicarlo. La significación sociológica, pone énfasis en los referentes para las funciones reales y simbólicas atribuidas socialmente a hombres y mujeres. Por último, la significación psicosexual, que se haya conectada con las anteriores, sobre todo con la significación social; de manera que alguien no queda definido dentro de lo masculino o femenino sólo por los roles que desempeña. Lo más significativo a la hora de analizar las conductas en relación a la paridad masculinidad-feminidad serán las fantasías subyacentes, que en definitiva pertenecen al campo de lo psicosexual (Laplanche y Pontalis, 1994b).

Partiendo de esta diversidad de posturas e interpretaciones respecto del concepto de género, es posible también abordar los problemas y debates que surgen a raíz de la significación que se da al término género, tales como el de la inequidad y la desigualdad entre los roles sociales que se otorgan a cada sexo; el de si la equidad e igualdad de derechos para la mujer ha de ser por fuerza el resultado de una lucha y no algo que debiera ser inherente a su sola existencia, El de determinación de los orígenes y las fuentes de la diferencia, el del papel de la sociedad y sus instituciones en la construcción de una identidad, el de la función de la escuela en el

proceso de subjetivación, y un sinfín de debates más. la Organización Mundial de la Salud (OMS)⁴³, por ejemplo, introduce el debate desde la propia definición del concepto de género:

“El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.”

Esta definición, evidentemente, pone de manifiesto la falta de equidad entre los géneros, deja claro cómo desde el proceso de estructuración del género viene ya impuesta la desigualdad. Los estudios de género, tienen por ello la importante tarea de abordar tal desigualdad, siendo sus principales representantes las feministas, dado que el género que se ve desfavorecido es el femenino.

El problema del género no se limita al campo del análisis social, como hemos visto, el psicoanálisis aborda también la constitución de lo femenino, a partir de la necesaria distinción entre los conceptos de mujer, sexualidad femenina y feminidad, distinción que para los fines de la presente investigación cobra una gran importancia.

En este trabajo, el concepto de *mujer* se aplicará para referirse a determinada configuración anatómica, en paridad al concepto de hombre, que responde a otra anatomía; recogiendo los aportes de la psicología y la sociología con el concepto de mujer se hace referencia al conjunto de las mujeres; *la mujer* es un signo, lo que le da un carácter conceptual que lo desprende de la realidad anatómica.

Por otra parte, con la expresión *sexualidad femenina* se da cuenta de la posición que asume un sujeto sexuado femenino al asumir su deseo, la expresión muestra cómo se

⁴³ Organización mundial de la Salud. Temas de salud (en línea).<http://www.who.int/topics/gender/es/> (página consultada en marzo de 2013)

estructura este deseo y cómo él lleva a una determinada elección de objeto. La sexualidad femenina no le viene dada a la mujer, es una construcción ligada a la historia del sujeto, lo que llevaría a pensar que entonces no hay una concepción universal de lo que es la sexualidad femenina, sino que, habría tantas, como mujeres hay en la tierra, ya que su construcción está supeditada al orden de lo simbólico.

Por último, el concepto de *feminidad*, aparece de la articulación de las dos expresiones anteriores, ya que parte de la posición de la mujer en el orden social (como los roles asignados a su anatomía) y la constitución de su subjetividad (en relación a su historia, a su propio proceso de estructuración), surge del entrelazamiento de la cultura y el inconsciente, a través del modo en que lo significa y simboliza. Entendida de este modo, Freud la caracteriza destacando los rasgos que la definen: el carácter pasivo y menos agresivo, una mayor docilidad y dependencia. Sin embargo, Freud no cree que esto tenga que convertirse en regla absoluta y permanente, dado que la constitución de la feminidad obedece a las experiencias particulares de cada sujeto, y es en esas variaciones individuales donde está la riqueza del proceso de subjetivación, que aunque es interdependiente con respecto al entorno social y cultural, da lugar a la individualidad por vías de la simbolización y la significación que el sujeto realiza para sí.

Es aquí donde se centra este estudio dado que el análisis que lleva a cabo se dirige precisamente al proceso de la constitución de la feminidad de las alumnas de escuelas diferenciadas. El objetivo es demostrar cómo la experiencia de la escuela diferenciada contribuye significativamente al desarrollo de una identidad femenina típica de la cultura occidental, matizada de represión y fuertes estereotipos.

b) La construcción de la feminidad. La mirada clásica psicoanalítica

Una vez que hemos hablado del proceso de subjetivación y el camino que sigue un sujeto para llegar a constituirse, es necesario describir cómo es que un sujeto deviene femenino, en tanto que adopta una identidad de género que le significa de manera particular y diferenciada de su contraparte masculina; la construcción en lo femenino, no es una simple adopción de roles o estereotipos, sino que da cuenta de una construcción en la que la idea inconsciente del cuerpo se ve inegablemente implicada, dado que se apropia de su cuerpo, le dota de un deseo y le significa.

A pesar de que anteriormente se mencionó que “género” no es un término psicoanalítico, es posible recurrir a la teoría psicoanalítica al abordar las cuestiones de género, debido a que no es simplemente una teoría descriptiva o explicativa de la subjetividad humana, sino un conjunto de proposiciones que en la actualidad tienen carácter normativo y participan, fuerte y crecientemente, con otras interpretaciones de lo simbólico en la institución y constitución de los significados de feminidad y masculinidad (Castoriadis, 1986 . Citado en Dio Bleichmar, 1997b)⁴⁴.

Como sabemos, Freud no se adentró en el estudio de la feminidad por considerarlo una senda oscura; él pensaba que el carácter pasivo de la mujer provenía de "su papel sexual", determinado por su anatomía, a lo que se le suma la influencia de las costumbres sociales que fuerzan a la mujer a situaciones pasivas y daba una descripción, formulación y comprensión de vida sexual de la niña que tomaba como referencia la vida sexual del varón, dejando la constitución del sujeto psíquico femenino definido como una reproducción, desviación o déficit del patrón masculino que Freud tomaba como norma. Por su parte, Nora González

⁴⁴ Emilce Dio Bleichmar (1997) *La sexualidad femenina, de la niña a la mujer*. Pág. 39. Barcelona: Ed. Paidós.

(1997)⁴⁵ establece que no hay una condición femenina en el sentido de una existencia de donde emanan las respuestas acerca de *qué es ser una mujer*. Lo que encontramos son condiciones, en el sentido de imposiciones y condicionamientos, dice ella, que no son sino límites rígidos que demarcan qué es (o qué no es) ser una mujer. La *condición femenina es un supuesto mítico* y cultural que vendrá a descansar sobre la designación de una esencia última que se reduce a la naturaleza y coincide con ella, volviéndose urgente el desnaturalizar lo femenino. González(1997) recoge algunos de los verbos utilizados por Freud para aludir a los trabajos psíquicos que la niña lleva a cabo para su subjetivación como sujeto femenino: la niña debe ceder, resignar, dejar que le echen a perder el placer, cambiar, reprimir, rechazar, retroceder, renunciar, sucumbir, caer víctima de la envidia fálica, reconocer su carencia, someterse y abandonar; con estos verbos Freud establece la pasivización de la niña, donde el desear desde una posición subjetiva se vuelve imposible; el único camino a disposición de la niña pequeña es el que concluye en la maternidad; camino sin desvíos, rodeos ni posibilidades de ir y venir, un callejón sin salida para la subjetividad femenina.

Nora González cita, en el mismo sentido a Rousseau (1938):

"Un hombre y una mujer perfectos no deben parecerse. Al alumno le corresponde ser activo y fuerte; a la niña, pasiva y débil. El objeto del adiestramiento físico en los niños es el desarrollo de la fuerza, en las niñas, el desarrollo de la finura, la elegancia y la gracia...no hay más que... cruzar el patio de cualquier escuela... para ver que los juegos, donde el cuerpo en movimiento se desplaza de un extremo al otro del espacio, son llevados a cabo, mayoritariamente, por varones. A las niñas

⁴⁵ González, N. (1997) "El movimiento femenino." En: Rodulfo, M. y González, N. (Comps) *La problemática del síntoma*. Argentina: Ed. Paidós. (pág.265)

suelen vérselas en los bordes del patio...en...juegos tranquilos.” (Rousseau, 1938 citado en González, 1997a)

Nada distinto de la realidad actual del patio de juegos de la escuela diferenciada, en donde podemos apreciar cómo, de alguna manera, se reproduce este papel pasivo de la niña en contraposición con el papel activo de los niños. Deberemos en el análisis posterior dar cuenta del papel que la escuela tiene en el sostenimiento de tales roles pasivo-activo de sus alumnos, que desde sus postulados enuncian una determinación biológica que lleva al sujeto hombre o mujer a tender a un desarrollo de roles más activos o más pasivos según corresponda.

Esta quietud de las niñas y el movimiento de los niños es un rasgo que Rodulfo⁴⁶ pudo analizar en dibujos de niños y niñas, notando que los dibujos de las niñas se hallan caracterizados por moños, corazones, flores, sirenas, cortinillas con adornos, mientras que los dibujos de los niños se hallaban repletos de autos, aviones, maquinarias, autos de policía, ambulancias, coches de bomberos, cañones y todo tipo de armas bélicas; resaltando la quietud representada en los dibujos de las niñas en la que todo movimiento parece amenazar a la pequeña niña, futura mamá, que tiene como obligación ser la guardiana del orden, y por el otro lado los desplazamientos representados en los dibujos de los varones. Culturalmente la niña aparece como la idealización del polo pasivo, no se angustia y no angustia, no ensucia ni se ensucia; la feminidad sólo puede instalarse bajo el dominio de las pulsiones pasivas.

Podríamos adelantar que una serie de padecimientos, alteraciones y lesiones en el cuerpo sufridas por las niñas incorporadas en este estudio, y que comentaremos más adelante, pudieran tener como fin inmovilizar, mantener la quietud, colocarse en situación de recibir

⁴⁶ Rodulfo, M. (1997) “El dibujo del síntoma en la niña”. En: Rodulfo, M. y González, N. (Comps) *La problemática del síntoma*. Argentina: Ed. Paidós. Pág. 287 Argentina)

protección, roles y características que deben ser asumidas al asumirse mujeres y construir a partir de ellas su feminidad bajo este carácter.

c) El lugar del deseo

Giberti (1997a)⁴⁷ habla de la alteridad como síntoma de la relación entre géneros, y establece que tanto desde la teoría freudiana como desde las construcciones culturales, la niña se ve impedida para aparecer como un otro trascendente, es decir sin que se le reconozca, ni reconozca al otro, como sujeto de deseo y a la vez sujeto deseante; esto dada la reducción de su género a la función materna, de modo que al plantearse la posibilidad de alteridad con el varón, esta es vivida como síntoma, ya que se presenta como condición alterada del fin esperado.

Lo que Giberti (1997b) nos dice es que dada su supuesta pasividad, la mujer no se ve nunca como equiparable al hombre, por lo que las relaciones entre los géneros son siempre planteadas desde la desigualdad culturalmente impuesta. La mujer siempre ha tenido mayores restricciones sociales para poder llegar a asumir su deseo, para compensar esa pasividad, se ve destinada a la generación de síntomas, síntomas que culturalmente son vistos como parte del ser mujer: una sumisión, resignarse a las labores domésticas, crianza de los hijos y maternidad, entre otros. Para las alumnas de la escuela diferenciada, esos modos de “padecer” el ser mujer en relación a los hombres se van modelando desde su paso por la escuela, se les cataloga como disciplinadas, responsables, participativas, interesadas en el bien común y más. De manera que

⁴⁷ Giberti (1997) “La alteridad: un síntoma de género entre niñas y niños.” En Rodulfo, M. y González, N. (Comps.) *La Problemática del síntoma*. Argentina: Paidós. Pág. 247.

el síntoma se vuelve algo constitutivo de la mujer, sin embargo sigue generando malestar, de ahí que se movilice la lucha por la igualdad.

Por otra parte Nora González (1997) cita a P. Aulagnier, quien afirma: "cualquier relación investida supone el encuentro entre dos deseantes y supone el riesgo de dos investidos, pero el conflicto no sólo es inevitable, sino necesario". De modo que el conflicto lejos de ser patológico es saludable. González cita también a Winnicott y su postulado "flirtear con la locura", con lo que establece que un poco de "locura" se vuelve necesaria para la construcción del sujeto. El conflicto, en este sentido, al igual que el síntoma, conlleva un sufrimiento que traerá consigo una ganancia subjetiva a diferencia del síntoma que genera inhibiciones y empobrecimiento. Las niñas de nuestro estudio parecen estarse quedando en el síntoma. De manera que sus reacciones, su roce con la locura, no son tan constructivas: generan un síntoma, pero no pasan de él. La generación de síntomas en estas alumnas puede incluso ser interpretado como un resultado de la segregación. Las lesiones, las enfermedades, pudieran ser un recurso para "hacerse ver" por los otros, los del otro sexo, con los que no se ha aprendido a entrar en relación y a los que no se reconoce como complemento, como igual.

VI. Asumirse mujer: el deseo y la representación. Análisis de la construcción de la feminidad en el modelo diferenciado

Ya se ha hablado acerca del proceso de subjetivación y de cómo los roles, las representaciones y los estereotipos de género se transmiten a los pequeños, en el marco de un proceso pedagógico que tiene lugar tanto dentro como fuera del hogar, siendo la escuela un espacio ideal para la construcción subjetiva. Este apartado se ocupa de explicar cómo se asume la feminidad de manera psíquica.

La niña, aproximadamente a los tres años y tras el descubrimiento de las diferencias sexuales con los niños, comprende que la procreación es cosa de mujeres, aunque la idea aún se halle relacionada a la digestión. Dolto (2001g)⁴⁸, expresa que las pulsiones activas de atracción, en la niña, se catectizan muy rápido en su cuerpo, busca atraer para sí aquello que le permita procrear. De manera que, a partir de entonces, sus órganos sexuales pasan a ser agujero-receptáculo, lo que la lleva a desarrollar gran interés por los huecos, los secretos, los escondrijos y las cajas en que pueden esconder sus tesoros, y todo aquello que cubre, los velos, por ejemplo, son la representación de los pliegues que cubren su vagina; con esto lleva al juego y al acto su deseo e interés, que al expresarse de este manera le permiten ir asumiendo su feminidad, como aquella que será capaz de procrear algún día a través de la recepción del órgano masculino en su receptáculo. Al asumir su destino como “dadora de vida” llega a interesarse por las muñecas, como resultado de la necesidad de la niña de encontrar objetos sustitutos con quienes reconstruir la diada que ella formaba con su madre antes del Edipo, cuando su madre era su objeto de amor. En esta etapa, es el padre quien se encuentra en el lugar de objeto amado.

La diferencia entre los sexos, recién descubierta por la niña, le lleva a desarrollar habilidades que tienen como propósito compensar su sexo atrofiado, por lo que se potencializan en ella actividades culturales fálicas transferidas de lo oral “del decir” y de lo anal “del hacer” en las que obtiene buena ventaja sobre el varón; de manera que las niñas pequeñas muestran grandes habilidades verbales así como un desempeño algo superior al del varón de la misma edad en otras tareas y actividades, por lo que es común que las niñas sean descritas como “más despiertas” o “más maduras” que los varones en esta etapa de su desarrollo; esta “ventaja”

⁴⁸ Dolto. F. (2001g) *Sexualidad femenina. Libido genital y su destino femenino*. España: Paidós

también se nota en el desempeño que tienen en diversas asignaturas académicas en la escuela.

Dolto (2001h) resalta la importancia de lo oral en la niña en estos términos:

“...todo lo que atañe a la boca, el gusto por la palabra para las niñas está muy catectizado de libido oral activa y pasiva. Con su dentadura de leche, la niña no sólo pierde el poder seductor de su sonrisa, sino que además experimenta molestias para saborear, para comer, para hablar y hacerse entender. La niña revive en esta prueba el despertar de una angustia de castración primaria de una época anterior que ella creía superada.” (Dolto, 2001)

Esta importancia de lo oral en la asunción de su feminidad en la niña, se pone de manifiesto en las respuestas que las niñas de la muestra dieron a las preguntas que se les hicieron: ¿qué quieres ser cuando seas grande?, ¿en qué son diferentes los niños de las niñas? y ¿cuáles son algunas de las ventajas que tiene el ser mujer? (véase el anexo 4, tabla 11) además de que en sus relatos en los diarios de clase, aparecen referencias a elementos que denotan los rasgos orales de que habla Dolto (2001i); otra manifestación de esto se encuentra en el hecho de que la mayoría de las niñas participantes en el estudio acuden a clases de cocina, como actividad extraescolar, o bien que al reunirse en casa de una amiga dediquen tiempo a cocinar algo.

Igualmente es frecuente encontrar en sus relatos referencias de que fueron llamadas a comer y sobre lo que comieron. Relatan también con frecuencia experiencias orales importantes: malestares en los dientes, visitas a dentistas y dientes que se han caído. Lo oral, aparece también cuando hacen referencia a “la palabra” es decir a verdades que se revelan, cosas que se dicen.

En el proceso de convertirse en mujer, la niña va recogiendo, entonces, diversos discursos, transmitidos en el proceso educativo y en la vida diaria, que le van llevando a conformar su identidad femenina. Es en el análisis de estos discursos y de los modos en que los aprehende que podemos llegar a entender la conformación de su libido femenina. A este respecto Dolto (2001j) expresa lo siguiente:

“La comprensión de una dinámica en marcha que evoluciona según lo que encuentra como interlocutores, no verbales, sino conductuales, en torno a ella e incluso según las experiencias que ella puede vivir por el hecho de estar en una sociedad y según la manera en que éstas se sienten subjetivamente. Cada interferencia, cada encuentro, modifica la potencialidad femenina que existe en cada individuo mujer.”

El análisis del que hablamos, debe permitirnos develar cómo contenidos del discurso de la práctica educativa diferenciada, como los siguientes: La necesaria sumisión a la autoridad masculina y la pasividad ante la agresión, la aspiración maternal y de atención a las necesidades de alimentación de los otros, la sublimación y renuncia a expresar su sexualidad y por ende su deseo, etc. potencializan la femineidad; debe permitir conocer cómo los encuentros con los y las profesoras modifican la potencialidad femenina de las alumnas a través de los uniformes, las disposiciones del reglamento sobre profesores y profesoras respecto del maquillaje, anillo de bodas, la vestimenta, ya que todo ello tiene un impacto en los alumnos, pues matiza el modo de relacionarse con ellos.

Describir y comprender lo femenino, por otra parte, es algo realmente complejo, dado que, como dijimos, pertenece al campo de lo subjetivo, lo femenino refiere, de ordinario a la

sexualidad, lo que encontramos en los medios de comunicación, en la literatura, etc. porque ahí es donde se expresa, pero no debe remitirnos sólo a la sexualidad, sino a la libido, que es un fenómeno inconsciente, por lo que no hay modo de acceder a ella, sino a través de la lectura que hacemos de los hechos y actos conscientes de las alumnas. La sexualidad es lo consciente y la libido es lo inconsciente, la confusión entre ellas lleva al embrutecimiento en lugar de a la humanización. Elementos que dan cuenta de esa libido, los encontramos, por ejemplo, en las representaciones que las alumnas hicieron acerca de lo que significa ser mujer. Ver anexo 4.

Como hemos dicho, el modelo diferenciado, no sólo no enseña a entrar en relación con el otro para obtener de ahí elementos de identificación de género, sino que, al reprimir, como hemos visto también, las expresiones de la libido y los contenidos y dudas de los alumnos respecto de la sexualidad, predispone al desarrollo de la neurosis. La imposibilidad de la sublimación de los deseos lleva a caer en la neurosis por culpa de la represión, dice Dolto (2001k).

“La cultura y la sociedad de hoy enseñan a los humanos a que tengan como única ética el principio de que nunca hay que correr ningún riesgo. Eso es lo que nos enseña nuestra sociedad moderna: evitar todos los riesgos. De modo que así se evitan también los riesgos de la felicidad.” (Dolto, 2001)

No se educa para que asuman su deseo, no se les enseña a relacionarse con el otro, se limitan las posibilidades de encuentro, lo que lleva a asumir una idea de “ser mujer” en la que el deseo se acompaña de culpa y represión. La relación y encuentro con el otro sólo se plantea en torno

de los fines reproductivos, como asunto de la vida adulta, no como compañero de vida, con el que se entra relación para muchas otras cosas.

“El amor no es sólo sexualidad. Por supuesto, ésta constituye un aspecto fundamental de la relación, pero los armónicos del amor son mucho más vastos. Por otro lado para llegar a los armónicos hay que saber tocar primero las notas fundamentales. Si se pide que se supriman las notas y se toquen sólo los armónicos, bien, hay personas que están hechas para ser héroes, pero todas las demás se volverán hipócritas.” (Dolto, 2001)

No se puede sublimar algo que se pinta como el mal, ni se puede reprimir algo que es inherente a la existencia humana; el placer se transformará, así, en el castigo por haber gozado de lo que la naturaleza pone a disposición de los humanos, pero que se enseñó como malo. La escuela diferenciada niega, a través de su discurso, el cuerpo y su sexualidad, los niega, los borra, los pone en el lugar del mal, por eso las chicas no lo pueden sublimar y se queda en el cuerpo “adolorido” como el precio que hay que pagar por haber reconocido sus sensaciones y su capacidad sexual.

Esto se ve claramente en un conjunto de observaciones realizadas en los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013, con niñas de los grupos de cuarto y quinto grado, en las que se registró un alto índice de lesiones. Era frecuente ver niñas con fracturas de brazos y piernas, que, además, tardaban mucho tiempo en recuperarse; eran comunes las cirugías de rodilla o de pie; se quejaban frecuentemente de dolor de cabeza; cuando veían a una compañera con una lesión, se les escuchaba decir que desearían ser ellas las lastimadas, como si hubiera algo de gozo en el malestar, en la enfermedad, siendo ésta el síntoma, punto de fuga de la libido reprimida. Ser

“la lastimada” ofrecía, además, los beneficios de una ganancia secundaria, ya que al haber una enferma o lastimada en el salón, todas se ponían a su disposición y buscaban darle gratificaciones variadas, como regalos, alimentos o ayuda.

Discusión y conclusiones

Pensar el proceso de subjetivación desde el papel de la escuela y los docentes

El abordaje del proceso educativo que en otros análisis se orienta al desarrollo e implementación de estrategias y modelos educativos, sin conseguir impulsar de manera seria y sostenida los procesos de cambio, se verá enriquecido de los abordajes interdisciplinarios que ahora son posibles.

Nélida Pedroza de Fasce⁴⁹ hace referencia a este punto estableciendo como necesario el que los docentes impliquen en su labor la subjetividad, para lo que se vuelve imprescindible la tarea de la reflexión, de la toma de conciencia, que lleven a cambios en la educación sexista que todavía hoy predomina, y así estar en condiciones de modificar la interacción varón – mujer en el proceso escolar, para superar los antagonismos y la discriminación sostenidos desde las prácticas y los contenidos.

Los avances en los estudios de género, así como las exigencias de equidad en los derechos cívicos y los cambios en los distintos campos científicos vendrán a remover postulados y prejuicios dando lugar a que la realidad vaya entrando en las aulas; para ello es necesario desvelar las relaciones de poder ejercidas de manera simbólica y determinadas por la cultura dominante, mismas que son transmitidas en las prácticas, los actos de comunicación y el discurso educativo de las escuelas (De la Torre, 2004)⁵⁰.

Pedroza de Fasce (2007a) establece que es durante la formación docente que se da la oportunidad para que cada futuro enseñante revise su propia biografía escolar y allí, en la situación real de aprendizaje, pueda reconocer cómo otorga legitimidad al discurso de la

⁴⁹ Pedroza, N. (2007) Reflexiones sobre las cuestiones de género y la formación docente (en línea). http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce_8.pdf (página consultada en julio de 2009)

⁵⁰ De la Torre, M. (2004) Del humanismo a la competitividad. México: UNAM-UANL

autoridad pedagógica que instituye como “natural” la arbitraria supremacía de lo masculino y logre cobrar consciencia de ello para no reproducir la arbitrariedad ya interiorizada.

Ella misma reconoce al proceso de enseñanza y a la cultura escolar como medios ideales para la transmisión y posterior modificación de patrones debido a que conllevan mucho de homogéneo, ritualizado, “rutinizado” y repetido en su proceso, así lo aprendido será luego repetido en nuevos “reproductores”. De ahí la insistencia en que se haga una tarea reflexiva y de toma de conciencia, y nos pide recordar lo que decía Durkheim (Citado en Pedroza de Fasce 2007b)⁵¹:

“El maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de la rutina, porque entonces, el profesor de mañana sólo podrá repetir los gestos de su profesor de ayer, y como éste sólo imitaba a su propio maestro, no se ve cómo se podrá introducir nunca alguna novedad en esta serie ininterrumpida de modelos que se reproducen unos a otros.”

Esto evidencia cómo lo adquirido de manera no consciente y por la acción sostenida de sus maestros, es decir a nivel de la subjetividad, tiende a la auto reproducción y a la resistencia al cambio. De modo que los prejuicios y el discurso dominante sobre la escuela y lo educativo dejan una marca que con el tiempo tiende a desocultarse.

Los aprendices de docentes deberán tener la oportunidad, y casi la obligación, de desarrollar una acción cuestionadora de la realidad, deberán perder la ingenuidad y no aceptar de manera pasiva lo falsamente naturalizado sobre la condición femenina, para lograr verdaderos cambios

⁵¹ Durkheim, Citado en Pedroza, N. (2007) Reflexione sobre las cuestiones de género y la formación docente.

frente a los modos de ser y estar en la realidad que cada una de las personas viven en la situación actual, dónde las relaciones de desigualdad son la regla.

La formación de los profesores deberá incluir el reconocimiento de los alcances de las leyes nacionales e internacionales que permitan nuevas condiciones en el ejercicio de la ciudadanía; los profesores deben conocer las posibilidades y darlas a conocer, ya que su posición de autoridad y la credibilidad de que disponen genera adhesiones que deben ser aprovechadas para conseguir una situación de equidad en la que se reconozca a las mujeres y a los hombres en sus valiosas diferencias, con sus capacidades peculiares y sin competir unos con otros, sino simplemente aceptando y valorando las diferencias de género (Pedroza de Fasce, 2007c).

Los docentes, en general, deben desarrollar una adaptación activa y alcanzar una capacidad cuestionadora de la realidad: deberán preguntarse sobre lo obvio, para así ser protagonistas del cambio; de modo tal que su comprensión y crítica del imaginario social y del impacto de este sobre los colectivos escolares les permitan cuestionar el sistema de valores, las actitudes y los estereotipos de las y los maestros como agentes de socialización en la práctica escolar. Esta es urgente si aceptamos que en nuestro sistema escolar aún existen parámetros estereotipados, para enseñar, evaluar, conducir y observar diferencias en el trabajo que se lleva a cabo con niñas y niños; estos parámetros establecen de antemano como norma y aspiración que las niñas deben ser: sumisas, dependientes, reservadas, influenciables, desinteresadas de los objetos de estudio de las ciencias duras, menos competitivas y/o agresivas, menos diestras para los deportes, más preocupadas por su apariencia física, etc. La tarea del profesor será reflexionar y cuestionar esos estereotipos y no tomarlos como preceptos obligatorios.

I. Tener en cuenta el proceso de subjetivación: la tarea del profesor

Como hemos dicho, la escucha de la subjetividad por parte del profesor beneficia, en el marco del proceso de escolarización, facilitando las relaciones intersubjetivas que se dan entre los sujetos que de él participan. Para demostrar este supuesto se pidió a las alumnas del grupo “A” de cuarto grado del ciclo escolar 2011-2012 llevar a cabo la elaboración de un “diario escolar” en el que, cada día, una diferente alumna debía relatar las anécdotas sucedidas a lo largo del día de escuela, incluyendo las actividades extraescolares que tuvieran lugar dentro de la institución escolar, sin embargo esta consigna fue interpretada distintamente por cada alumna de manera que cada quién relató aspectos relevantes de su vida dentro y fuera del colegio, o su fin de semana en familia, etc. Esta dificultad para apegarse a la consigna también da cuenta de esa subjetividad que opera en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje.

El día posterior a la redacción, la alumna en turno debía pasar al frente y compartir su relato con el grupo, lo que resultaba en una experiencia fascinante que ponía de manifiesto la subjetividad operante en cada una de las alumnas; esta fue una herramienta valiosísima para llegar a deducir el origen de problemas académicos en relación a temas específicos o bien, llegar a un conocimiento profundo de las alumnas. En seguida se analizan algunas de las viñetas redactadas por las alumnas, así como el relato que hicieron frente al grupo.

Viñetas referidas Alumna D

La alumna, identificada como D, tiene 11 años. Tiende a presentar una actitud de molestia y desagrado ante las actividades escolares haciéndolo saber a su maestra con muecas y comentarios; su rendimiento escolar es bajo, y no ha conseguido sino un promedio de 5.3. Socialmente aparenta estar bien integrada a un grupo de amigas, pero frecuentemente tiene disgustos o pleitos con ellas. Las maestras la identifican por su “mala actitud” y su “desgano”

para el trabajo en clase, tiende a hacer comentarios despectivos a maestras y compañeras. Cuando se enfrenta a una evaluación primero muestra enojo, mismo que en ocasiones le impide realizar la actividad. Le gusta ser el centro de atención en clase por lo que busca colocarse en el lugar del “bufón” del grupo.

Otros antecedentes de D, son:

D es la mayor de dos hijos, con una diferencia de dos años. Hace tres años el padre de D falleció, debido a esto la madre se incorporó a la actividad laboral, la madre expresa que no quiere cambiarlos de escuela debido a que esto representaría una pérdida más. Desde la pérdida de su padre se han acentuado el mal humor y el desgano de D. Sus notas escolares bajaron y se volvió más irritable.

Durante las últimas dos semana previas al relato la actitud y conducta de D habían empeorado marcadamente, no quería trabajar en ninguna actividad de clases, discutía por todo con sus maestros y compañeras, la habían reportado tres días seguidos al departamento de disciplina ya que no permitía dar la clase, se mostraba muy molesta, aventaba al piso sus útiles, desobedecía a sus maestros, les faltaba el respeto, hacía comentarios despectivos a sus compañeras, dejaba en blanco sus libros y libretas. Cuando se hablaba con ella se mostraba reacia a escuchar, decía que todo estaba bien y se marchaba.

El relato escrito por D en el diario:

Febrero 5, 2011

Colegio

El viernes fuimos al colegio y me aburrí y luego en la tarde vine a mi casa y jugué al Wii toda la tarde con todos los casets (sic) y en la noche fuimos a el H-E-B con “C” y compramos donas y más cosas luego el savabo(sic) desallune(sic) una dona y el domingo desallune(sic) dona, cereal y

Texas toast y luego jugué al Wii en la mañana y luego vimos el partido de Rayados y luego jugué al wii y en la tarde llevo "C" con "C" y vi el super bowl y luego gritamos y lla (sic).

Fin!

Nota: Los nombres de las personas se suplieron por iniciales para la protección de los sujetos.

La presentación de D ante el grupo:

D pasa al frente del grupo se muestra algo tímida y reacia a leer su texto, la maestra le recuerda que es parte de la actividad el compartir lo que escribió con el grupo. D empieza a leer su relato, a cada dos o tres palabras se detiene y dice que ella no quiere leerlo, que lo lea otra compañera, se tira al piso y la maestra le pide que se levante y si lo desea pase a su lugar D se pone de pie y continúa con su lectura. Al llegar a la parte en donde habla de C y C la maestra le pregunta si son algunos familiares o amigos de ella, D se molesta se sienta en el piso y le dice a la maestra que ya no va leer nada. La maestra le pide que pase a su lugar y D se muestra molesta y dice “- es que siempre me preguntan todo a mí-“. La maestra le pregunta a que se refiere y D se molesta aún más, hace una rabieta en el piso, la maestra le aclara que sólo le ha preguntado sobre su texto, D se levanta y sale del salón. Las compañeras le dicen a la maestra que C y C acaban de mudarse a su casa y pasarán a formar parte de la familia pronto, pero que a D no le gusta hablar de ello.

Ante este relato que se presenta y la viñeta de la lectura de la alumna se vuelve evidente que la vida psíquica de los alumnos se pone en juego en todo momento del proceso educativo, las esferas emocional, cognoscitiva, social, están interrelacionadas y en dependencia unas de otras.

Un maestro capaz de atender la subjetividad de sus alumnos interpretaría rápidamente que la actitud y el fracaso en la actividad asignada a D fueron promovidos por la nueva situación y el

cambio interno en la familia, y es capaz de comprender que las dificultades de D para hablar frente al grupo no se hayan del todo determinadas por una limitación en su capacidad para expresarse oralmente, comprenderá que las conductas y actitud que D sostuvo en las semanas pasadas estaban motivadas por lo que estaba viviendo en casa.

No esperamos que la maestra de D, al comprender esto, intente resolver los conflictos de su alumna, pero si esperamos que no etiquete las dificultades de la niña como escolares o de aprendizaje.

Del relato de la alumna la maestra puede inferir que D se encuentra más preocupada de lo que sucede en casa que de lo que sucede en la escuela ya que se limita a hablar de la institución escolar en una sola línea, parece que la actividad fue vivida por ella como una oportunidad de expresar aquello que le conflictuaba y de lo que no quería hablar, más no podía callar.

Finalmente hay que decir que D, presenta dificultades para lidiar con la nueva pareja de su madre, además de que con la llegada de él, aparece un hermanastro con el que también deberá convivir, cosa para la que no se siente preparada, ya que no ha tenido posibilidad de convivir con otros varones.

Viñetas referidas a la alumna E

E tiene 11 años y es la segunda de tres hermanas. Es una alumna con buen promedio, responsable y muy participativa en clase y aunque se encuentra bien integrada al grupo, en ocasiones, al hacer equipo con compañeras es de las últimas que seleccionan para integrarse a un equipo.

E disfruta las actividades de sus clases, se esfuerza por cumplir con las expectativas que los maestros tienen de ella, ya que su hermana mayor siempre se pelea el primer lugar de su generación.

En el ámbito familiar podemos destacar que los padres de E se divorciaron recientemente y tanto la pareja como las hijas están en un periodo de ajuste; D pasa la mayor parte del tiempo con su madre y sólo algunos fines de semana va a casa de su padre. Esta información fue referida por la escuela, la niña no ha expresado verbalmente nada acerca de la separación.

El relato de E:

Jueves 4

“Hoy cuando llegé(sic) al colegio, nadie se acordó de mi cumpleaños, que yo me acuerde nada más J. P. y B. F. Después las 10:00, mi mamá llegó pr(sic) mi porque tenía dos torneos de tennis y gané los dos. Uno contra una niña de Reinosá y otra vivía en tampico(sic), después fui a casa de mi abuelita a comer y ahí me cantaron las mañanitas y me regalaron mis primos el nuevo “Connect 4” y el nuevo Monopoli. Después fue una tía mia(sic) a mi casa para felicitar me y me regaló un collar y unos aretes super(sic) padres. Después, fui a mi clase de tennis y llegé(sic) a mi casa, me bañé, y me fui yo, mi mamá, y mi papá a cenar al restaurant.”

La presentación de E ante el grupo:

Al día siguiente E pasó al frente para compartir su texto con la clase. Después de leer las dos primeras líneas, donde menciona que sus compañeras no recordaron felicitarla por su cumpleaños, detiene su lectura y dice –“bueno, pero después ya aquí en el salón todas me felicitaron”-. Continúa con su lectura sin detenerse hasta que terminó su relato.

Del texto y la lectura de E la maestra puede advertir la molestia de la alumna ante el olvido de sus compañeras por lo que inicia su relato haciéndoles un reclamo, más en la lectura asegura que después sus compañeras corrigieron el “error” intentando suavizar el reclamo expresado en su texto. El olvido de sus compañeras da una muestra de la dificultad de E para integrarse a los equipos, ya que nos habla de su nivel de socialización.

El relato nos da una idea de la agenda extraescolar de la alumna, que va de una actividad en otra, cumpliendo con múltiples compromisos en un mismo día, desde la escuela, un torneo, varios festejos y una cena fuera de casa.

De alguna manera la alumna E, en su relato muestra una cierta pasividad y reconoce el lugar de la mujer como “mártir” que debe quedarse a sufrir la falta de muestras de afecto de los otros.

El realizar en clase actividades como la del diario escolar ofrece a los docentes una excelente herramienta para abordar la subjetividad de sus alumnos, ya que les permite traer a clases una parte de ellos, de sus vidas fuera de la escuela, les permite hablar desde su subjetividad.

Roberto Follari (2006)⁵² lo dice del siguiente modo:

“La función de la educación es que las pulsiones puedan ser derivadas a lo socialmente aceptable, pero a la vez la subjetividad irrumpe sólo en la medida en que haya espacio para que se rompa la adaptación a la demanda social exterior. De modo que se trata de ofrecer en la escuela un espacio a la palabra subjetiva, por sobre la imposición cultural convencional. Para lo cual es necesario romper con las tendencias de la burocracia a borrar lo subjetivo, en cuanto ajeno a la homogeneidad cuantitativa.” (Follari, 2006)

⁵² Follari, R. (2006). ¿Hay un lugar para la subjetividad en la escuela? (en línea). http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100002&Ing=es&nrm=iso (página consultada el 22 de mayo de 2010)

Este propósito de abrir un espacio a la subjetividad en la escuela se consigue sólo si el docente es capaz de reconocer, además de la subjetividad de sus alumnos, su subjetividad propia, esto llevaría a la reflexión, por parte de los docentes, de su propia práctica.

Muchas de las dificultades a las que los docentes nos enfrentamos en el salón de clases se hayan determinadas por factores externos al proceso enseñanza-aprendizaje o a la relación misma que se da entre los sujetos que en él participan, pero sin embargo, no son ajenos a la situación escolar ya que se ponen en juego en los diferentes procesos que ahí se dan: escolarización, socialización, etc.

De manera que las limitaciones que impone el modelo educativo diferenciado se vuelven contra sí mismo al ser asumidas por las alumnas, es decir, la escuela no les permite convivir con varones, no les enseña a encontrarse con ellos y por ellos ha de padecer los malestares y afectaciones del proceso enseñanza aprendizaje que resulten de tal represión.

El pensar a nuestros alumnos como sujetos, en la concepción teórica ofrecida por el psicoanálisis, nos permite aclarar muchas de las complicaciones que sufre el proceso de escolarización, y es que los niños no por ser alumnos abandonan su condición de hijos, hermanos, amigos o nietos y traen consigo al salón de clases todo ese bagaje personal y toda su vida, presente y pasada.

Nuevamente se vuelve urgente la formación de docentes capaces de atender a la subjetividad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Follari (2006a) nos da como premisa inicial que la subjetividad no puede tratarse subjetivamente, por lo que habrá que mostrarla objetivamente. Establece como medio de transmisión el proponerla como un objeto de la teoría, que puede ser aprehendida

científicamente, desde el punto de vista de su constitución y sus mecanismos, estos serán los que los docentes podrán identificar en sus alumnos. De modo, que entendamos al psicoanálisis como una teoría objetivista de la subjetividad, en el sentido de tratarse de una teoría que da cuenta de lo subjetivo, sin por ello suponerse que deba ser vaga, indefinida o acorde a la simple opinión de cada uno. Se trata de tomar la función teórica del psicoanálisis para ampliar la comprensión de los docentes sobre el hecho educativo. Esto se vuelve posible dado que la educación puede pecar de omnipotencia, si se supone que desde ella todo lo humano es moldeable. La subjetividad responde a condiciones objetivas, como ya señalamos, de modo que existe determinismo psíquico o —al menos— un fuerte condicionamiento de la subjetividad por las determinaciones sociales en que se inscribe, por un lado, y por las leyes intrínsecas de su funcionamiento, por otro.

En todo lo que sucede en el proceso educativo se expresa la subjetividad de sus actores, en cada acción, pensamiento, opinión, crítica, etc. De manera que al reconocerla no irrumpa violentando el proceso, manifestándose como una dificultad o limitación para el aprendizaje.

II. Tener en cuenta el proceso de subjetivación: la formación del profesor

Es imperante el contribuir a la formación de trabajadores/as de la educación que puedan desentrañar la multideterminación social, cultural, histórica, étnica, sexual e inconsciente de la constitución de la subjetividad de hombres y mujeres, para que puedan así llegar al reconocimiento de los modos de ser al asumir temas como el género, y entenderlo como una construcción cultural sobrepuesta al sexo. Una vez así podrá aportar y transformar el hecho educativo en cada tiempo y lugar en que le toque actuar. En las instituciones de formación de docentes, la temática de género y educación hoy día, sólo se ve superficialmente, o se trabaja

como un contenido sin mucha importancia frente a otros; no se propone, ni se ve como necesario un abordaje más profundo de estos temas. Es necesario, entonces, cambiar los objetivos de la formación docente, su ideología, sus valores, ideales y creencias sobre lo que la sociedad espera de hombres o mujeres y combatir el androcentrismo predominante en nuestra escuela y nuestra cultura.

La propia escuela, apoyada en el trabajo y el esfuerzo de sus profesores, puede ser también el lugar del que surjan las estrategias para una verdadera toma de conciencia y donde se diseñen los planes de acción que consigan remover los estereotipos imperantes y plantear nuevas posibilidades al ser hombre o ser mujer; desde la escuela pueden también discutirse y ponerse en práctica procesos educativos que promuevan la asunción del deseo y limiten la represión o bien ofrezcan mayores espacios para la sublimación, organizando modelos educativos menos represivos.

Las escuelas y las instituciones formadoras de docentes deben asumir e interpretar el currículum oculto, encargado de la transmisión cultural en la escuela; deben proveer al profesor de una mirada amplia y profunda que alcance a todo lo perteneciente a la situación escolar y deben dotarlo de las condiciones para hacer que esa mirada forme parte del proceso pedagógico y no se limite a las estrategias de enseñanza. Que se reconozca que todo cuanto sucede en la escuela es material para la construcción subjetiva de los alumnos, pues es necesario reconocer, como hemos dicho antes, a la escuela como institución “subjetivante”, y otorgarle el importante papel que le corresponde en el reforzamiento de unos roles de género sanos y socialmente provechosos.

La escuela primaria, de acuerdo con lo dicho más arriba, es una institución socializadora, sujetante, que contribuye, a través de los procesos que en ella tienen lugar, a la constitución de

los individuos en tanto que sujetos, y sobre la base de lo ya aportado por la familia, pero agregando conocimientos y saberes que permitirán al alumno, al apropiárselos, aparecer como único, diferenciado del resto, y al mismo tiempo como miembro de una sociedad y cultura particular: la escuela a la vez que socializa, individualiza y sujeta.

La escuela es, en este sentido, un espejo de la sociedad. Tiene como función el transmitir los valores y referentes sociales, de manera que los individuos al formarse se civilicen y se incorporen al orden social. La escuela se ocupa de formar sujetos que actúen de conformidad con la sociedad. Al cumplir estas funciones, la escuela, no pareciera ocuparse de asuntos como el deseo o la expresión de la subjetividad, se centra en establecer reglas, planes y programas que enderecen el interés de los sujetos por mantener el orden social y el ideal culturalmente establecido para los hombres y mujeres de una época, y no parece destinar esfuerzo o espacio alguno al propósito de resistir a la imposición o ubicarse al lado del sujeto aprendiente y ocuparse, entre otras cosas, del deseo de aprender; sin embargo y en un abierto contrasentido, la escuela, aún sin proponérselo pone a disposición de los educandos, conocimientos y saberes, que aún sin ser parte del currículum formal y sin que formen parte de los contenidos promovidos, están asociados a pautas de comportamiento, actitudes y valores en los que se expresan imaginarios sociales y modos de la interacción con los otros que desafían la visión del mundo dominante, tal es el caso de ideas y comportamientos que impulsan la creatividad, la crítica social, la condena de la discriminación, injusticia o marginación, pero que también, por otro lado, pueden conllevar a la conformación de personalidades neuróticas o psicopáticas en términos de efecto colateral o no esperado; esto es el resultado de los elementos y efectos de la interacción en el aula que conocemos como currículum oculto y, probablemente, no querido.

Más allá de los conocimientos, actitudes y valores que conforman el currículum formal, declarado en documentos, hay que reconocer que la escuela transmite, también, representaciones, referentes y significados que no forman parte de los contenidos de ninguna asignatura o actividad curricular, pero que se encuentran presentes y actuantes para ser adquiridos, en las relaciones mismas que tienen lugar entre los actores del proceso educativo en la institución escolar. Estos contenidos se transmiten o transfieren en las relaciones intersubjetivas, en el plano de la subjetividad y no el nivel formal del proceso enseñanza-aprendizaje. Todos estos aprendizajes no formales son también un elemento fundamental en el proceso de subjetivación, sin un control por parte del maestro, sin formar parte del currículum formal o declarado y sobre todo sin posibilidad de establecer cómo es interpretado, significado y hecho propio por parte de los estudiantes, ya que es filtrado y tamizado por todo el contexto de formaciones y aprendizajes previos del estudiante sin ningún control.

Las relaciones maestro alumno y alumno(a)-alumno(a) que se dan en el contexto escolar cobran gran valor, no únicamente por su carácter formativo, sino por el papel que juegan en el proceso de subjetivación de los sujetos aprendientes. De manera que no deberán pasar desapercibidas para aquellos que se interesen por comprender el proceso educativo o los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su consideración se vuelve necesaria para un análisis y abordaje de la situación escolar en sus múltiples dimensiones; la vinculación que se propone aquí entre el estudio de los procesos educativos y la teoría psicoanalítica puede contribuir grandemente a ese análisis. El conocimiento y comprensión por parte del profesor de los conceptos del psicoanálisis a los que hemos aludido antes: sujeto, transferencia, subjetividad, deseo, infancia y su aplicación a la situación escolar, nos abre la posibilidad de comprender más ampliamente la complejidad del

aula. En particular contribuye a la comprensión de la escuela como institución social que cumple diversas funciones, no sólo las de normar y constreñir. Para entender el panorama completo, es necesario incorporar la perspectiva psicoanalítica de la subjetividad, en tanto que constituye un saber que busca comprender los sujetos de la educación y los contextos en que actúan dentro y fuera de la escuela.

Se trata de dar cuenta de los fenómenos y procesos educativos desde la perspectiva de la subjetividad y no ceder a los obstáculos del discurso tradicionalista de la educación que busca defenderse de los riesgos que el inconsciente le presenta. El contexto educativo tradicional nos presenta sujetos que pertenecen a una situación institucional y sociohistórica particular; el enfoque teórico-epistemológico del psicoanálisis, en cambio, nos permite comprender y trabajar la articulación entre las dimensiones psíquicas, institucionales y sociales presentes y actuantes en el hacer de los diferentes sujetos de la educación.

Un maestro que se conforme con pensar a su alumno como aquel que repetirá sus enseñanzas y reproducirá los modos institucionalizados y socialmente convalidados de pensar y actuar, no comprenderá por qué después de haber explicado y repasado con el alumno los mismos contenidos, en dos, en tres, o en cuatro ocasiones, y sin que el alumno padezca de ninguna limitación, éste no consigue aprobar la evaluación que le ha hecho. Se preguntará en qué ha fallado, si ha aplicado las mismas estrategias y recursos que antes le han dado buen resultado, sin detenerse a pensar que quizá hay algo en el sujeto, en el contexto, en él mismo, o en la interacción entre ambos, que es diferente, que no se reproduce mecánicamente y que no se nota a simple vista.

En cambio aquel maestro que conciba al alumno como un sujeto, dotado de una subjetividad individual, se preguntará ¿qué será lo que inhibe la capacidad del alumno para aprender y

retener los contenidos que le he transmitido?, se cuestionará si se trata de algo familiar, de su relación con los amigos o bien propio de la edad y estado de desarrollo del estudiante, ¿Qué será lo que le angustia? ¿Qué puede estar capturando y cancelando su atención?

Este maestro comprende que no se trata de su metodología, o al menos no de manera única. Comprende que en el alumno tienen lugar procesos psíquicos que dan cuenta de lo que sucede con él, así como es capaz de reconocer que también en él operan procesos psíquicos.

Sin estar pensando, por supuesto, que los profesores tengan que volverse psicoanalistas, es urgente extender la formación docente en este sentido, es urgente formar a los profesores en el conocimiento de los conceptos y procesos psicoanalíticos, para que apliquen en su trabajo cotidiano con los estudiantes estos conocimientos para la comprensión y análisis de sus prácticas. Insisto en esta necesidad de formación de los docentes ya que es en ellos en quienes recae todo el peso de la tarea de la formación escolar, son ellos los representantes más genuinos del proyecto socializador, culturalizador y antropogénico encargado a la escuela.

III. Contextos y actores: Las relaciones de poder en la escuela

El docente ha sido clásicamente definido como el formador que investido de poder por los padres lleva a cabo la educación de los niños, como el depositario del saber legítimo y de la autoridad. Lo que resulte del proceso de educar a los infantes será un producto de su labor. Se le ha conferido la tarea de transmitir la cultura, de una generación a la otra, de civilizar, ciudadanizar, normalizar y hasta de formar ética y moralmente a la juventud. Mariano Narodowski y Cristina Carriego (2006)⁵³, comentan que en la historia ha habido una

⁵³ Narodowski, M. y Carriego, C. (2006). *La escuela frente al límite y los límites de la escuela*. En *La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

transmisión de la función educadora, que, siendo originalmente una responsabilidad y labor de los padres, pasó a ser, por motivo de la especialización de la función educadora, responsabilidad y labor de los docentes. Dicha transmisión conlleva un traslado del poder, mediante el cual, el pequeño ocupa ahora, en la escuela, el lugar del alumno gobernado por el maestro en sustitución de su lugar como hijo dependiente de sus padres. Con esto se establece una “alianza” entre la familia y la escuela para que en ésta última, el profesor, eduque a los hijos de acuerdo a sus conocimientos y estrategias propias; esta delegación del poder, por parte de los padres, es lo que legitima el papel del docente. La alianza escuela-padres aparece como una relación asimétrica que favorece a la escuela para el cumplimiento de la función educadora.

Esta alianza familia-escuela predominó a lo largo de la modernidad temprana, con un discurso que sostenía la promesa de “enseñar todo a todos”. El maestro ocupaba el lugar del saber, poseía el poder de la enseñanza, y contaba con la tecnología necesaria para transmitir ese saber, en torno del objetivo de la formación del ideal de ser humano perseguido culturalmente para ese momento histórico.

Para Jaime Saldarriaga (2006)⁵⁴ la escuela de la modernidad es una de las instituciones más fuertes y significativas, destinada a la transmisión y conservación de conocimientos y valores, la escuela aparece como sinónimo de tradición, permanencia, universalidad e institucionalidad. Garantizando así, la posibilidad de cumplir la promesa hecha.

Más las promesas se hicieron para romperse y para finales del siglo XIX la relación entre la escuela y la familia cambia de estatus, la educación de los hijos no es más una elección de los

⁵⁴ Saldarriaga, J. (2006) *Reflexiones y prácticas sobre escuela y contingencia*. En *La escuela frente al límite*, actores emergentes y transformaciones estructurales. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

padres, es ahora, una imposición del Estado, que establece como obligación a los padres el ceder la educación de los hijos a la institución escolar. Para el logro de la función educadora, el Estado es el encargado de vigilar y regular la tarea docente; El Estado, y no el poder cedido por el padre, es, a partir de entonces, quien legitima la labor del docente.

Narodowski y Carriego (2006a) sugieren que aunque la labor docente sea legitimada por el Estado, la escuela sigue necesitando de un contrato con la familia, ya que, tal parece, esta legitimación otorgada por el Estado y no por los padres ha generado una pérdida del poder incuestionable que poseía el maestro frente a sus alumnos y los padres de sus alumnos, lo que queda es un poder relativo que, día a día, se juega entre las exigencias del sistema y el poder estatal y las posibilidades que abre cada contacto del profesor con sus alumnos y los padres de los mismos. Los padres no legitiman más la labor del docente, muy por el contrario, lo desvalorizan y lo culpan por las fallas y limitaciones de la educación.

El poder se ha transferido de un lugar a otro, llegando incluso a depositarse en los mismos alumnos, lo que sin duda establece nuevas formas de relacionarse e interactuar dentro del aula. Anteriormente, ante unas notas bajas, el reclamo iba de los padres al hijo, ahora nos podemos topar con padres que dirigen el reclamo al docente sin cuestionar al alumno.

Estos reclamos se hacen posibles una vez que la escuela entra al mercado que oferta educación en el sector privado y que para captar y conservar clientela limita en muchos de los casos la labor docente, o bien le impone funciones que no le eran atribuidas anteriormente. La escuela pública no escapa a estos reclamos ya que también entra en competencia con las otras escuelas públicas e incluso con las del sector privado, por lo que los padres amenazan que ante las fallas del docente o la institución buscarán “mejores” opciones educativas para sus hijos.

De manera que las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los diferentes actores del proceso educativo en la actualidad, sea público o privado, deben establecerse muy distintamente a las dadas en tiempos de la modernidad, debido al modo en que se establecen las relaciones de poder ahora. En lugar de la legitimidad otorgada por el padre al maestro, lo que tenemos es a un profesor aprisionado, angustiado, buscando insistentemente alcanzar, entre las autoridades, los padres de familia o sus alumnos, un voto de confianza que le permita recuperar el lugar del saber en la relación con los alumnos, ya que no puede darlo por supuesto o pensarlo como inherente a su posición en el proceso educativo mismo; ahora, debe buscar ese lugar y esforzarse por mantenerlo.

Nuevamente la relación escuela-familia es asimétrica, más ahora no parece inclinarse del lado de la escuela, las instituciones tratan de atender los reclamos de las familias, buscando resolver sus inconformidades y malestares pero, en el nuevo estado de cosas, no escapará fácilmente a los reclamos ni podrá aludir a su monopolio del saber. La institución escolar cambia de estatus y posición en relación a sus actores. Los roles de poder, para la labor educativa, no son más exclusivos del maestro o el funcionario encargado de la institución. Ahora transitan entre la institución, el Estado, los padres de familia y los mismos alumnos. Esto obliga a los profesores a tener siempre implícitamente presentes las exigencias de los padres, las exigencias de la institución, las demandas del Estado (Prueba ENLACE, por ejemplo) y las de los alumnos a la hora de desempeñar su labor: a la hora de hacer su planeación, a la hora de conformar tareas, dinámicas, objetivos, proyectos o evaluaciones, a la hora de fijar metodologías y estrategias que aplica, de modo que pueda anticipar los efectos de su desempeño y las respuestas satisfactorias o insatisfactorias que puedan resultar como consecuencia de su trabajo con sus alumnos.

No bastando con ese nuevo posicionamiento en relación al lugar del sujeto *supuesto saber*, las nuevas tecnologías y desarrollo de plataformas virtuales han permitido nuevas modalidades para el proceso de enseñanza aprendizaje donde el lugar del maestro ha pasado de material, cara a cara, organizativo-directivo en lo físico a una existencia virtual cuya función se ve limitada a asesorar y guiar, a través de textos escritos, el autoaprendizaje de los alumnos. Esta tendencia hacia un mundo digital, genera nuevos intercambios y sugiere reacomodos en la relaciones entre los actores y sus correlaciones de fuerza.

Así también los “nuevos” modelos educativos que proponen una educación basada en competencias y que centran el proceso y atención en el alumno, reducen la función docente a la de un modelador, ayudante o acompañante: no es él quien posee el conocimiento, el alumno llegará, con ayuda del maestro, al conocimiento y alcanzará saberes que no le han sido conferidos por el docente.

A este respecto, Germán Arellano (2006)⁵⁵ señala que nos enfrentamos a una época de nuevos perfiles culturales, nuevos paradigmas y campos del saber científico y tecnológico, por lo que la vida cotidiana se vuelve más imprevisible, las exigencias de saber pluralizan sus fuentes y las necesidades educativas se multiplican, todo esto deriva en una dificultad para comprender los sistema de enseñanza actuales, volviéndose urgente el reflexionar ahora sobre la complejidad y las incertidumbres de la escuela de hoy. Entre otras cosas, es indispensable encontrar otras posibilidades de interpretación que nos acerquen a los modos concretos de la relación intersubjetiva nacida de esas nuevas necesidades y nuevos roles de los sujetos de la educación. La escuela de hoy aparece como un espacio público por excelencia, un ámbito de

⁵⁵ Arellano, G. (2006). *Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia*. En *La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

acogida y socialización que relaciona la enseñanza, el aprendizaje y la formación con el espíritu de la época.

La escuela sigue cumpliendo una función en la vida social, pero esa función se ha ajustado a los nuevos tiempos, su valor socializador, su función de transmisión y distribución de los saberes, su papel de espacio de intercambio e interrelación con los otros, su carácter de espacio de construcción e intercambio de subjetividades se mantienen, pero no son los mismos de siempre, ni se cumplen del mismo modo, de ahí la importancia de una reflexión más profunda sobre los sujetos de la educación y sus relaciones intersubjetivas desde la perspectiva del psicoanálisis. “El saber asegura las transmisiones entre las generaciones, establece un vínculo entre el pasado y el futuro...” (Mosconi, 1998)⁵⁶

IV. ¿Cómo educar hoy en día?

Ante el panorama descrito más arriba, el educar o enseñar parecería una actividad bastante compleja y poco alentadora, en donde no basta la idea clásica-romántica de la función docente sumada a una fuerte dosis de vocación, a pesar de ello, los maestros se mantienen firmes en su propósito, e incluso hay quienes pensamos que estos momentos de crisis de la función docente pueden aprovecharse para llevarnos a la reflexión y al cambio.

Queda claro que es urgente llevar a cabo una revisión de los componentes fundamentales de la actividad educativa, sus prácticas, actores, fundamentos y propósitos, que se ponen en acción dentro de cada aula.

⁵⁶ Mosconi, N. (1998). Diferencia de sexos y relación con el poder. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Ediciones Novedades Educativas.

Esto pone de manifiesto la necesidad de tener docentes cada día más y más preparados, más capaces de enfrentar las complejidades del aula, reconociendo que su subjetividad se pone en juego en cada interacción, lo mismo que la de sus alumnos. Esto sin duda volverá la labor docente una tarea menos ingrata y más informada.

Los docentes de hoy no pueden ser simples transmisores de saber, se ven exigidos de participar activamente en todas las acciones y dimensiones de la función institucional. Sus posturas pedagógicas, su visión del mundo, su práctica, sus modos de relacionarse, sus actitudes, es decir su subjetividad, se ve involucrada en su actuar dentro de la institución escolar en sus diferentes roles, facilitando o no, con ello, el logro de los fines de la escuela, el aprendizaje de sus alumnos, el desarrollo de programas, su participación en actividades académicas, etc.

Hay que dotar al docente de una escucha para la subjetividad, la propia y la de sus alumnos, ya que es sobre la base de esa relación intersubjetiva, entre las diferentes dimensiones psíquicas que operan en el contexto escolar, que debe levantarse el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño de planes y programas. Sólo desde ahí puede hablarse de la educación como el proceso de la apropiación del saber (sea escolar, social, etc.) por parte del aprendiente y la transmisión de los mismos por parte del enseñante, como un proceso multidireccional y abierto a la construcción colectiva de saberes. Una vez considerado esto podemos pasar al análisis del impacto de los discursos presentes en la práctica escolar en la constitución de sujetos, y en particular, en el modelo estudiado aquí: el modelo educativo diferenciado.

Palabras finales

El modelo diferenciado, como hemos visto, a través de los recursos que hemos comentado, intenta controlar la emergencia de pulsiones en niñas y niños, buscando reducir los distractores que pueden afectar el proceso de enseñanza aprendizaje en lo académico y formal del plan de estudios. En su perspectiva de las cosas, el poner a los niños en un aula distinta, el ambiente relajado de tensiones debiera favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, y es posible que, en alguna medida, lo consiga, pero a un costo muy alto: la generación de síntomas como los que hemos señalado: lesiones, situaciones de tensión, etc. y el desarrollo de subjetividades femeninas muy marcadas por los estereotipos occidentales del ser mujer, además asumidos como fruto de una intensa represión, lo que es necesario criticar, al modelo diferenciado, es su esfuerzo por reprimir la libido femenina y someter las pulsiones, en lugar de apoyar el desarrollo de estructuras psíquicas capaces de asumirla.

Roberto Follari (2006b) propone, por el contrario, convertir a la pulsión en aliada del proceso educativo, lo que, de acuerdo con él, implicaría lo siguiente: 1) Otorgar un cierto margen de conversación, de actividad motora de los alumnos, de inquietud, lo cual es imprescindible, esto evitará que la subjetividad aparezca de manera violenta. 2) convertir la pulsión en deseo de saber, lo que resultaría en una motivación para los saberes escolares, y mantendría el interés de los alumnos por las diferentes actividades escolares, abriendo además el espacio necesario a otros elementos y dimensiones de la formación.

La subjetividad del individuo, abarca, por supuesto, a todas sus acciones, palabras, pensamientos, etc. pero no se limita al puro individuo, ya que al entrar en interacción con la subjetividad de los otros opera sobre ellos de una u otra manera. Mizkyla Lego (2010) lo explica en estos términos:

“Desde esta concepción, no hay duda, que las personas cuando participan, cuando actúan, cuando aprenden, no sólo están operando sobre sí mismos, sino que, al mismo tiempo, ejercen influencia en el proceso de apropiación de la realidad de otras personas, es decir, los modelos o maneras que cada sujeto asumió personalmente para aprender, han de incidir, han de afectar, positiva o negativamente, en la construcción de las matrices de aprendizaje o modelos de aprendizaje de otras personas.” (Lego, 2010)

De modo que los profesores y todos aquellos que participan del proceso educativo no pueden dejar pasar las manifestaciones de la subjetividad y, por el contrario deben atenderlas y ocuparse de que encuentren una vía adecuada que contribuya a la identidad de género, a la convivencia armónica con los demás y a la realización del individuo, la labor docente debe asumir, como uno de sus fines, el de aprovechar la subjetividad de los individuos en la tarea de educar, formar, y contribuir a la realización de sus alumnos; debe asumir la complejidad de las tareas y sus múltiples dimensiones, no debe pretender encasillar y reprimir, ajustando a un estereotipo o ideal, sino favorecer la integración, la comunicación, la intersubjetividad y la equidad.

La consideración de los aportes del psicoanálisis y particularmente de los asuntos implicados por los conceptos de “sujeto”, “género” y “subjetividad”, en el proceso enseñanza-aprendizaje, permitirán dar luz sobre diversos aspectos que hasta ahora se hallan a la sombra y continúan siendo fuente de problemas e inequidades en el proceso escolar, y evitarán seguir negando su presencia y su función. El reconocer el papel activo de la subjetividad en cada uno de los diversos actores de la educación permitirá emplearla para beneficio del proceso educativo, evitando con ello que se traduzca en síntomas que obstruyen la tarea de enseñar o aprender.

La idea del cambio educativo, hasta ahora se ha orientado al desarrollo e implementación de estrategias y recursos para el aprendizaje, a la transformación de las normas que rigen a las instituciones y a la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de los procesos educativos, pensando sólo en lo cuantitativo y formal, ya es tiempo de que cambiar la educación también signifique cambiar a los sujetos y su participación en los procesos. Es el momento de aprovechar los aportes de disciplinas como la psicología y otras para enfrentar con un enfoque interdisciplinario y global la tarea educativa.

El discurso actual sobre cambio educativo deberá, entonces, enfocarse en el análisis de los fines, medios, modos, actores y contextos de la práctica educativa, incorporando la noción de subjetividad. Esto implicará tener en cuenta no solo las subjetividades como entidades separadas, sino también, las relaciones intersubjetivas que se ponen en juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo ha puesto sobre la mesa la dinámica de interacciones en un aula de niñas nos muestra una amplia gama de conductas y situaciones que quedan oscurecidas si la tarea se asume sólo desde los aspectos formales del proceso enseñanza-aprendizaje y que son producto del modelo educativo diferenciado, tales como un número significativo de lesiones distintas por parte de las alumnas, así como repetidos comentarios y textos producidos por ellas, en los que se pueden reconocer los efectos que sobre la subjetivación femenina tiene la separación de niños y niñas. Nuestro supuesto principal ha sido el reconocimiento del papel activo de la subjetividad en el proceso educativo, y nuestro propósito, promover cambios en él. Como lo expresa Mabel Briuoli (2007)⁵⁷ en la siguiente propuesta:

⁵⁷ Briuoli, N. (2007). *La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales*. España: Historia Actual On Line, Número 13. (pp. 81-88). Tomado de: <http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital->

“Nuestro principal objetivo es la producción de herramientas para analizar la realidad actual y generar propuestas capaces de generar un proyecto de reinclusión y reciudadanización... Tener presente que siempre que intervenimos como profesionales, que somos emisarios, desde cierto posicionamiento, de una cultura.” (Briuoli, 2007:87)

Para esto es necesario reconocer a la educación como un proceso antropogénico, esto es, constituyente de la subjetividad humana, como espacio en el que los seres humanos se construyen a sí mismos tanto en lo colectivo como en lo individual, tanto en lo objetivo, como en lo subjetivo, tal como lo plantea De la Torre (2008)⁵⁸, quien dice: “La educación es, efectivamente, el medio por el cual se hace posible un específico modo de ser humano; en la educación se constituyen los sujetos de la vida social y a través de ella se convierten en actores, por lo que ella representa, efectivamente, una proceso de humanización, al mismo tiempo que de articulación a la vida social y con la naturaleza.” El proceso educativo, dice de la Torre (2008a), representa para la sociedad el instrumento capaz de transmitir el conjunto de valores que reflejan la visión colectiva del mundo, propia de una cultura, apoyando así a la constitución del ser humano en sujeto. Esta transmisión se lleva a cabo por un conjunto de procesos complejos que traen como resultado tanto la individuación, como la socialización de los sujetos aprendientes. Igualmente Daniel Del Torto (2009)⁵⁹ establece como necesario reconocer el aula escolar como el espacio en el que es posible construir subjetividades,

[Library/Publications/Detail/?ord588=grp1&ots591=0C54E3B3-1E9C-BE1E-2C24-A6A8C7060233&lng=en&id=100479](http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4314.asp)
(página revisada en mayo de 2012)

⁵⁸ De la Torre, M. (2008). *Paideia, Bildung y Competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito*. En Miguel de la Torre (Coord.), *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 15 - 52) Monterrey: UANL.

⁵⁹ Del Torto, D. *La construcción de la subjetividad en el espacio escolar*. Argentina. Tomado el 15 de abril de 2009 de: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4314.asp>

mismas que, necesariamente, son parte de un contexto social y cultural, en el que se configura nuestra identidad y nuestra subjetividad.

Sin negar que la familia es el lugar donde se inicia el proceso de construcción subjetiva masculina o femenina, debemos reconocer que la vida social, y particularmente la escuela, continúan este proceso. La institución escolar es el espacio específicamente concebido por la sociedad para esa construcción y por ello demanda de los niños una muy grande cantidad de tiempo y una dedicación y concentración por encima de la que cualquier otra actividad requiere, se trata, ni mas ni menos del espacio social para la reproducción de la cultura y las ideologías sociales. De ahí la importancia de hacer de la escuela un lugar que sostenga, que sea capaz de sujetar y colabore en el proceso de constitución subjetiva, masculina y femenina, ya que tiene un impacto directo sobre las identidades de los individuos, si es que queremos el cambio, si es que buscamos promover condiciones de equidad, de justicia e integración social.

Así pues, el aula constituye el espacio en el que las interacciones entre los sujetos contribuirán a la conformación de la identidad como individuo, incluyendo, su identidad de género. La configuración de su identidad personal es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores, entre los cuales se hallan su predisposición individual y el desarrollo de diversas habilidades, producto del proceso de educación. El implicar la subjetividad en el proceso educativo determina una imprescindible tarea de reflexión, de toma de conciencia, para contribuir a la comprensión y al cambio.

La inclusión del concepto de subjetividad permite reflexionar sobre las cuestiones de género, haciendo referencia al proceso de configuración de la identidad. Purificación Mayobre (2007)⁶⁰

⁶⁰ Mayobre, P. (2007). *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*. <http://articulotecafeminista.blogspot.com/2007/04/la-construccion-de-la-identidad.html> (página consultada el 20 de abril de 2009)

destaca que anteriormente se pensaba que el sexo (varón o mujer) era un factor biológico determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres, se le consideraba el causante de las diferencias sociales existentes entre las personas sexuadas en masculino o femenino. Actualmente sabemos que en el sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre las mujeres y los hombres, pero que lo que determina a los sujetos como masculinos o femeninos pertenece al dominio de lo sociológico, al ámbito de lo genérico y no de lo sexual. De modo que el salón de clase es también el ámbito en el que se confirma y reafirma lo que niñas y varones ya han aprendido en la familia acerca de sus identidades de género. Más, no todo es mera reproducción, ya que se reconoce en este proceso el rol activo del docente en la construcción de estos estereotipos. Además de reconocer, para bien o para mal, los cambios sociales que fuera del salón de clase se están produciendo respecto a niños y niñas.

Es urgente que pensemos en el impacto que esto tiene en el desarrollo del sujeto, sobre todo en espacios escolares como el de la escuela diferenciada, donde además se busca intencionalmente mantener al mínimo las situaciones en que se puede o se debe entrar en relación con el otro, con lo que, como hemos apuntado, no sólo no se enseña a entrar en relación con el otro, sino que se ejerce una constante represión ante las expresiones, contenidos y posibilidades de acercamiento a los temas de la sexualidad y la transformación de estereotipos, con la consecuencia obligada de la predisposición al desarrollo de la neurosis.

No se educa para que se asuma el deseo, no se enseña a relacionarse con el otro sexo, ni con los otros en general. Se limitan las posibilidades de encuentro, se promueve una idea de “ser mujer” en la que el deseo se acompaña de culpa y represión. La relación y encuentro con el otro se plantea y se hace entender como un asunto relacionado estrictamente con la

reproducción de la vida y como asunto de la vida adulta, no como realidad de todos y como oportunidad de aprender otros modos de ser, no como un modo de ser distintos con el que se puede entrar en relación para muchas otras cosas.

La escuela diferenciada niega, a través de su discurso, el cuerpo y su sexualidad, lo borra del discurso, se le coloca en el territorio del mal, por eso las chicas no lo pueden sublimar y se queda en el cuerpo “adolorido” como el precio que hay que pagar por haber reconocido sus sensaciones y su capacidad sexual. El modelo diferenciado es una fábrica de histéricas.

Bibliografía

- Alcázar, J. y Martos, J. “Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos”, (en línea).
www.colegiomontecastelo.com. (Pág. 1.)(Página consultada el 6 de mayo de 2013)
- Arellano, G. (2006). *Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia*. En La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2006). “Experimento escolar y experiencia educativa: un prisma para el análisis de la educabilidad.” En *La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Barberá, E. (2004); *Psicología y Género*. España: Pearson Educación
- Briuoli, N. (2007). *La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales*. España: Historia Actual On Line, Número 13. (pp. 81-88). Tomado de:
<http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?ord588=grp1&ots591=0C54E3B3-1E9C-BE1E-2C24-A6A8C7060233&lng=en&id=100479> (página revisada en mayo de 2012)
- Calvo, M. (2009) *Guía para una educación diferenciada*. España: Editorial Toro Mítico
- Calvo, M. (2007) *Iguales pero diferentes*. España: Ed. Almuzara
- Calvo (2005) *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. España: Ed. Almuzara
- Cuéllar, J. y González, P. (2006) *Programa Curso: Equidad de género y valores*. México
- De Beauvoir, S. (2012) *El segundo sexo*. Buenos Aires: Random House Mondadori
- De la Torre, M. (2008). *Paideia, Bildung y Competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito*. En Miguel de la Torre (Coord.), *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 15 - 52) Monterrey: UANL.

De la Torre, M. (2004) *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM-UANL

Del Torto, D. *La construcción de la subjetividad en el espacio escolar*.
<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4314.asp> (página consultada el 15 de abril de 2009)

Dio Bleichmar, E.(1997) *La sexualidad femenina. De la niña a la mujer*. España: Paidós

Dolto, F. (2010) *La Imagen inconsciente del cuerpo*. España: Paidós

Dolto F. (2000) *Lo femenino*. Artículos y conferencias. España: Paidós.

Dolto, F. (2001); *Sexualidad Femenina*. La libido genital y su destino femenino. España: Paidós

Follari, R. (2006). ¿Hay un lugar para la subjetividad en la escuela? (en línea).
http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100002&Ing=es&nrm=iso (página consultada el 22 de mayo de 2010)

Freitas, A. Sobre la concepción del sujeto en Freud y Lacan. Revista Alternativas en Psicología Tomado de: <http://alternativas.me/index.php/agosto-septiembre-2012/13-10-sobre-la-concepcion-de-sujeto-en-freud-y-lacan> (página consultada el 14 de julio del 2013)

Freud, A. (1948) *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós

Freud, S. (1915) *Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos aires: Amorrortu Editores, Tomo XIV

Freud, S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XVIII

Freud, S. *Tres ensayos de teoría sexual*(1905). Argentina: Amorrortu Editores, Volumen VII

- Fullat, Octavi (1978). *Filosofías de la Educación*. España: Ediciones CEAC, S.A.
- Giberti (1997) “La alteridad: un síntoma de género entre niñas y niños.” En Rodolfo, M. y González, N. (Comps.) *La Problemática del síntoma*. Argentina: Paidós. Pág. 247.
- González, N. (1997) “El movimiento femenino.” En: Rodolfo, M. y González, N. (Comps) *La problemática del síntoma*. Argentina: Ed. Paidós. (pág.265)
- Gurian, M.(2002) *Boys and Girls Learn Differently! A guide for Teachers and Parents*. United States: Jossey-Bass.
- Kimmel, M. *Dont segregate boys and girls in classroom* (en línea).
<http://www.cnn.com/2013/08/09/opinion/kimmel-single-sex-classes/index.html?sr=fb081113genderclasses530p> (Página consultada el 15 de noviembre de 2013)
- Klein,M. (1994) *El Psicoanálisis de niños*. España: Ediciones Paidós
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1994) *Diccionario de psicoanálisis*. Colombia: Ed. Labor
- Lego, M. *La construcción de la subjetividad*. Captel. Educación a distancia.
http://www.captel.com.ar/downloads/1304073013_construccion%20de%20la%20subjetividad_mizkyla%20lego.pdf, (página consultada el 15 de mayo de 2010).
- Mayobre, P. (2007). *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*.
<http://articulotecafeminista.blogspot.com/2007/04/la-construccion-de-la-identidad.html>
 (página consultada el 20 de abril de 2009)
- Méndez, M. (2008). *Una mirada a la educación desde el psocoanálisis*. México: Revista Ethos Educativo No. 43, Septiembre – Diciembre 2008 (IMCED)
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el poder*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006). *La escuela frente al límite y los límites de la escuela*. En *La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales*.

Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Organización mundial de la Salud. Temas de salud (en línea).

<http://www.who.int/topics/gender/es/> (página consultada en marzo de 2013)

Pedroza, N. (2007) Reflexiones sobre las cuestiones de género y la formación docente (en línea). http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce_8.pdf (página consultada en julio de 2009)

Piaget, J. (1991). Seis Estudios de Psicología. Gersa; España

Rousseau, J.J. *Emilio o de la educación* (en línea) www.elaleph.com .

(escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/Emilio.pdf) pp. 177-179 (página consultada el 15 de julio de 2013)

Rodulfo, M. (1997) “El dibujo del síntoma en la niña”. En: Rodulfo, M. y González, N. (Comps) *La problemática del síntoma*. Argentina: Ed. Paidós. Pág. 287 Argentina)

Saldarriaga, J. (2006) *Reflexiones y prácticas sobre escuela y contingencia*. En *La escuela frente al límite, actores emergentes y transformaciones estructurales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Torres, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L

Tubert, S. *¿Psicoanálisis y género?*

webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/psicoanálisis_y_genero.doc (página revisada en agosto de 2013)

Universidad Popular de palencia. <http://educacionupp.blogspot.mx/2010/04/para-que-sirve-una-mama-para-que-sirve.html>. (Consultado en junio 2012)

Urribarri, R. (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de la latencia*. Argentina: Ed. Noveduc.

Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1992) *El dibujo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Anexo 1

Tabla 1: Lista de lecturas sugeridas por el International Center for Integral Formartion (ICIF), para los estudiantes de 5to. grado de primaria

El ICIF⁶¹ es una institución católica que asesora (al menos) a los colegios mexicanos del modelo diferenciado, con lecturas para niñas y niños, con historias y situaciones elegidas por su contenido formativo atendiendo al supuesto de las diferencias naturales entre ellos, es decir para niñas contenidos llenos de detalles afectivos y sentimentales que atender y seguir; para niños, lecturas de aventuras, guerras, héroes y hechos concretos.

En la escuela en que se realizó el estudio, cada niño debe leer 5 libros por años, los cuales son decididos por una instancia coordinadora de las actividades de los maestros; la escuela en la que se llevó a cabo la observación no respeta las recomendaciones del ICIF respecto a qué libros se recomiendan a cada sexo, y asignan los libros de manera que los padres los puedan reutilizar sin importar que tengan niños o niñas.

⁶¹ Una descripción de esta institución, sus fines y sus actividades puede consultarse en <http://www.icifmexico.org/>

<i>Lecturas para niños de 5° grado</i>	<i>Lecturas para niñas de 5° grado</i>
<p data-bbox="224 359 493 386"><u>La cancha de los deseos</u></p>  <p data-bbox="224 957 708 1016">Novela que aborda con humor el futbol como fenómeno social.</p> <p data-bbox="224 1037 321 1064">Sinopsis:</p> <p data-bbox="224 1083 797 1262">Las pasiones se desbordan en el estadio. La gente alienta con fervor a la selección nacional. Sin embargo, el equipo no da resultados y su clasificación al mundial corre peligro. Arturo y su padre pondrán manos a la obra para que los jugadores estén a la altura de su público.</p> <p data-bbox="224 1283 440 1310">Autor: Villoro, Juan</p> <p data-bbox="224 1331 370 1358">Editorial: SM</p> <p data-bbox="224 1379 516 1407">Colección: Barco de Vapor</p> <p data-bbox="224 1407 378 1434">Serie: Naranja</p> <p data-bbox="224 1434 561 1461">Edad lectora: A partir de 9 años</p> <p data-bbox="224 1461 362 1488">Páginas: 144</p> <p data-bbox="224 1488 508 1516">ISBN: 978-607-471-684-9</p>	<p data-bbox="824 359 992 386"><u>Clubes Rivales</u></p>  <p data-bbox="824 957 1398 1016">Historia sobre la unión, la amistad entre los sexos y la cooperación.</p> <p data-bbox="824 1037 922 1064">Sinopsis:</p> <p data-bbox="824 1083 1422 1199">Los mellizos Alfredo y Susana deciden formar cada uno un club de amigos. Ambos compiten hasta que llega al barrio una nueva vecina. El misterio que la envuelve unirá a los clubes.</p> <p data-bbox="824 1220 1065 1247">Autor: Malpica, Javier</p> <p data-bbox="824 1268 971 1295">Editorial: SM</p> <p data-bbox="824 1316 1117 1344">Colección: Barco de Vapor</p> <p data-bbox="824 1344 979 1371">Serie: Naranja</p> <p data-bbox="824 1371 1092 1398">Tema: Amistad, Misterio</p> <p data-bbox="824 1398 1162 1425">Edad lectora: A partir de 9 años</p> <p data-bbox="824 1425 963 1453">Páginas: 200</p> <p data-bbox="824 1453 1109 1480">ISBN: 978-970-785-033-0</p> <p data-bbox="824 1480 1365 1549">Reconocimientos: Premio El Barco de Vapor 2002 (México)</p>

Infancia de luz

Poemas en unión con la ecología y el amor por la vida.

Sinopsis:

Homero Aridjis no separa la poesía de sugerencias la ecología porque, para él, ambas deben ser practicadas por todos. El acto poético, así como el ecológico, según Aridjis, son actos del ser humano en relación íntima con la naturaleza.

Autor: Aridjis, Homero

Editorial: SM

Colección: Poesía e Infancia

Tema: Poesía, Rimas y juegos de palabras

Edad lectora: A partir de 9 años

Páginas: 152

ISBN: 978-970-688-248-6

Reconocimientos: PNL

Infancia de luz

Poemas en unión con la ecología y el amor por la vida.

Sinopsis:

Homero Aridjis no separa la poesía de la ecología porque, para él, ambas deben ser practicadas por todos. El acto poético, así como el ecológico, según Aridjis, son actos del ser humano en relación íntima con la naturaleza.

Autor: Aridjis, Homero

Editorial: SM

Colección: Poesía e Infancia

Tema: Poesía, Rimas y juegos de palabras

Edad lectora: A partir de 9 años

Páginas: 152

ISBN: 978-970-688-248-6

Reconocimientos: PNL

S.O.S. Misión al espacio

Cuento con valores humanos.

Sinopsis:

La autora presenta a Andrés, protagonista principal del cuento, que se va al espacio en compañía de un astronauta de la NASA y juntos vivirán emocionantes aventuras.

Autor: Aguirre, Irma

Editorial: Minos Tercer Milenio

Colección: Junior

Tema: Aventura

Lectura para Quinto grado

Edición: 1ª, 2007

ISBN: 9704700474

Mozart, el niño genio.

Relato sobre la vida del mayor virtuoso de la música.

Sinopsis:

A los tres años, Mozart compuso sus primeras obras; a los cinco era capaz de tocar cualquier instrumento con los ojos vendados. A los 12, toda Europa estaba a sus pies. Viajó miles de kilómetros y venció terribles enfermedades, pero nunca dejó de ser ni niño, ni genio.

Autores: Villanes Cairo, Carlos
Córdova Rosas, Isabel

Colección: Barco de Vapor

Serie: Naranja

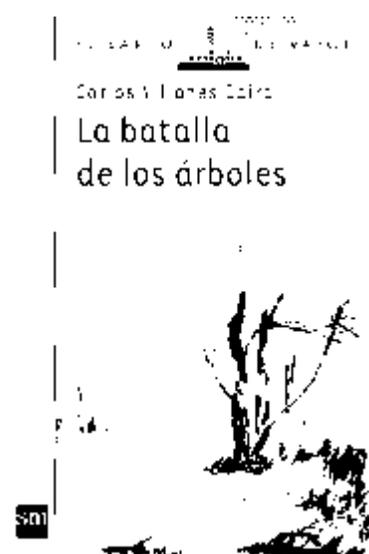
Tema: Amistad, Arte, Narrativa histórica

Edad lectora: A partir de 9 años

Páginas: 90

ISBN: 978-607-471-192-9

<p>El Apóstol Número 13</p> <p>El Apóstol <i>número trece</i></p>  <p>CONTENIDOS DE FORMACIÓN INTEGRAL</p> <p>Novela de Aventuras que resalta valores humanos.</p> <p>Síntesis: El apóstol número 13 es una pequeña novela juvenil que narra las aventuras de Daniel, un chiquillo del siglo XXI que por un extraño accidente acaba por regresar a la época de Jesús, y vive con él hermosas aventuras.</p> <p>Autor: Aguilera Jiménez, Gustavo Editorial: El Arca Colección: Contenidos de formación Integral Tema: Amistad, compasión, perseverancia, esperanza. Edad lectora: Quinto de primaria Edición: 4a., 2003 (1998) Páginas: 91 ISBN: 9786078057429</p>	<p>El Apóstol Número 13</p> <p>El Apóstol <i>número trece</i></p>  <p>CONTENIDOS DE FORMACIÓN INTEGRAL</p> <p>Novela de Aventuras que resalta valores humanos.</p> <p>Síntesis: El apóstol número 13 es una pequeña novela juvenil que narra las aventuras de Daniel, un chiquillo del siglo XXI que por un extraño accidente acaba por regresar a la época de Jesús, y vive con él hermosas aventuras.</p> <p>Autor: Aguilera Jiménez, Gustavo Editorial: El Arca Colección: Contenidos de formación Integral Tema: Amistad, compasión, perseverancia, esperanza. Edad lectora: Quinto de primaria Edición: 4a., 2003 (1998) Páginas: 91 ISBN: 9786078057429</p>
--	---

La batalla de los árboles

Novela sobre el respeto y cuidado de la naturaleza.

Sinopsis:

Dos situaciones similares se desarrollan en lugares distintos. Por un lado, Luis intenta detener un incendio en un bosque de Asturias. Por el otro, Daniel, su hijo, lucha para evitar que derriben los árboles de su calle.

Autor: Villanes Cairo, Carlos

Editorial: SM

Colección: Barco de Vapor

Serie: Naranja

Tema: Cuidado del medioambiente

Edad lectora: A partir de 9 años

Páginas: 128

ISBN: 978-970-785-270-9

Enfermedad se escribe con C

Novela sobre una niña y su familia, que deben enfrentar juntos una grave enfermedad.

Sinopsis:

Clara tiene nueve años y un pelo libre y suelto que siempre hace lo que quiere. Cierta día su mamá le descubre unas bolitas en el cuello. Ese descubrimiento da pie a análisis médicos y, finalmente, a un diagnóstico que provoca grandes cambios en la vida de Clara, pero también en la de toda la familia. Novela en la que una niña y su familia enfrentan juntos una grave enfermedad.

Autor : Pardo, Edmé

Editorial: SM

Colección: Barco de Vapor

Serie: Naranja

Tema: Amistad, Mundo cotidiano

Edad lectora: A partir de 9 años

Páginas: 56

ISBN: 978-607-471-286-5

Anexo 2

Tabla 2: Resultados obtenidos por el grupo “A” (niñas) en la evaluación de comprensión lectora. Aplicación ciclo escolar 2011-2012. La lectura evaluada fue: “Clubes rivales”.

No. lista	Promedio de Comprensión Lectora
1	80
2	50
3	70
4	80
5	60
6	90
7	90
8	60
9	90
10	80
11	100
12	80
13	100
14	100
15	80
16	100
17	30
18	80
TOTAL CLASE	79%

Tabla 3: Resultados obtenidos por el grupo “D” (niños) en la evaluación de comprensión lectora. Aplicación ciclo escolar 2011-2012. La lectura evaluada fue: “Clubes rivales”.

No. lista	Promedio de Comprensión Lectora
1	50
2	40
3	40
4	90
5	70
6	90
7	70
8	60
9	80
10	100
11	90
12	50
13	20
14	80
15	60
16	80
17	90
18	60
19	100
TOTAL CLASE	69%

Tabla 4: Promedios obtenidos por niños y niñas en la evaluación de comprensión lectora del libro “Clubes rivales”. Aplicación ciclo escolar 2011-2012

Grupo “A” (niñas)	79%
Grupo “D” (niños)	69%

Tabla 5: Promedios obtenidos por los grupos muestra a las preguntas de la evaluación previa a la evaluación de comprensión lectora. Aplicación 2012-2013

Pregunta	Grupo A (Niñas)	Grupo D (Niños)
¿Terminaste la lectura del libro “La cancha de los deseos”?	Sí... 95%	Sí..... 97%
	No.....5%	No.....3%
¿Disfrutaste leer el libro?	Mucho 76%	Mucho....85%
	Medio 20%	Medio.....13%
	No..... 4%	No..... 2%
¿Tu maestro realizó actividades variadas que te ayudaran a comprender mejor el texto?	Sí.... 88%	Sí..... 91%
	No.... 12%	No..... 9%

Tabla 6: Competencias lectoras evaluadas en la aplicación 2012-2013 de la evaluación de Comprensión Lectora.

Competencias lectoras que se evalúan	
CG - Comprender Globalmente	Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
OI - Obtener Información	Atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
EI - Elaborar una Interpretación	Atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
RC - Reflexionar sobre el contenido de un texto	Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
RE - Reflexionar sobre la estructura de un texto	Utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Tabla 7: Promedio por competencias y promedio general de comprensión lectora del texto “La cancha de los deseos”. Obtenidos por el grupo “A” (niñas) para el ciclo escolar 2012-2013

Promedio por competencia						Promedio General
No. Lista	CG	OI	RC	RE	EI	
1	88	95	100	83	92	90
2	75	95	60	83	92	82
3	100	78	100	83	92	90
4	88	92	80	94	88	88
5	88	58	80	69	88	73
6	100	61	100	71	67	82
7	100	100	100	100	100	100
8	88	78	80	83	92	82
9	100	95	100	96	92	97
10	88	78	80	83	92	82
11	88	78	80	71	92	82
12	88	95	80	83	92	90
13	NP	NP	NP	NP	NP	NP
14	88	95	80	96	92	90
15	75	53	80	52	79	71
16	100	95	100	96	92	97
17	100	95	100	96	92	97
18	100	95	100	96	92	97
19	75	100	60	100	100	85
Promedios obtenidos por el Grupo						83%

NP= No presentó

Tabla 8: Promedio por competencias y promedio general de comprensión lectora del texto “La cancha de los deseos”. Obtenidos por el grupo “D” (niños) para el ciclo escolar 2012-2013.

Promedio por competencia						Promedio General
No. Lista	CG	OI	RC	RE	EI	
1	88	78	80	83	92	82
2	100	78	100	83	92	90
3	75	70	60	77	54	71
4	88	95	80	96	92	90
5	100	61	100	71	67	82
6	100	95	100	96	92	97
7	88	95	80	96	92	90
8	88	70	80	65	79	78
9	100	95	100	96	92	97
10	88	95	80	83	92	90
11	88	95	80	83	92	90
12	75	78	60	58	92	74
13	63	72	60	67	83	64
14	100	95	100	96	92	97
15	100	89	100	92	83	95
16	88	75	80	81	88	81
17	100	95	100	96	92	97
18	100	95	100	96	92	97
19	100	83	100	88	100	92
20	25	58	20	44	63	42
Promedios obtenidos por el Grupo						85%

Tabla 9: Promedios de grupo obtenidos en la evaluación de comprensión lectora del texto “La cancha de los deseos”. Obtenidos por los grupos “A” (niñas) y “D” (niños). Aplicación 2012-2013.

Grupo	CG	OI	RC	RE	EI	Promedio General
“A” (niñas)	86%	81%	82%	81%	86%	83%
“D” (niños)	88%	83%	83%	82%	86%	85%

Tabla 10. Contrastación de resultados generales de las aplicaciones 2011-2012 y 2012-2013 de la evaluación de comprensión lectora para los grupos “A” (niñas) y “D” (niños).

Grupo	Promedio general de Comprensión Lectora ciclo escolar 2011-2012 Libro: Clubes rivales (originalmente asignado a niñas)	Promedio general de Comprensión Lectora ciclo escolar 2012-2013 Libro: La cancha de los deseos (originalmente asignado a niños)
“A” (niñas)	79%	83%
“D” (niños)	69%	85%

Anexo 3

Serie de imágenes 1:⁶²

Dibujos realizados por los varones:



⁶² Imágenes tomadas de <http://educacionupp.blogspot.mx/2010/04/para-que-sirve-una-mama-para-que-sirve.html>, en junio 2012.







Dibujos realizados por las niñas:





papá trabajar
limpiando



mamá dar un paseo



Mamá



me esta
cortando las uñas

Papá



esta planchando





Dibujos realizados por las niñas:



http://arteinfantil.tripod.com/el_paisaje.html







Anexo 4

Tabla 11. Respuestas dadas por las alumnas a la pregunta ¿qué quieres ser cuando seas grande?

Sujeto	Respuesta a ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
S18 AM	Ama de casa y cantante
S17	Mamá
S15	Mamá y gimnasta
S14	Veterinaria
S13	Mamá y cocinera
S12	Mamá
S11	Mamá y cocinera
S10	Mamá
S7	Mamá y maestra de baile
S3	Mamá, artista o diseñadora
S20	Cantante
S19	Maestra
S16	Diseñadora
S9	Cocinera
S8	Artista
S5	Chef de pasteles
S4	Chef
S1	Chef

Tabla 11: actividades y profesiones elegidas por las alumnas a la preguntas ¿Qué quieres ser de grande?

¿Qué quiero ser?	Mamá	Cantante	Cocinera/Chef	Gimnasta	Maestra	Veterinaria	Ama de casa	Artista	Diseñadora
Casos	8	2	6	1	2	1	1	2	2

Tabla 11: Pregunta y respuestas de la encuesta aplicada al grupo “A” de niñas de cuarto grado, en el ciclo escolar 2011-2012. La encuesta tiene como propósito recoger las impresiones que las alumnas tienen sobre su experiencia en un grupo unigénero, además de mostrar el perfil femenino que se sostiene desde el discurso y la práctica diferenciada.

Sujetos /Preguntas	¿Qué quiero ser de grande?	Ventajas de ser niña (lo bueno de ser niña)	¿En qué son diferentes los niños de las niñas?	Ventajas de que sea un salón unigénero (de puras niñas)	¿En qué son mejor los niños y en qué las niñas?
Sujeto 1:	Chef	que no te regañan tanto	las niñas son buenas y limpias y los niños no	tienes más amigas y no te da pena	las niñas bailar y los niños deportes
Sujeto 2:	Artista	las niñas tienen mejor cosas y letra	los niños tienen que trabajar y las niñas andan de debiluchas	me gusta que así sea	las niñas son buenas para modelar y los niños para buscar con quien bailar
Sujeto 3:	Artista, diseñadora o mamá	las niñas son las mejores en todo	los niños son feos y las niñas bonitas	porque si hay niños son cochinos	Las niñas bailan bien y ellos saben jugar football
Sujeto 4:	Chef	que te puedes arreglar	que las niñas son bonitas	porque podemos hablar y hablar y hablar y hablar	las niñas para vestirse y los niños para pelear
Sujeto 5:	Chef de pasteles	A los niños los regañan y a las niñas no	los niños son feos y las niñas bonitas	porque somos bonitas	niñas para la moda, niños deportes
Sujeto 6:	Bombera	porque juegas muchas cosas	Los niños son feos y las niñas somos bonitas	Porque así nos portamos mejor	las niñas para basket y los niños para football
Sujeto 7:	Maestra de baile y mamá	que somos más limpias y te puedes arreglar y maquillar	los niños no son tan limpios y las niñas somos limpias	así no me molestan	niñas para bailar y niños para jugar futbol
Sujeto 8:	Artista	nos tardamos en arreglarnos	las niñas somos limpias y los niños no	para hacernos más amigas	las niñas para modelar y los niños

Sujeto 9:	Cocinera	Que me consienten más	Los niños son sucios y las niñas a veces	porque así es mejor y así no huele feo	para el futbol las niñas basket y los niños futbol
Sujeto 10:	Mamá	las niñas somos mejores	los niños no se sientan cuando hacen del baño y las niñas si	así no peleas con niños	los niños para pelear y las niñas para bailar
Sujeto 11:	Chef y mamá	Me gusta ser niña porque puedes ser mamá y quiero tener gemelos	las niñas son las mejores y los niños los peores	porque es más divertido	las niñas para cocinar, los niños jugar futbol
Sujeto 12:	Golfista y mamá	porque somos más bonitas	los niños son desordenados y las niñas no	porque los hombres son muy cochinos	las niñas para bailar y los niños para el futbol
Sujeto 13:	Chef y mamá	me consienten más	los niños son feos y las niñas bonitas	porque luego nos peleamos con los niños	las niñas para elegir la ropa y vestirse, los hombres son fuertes
Sujeto 14:	Veterinaria	porque somos las mejores	que las niñas somos mejores y los hombres son horribles	porque así no pelean	las niñas para modelar, los niños para ser cochinos
Sujeto 15:	Gimnasta y mamá	porque somos buenas y compras más	los hombres son raros y las niñas bonitas	para no pelear	las niñas basket, los niños futbol
Sujeto 16:	Diseñadora	las niñas son mejores	somos más bonitas	porque somos más limpias	niñas mejores para escribir y pintar
Sujeto 17:	pintora y mamá	porque me consienten y soy más obediente	los niños nunca se cansan y las niñas siempre	porque me da pena que haya niños	Niñas basket, niños futbol
Sujeto 18:	Cantante o bailarina y ama de casa	son más bonitas y buenas	las niñas obedecen y los niños no	no te da pena	niñas baile niños futbol
Sujeto 19:	Maestra	las niñas se portan bien y tus papás te	los niños se portan mal y las niñas no	puedes hablar sin pena	niñas bailar y más listas, niños futbol

Sujeto20 :		consienten más			
	Cantante	te compran más cosas	los niños son sucios y las niñas no	me gusta porque tienes más amigas	niñas basket, niños futbol

Narraciones de los profesores acerca de las ventajas y desventajas del aula diferenciada y de su experiencia, sea como maestros, padres o exalumnos del modelo educativo diferenciado.

Docente 1.

Educación diferenciada: Pros y Contras

Del año 2002 al 2007 tuve la oportunidad de trabajar como maestra de primaria y secundaria en colegios mixtos. Para mí la educación diferenciada no era necesaria aunque bien la conocía pues yo fui alumna de un colegio “de niñas” de 4º año a 2º de secundaria. En el segundo semestre de 2007 empecé a trabajar como maestra de primaria –y posteriormente de secundaria- en una institución donde la educación diferenciada es la ley. Aquí mis observaciones al respecto:

Pros

La educación diferenciada me ayuda a identificar las aptitudes –en general- tanto de niños como de niñas y así planear mis clases de acuerdo a esto. Las clases de geografía que imparto no son las mismas en el 7º grado de niñas que en el de niños. Las niñas prefieren una clase donde el tiempo no sea un factor importante y se comprometen a terminar las actividades asignadas en un ambiente donde puedan utilizar toda su creatividad acompañadas de la plática de sus amigas; quieren trabajar por su cuenta, ir entendiendo entre ellas los conceptos. Por el contrario, los niños me demandan una clase más ágil, prefieren mi explicación –con datos crudos- a la del libro, ellos cuestionan y debaten pero esto también implica diseñar más actividades pues terminan en un tiempo significativamente menor que las niñas.

Tanto niños como niñas se sienten cómodos entre alumnos del mismo género y no hay más pena -que la que cada quien tenga- de pasar al pizarrón o hablar en público pues no está el sexo opuesto presente, es decir, el que es tímido, es tímido pero no tiene la presión extra de que la niña que le gusta lo esté observando.

Contras

Los alumnos se acostumbran a tener clases adaptadas a su estilo de aprendizaje. Una vez que inicien otro nivel, digamos en una preparatoria mixta o en la universidad, se darán cuenta de que las clases ya no son diseñadas especialmente para ellos y entonces tendrán que adaptarse a diferentes estilos de enseñanza, lo cual para algunos representaría un reto pero a otros, podría aburrirlos y/o afectar su rendimiento escolar.

El desenvolvimiento de los alumnos con compañeros del mismo género parece ser muy natural y muy libre pues el sexo opuesto no los observa –y mucho menos opina. Pero ¿qué pasa una vez que estos alumnos ingresan a una institución mixta? Pasa que se enfrentan a la realidad, a la convivencia diaria entre hombres y mujeres, con todo lo que esto implica, algo únicamente pospuesto en sus años de instrucción diferenciada. Y aquí es importante la cantidad de años inmerso en un mundo de un sólo género: no es lo mismo la niña que estudia el preescolar con sólo niñas y que ingresa a la primaria mixta a la niña que estudia hasta la prepa rodeada por compañeras y llega a la universidad a tener, por primera vez, compañeros. Siguiendo el segundo ejemplo, esta joven se enfrentará en algún momento a exponer clase frente a hombres, a trabajar en equipo con ellos sin tener una idea clara de las diferencias de género y por supuesto, a sentirse atraída por el sexo opuesto. ¿Cómo relacionarse entonces de una manera natural a esa edad? Habrá alumnos que tomen la observación como un camino para luego ir siguiendo el ejemplo de los que ya están adaptados a trabajar con compañeros del

sexo opuesto pero también habrá estudiantes que se sientan frustrados al no entender las diferencias. Y seguramente existirá el caso de los que no quieran esperar, de los que quieran quitarse la etiqueta de “viene de un colegio de puros niños” y quieran sentirse parte de ese grupo de personas que toda la vida convivió con los del sexo opuesto, y, por lo tanto, decidan actuar como mejor les parezca, aunque esto implique conductas riesgosas como el alcoholismo y la promiscuidad.

En conclusión, creo que la instrucción diferenciada es muy útil para los docentes pues pueden trabajar con ciertos estilos de aprendizaje que se les facilite, por ejemplo, a la que le gusta ser maestra de niñas porque “son más tranquilas” y porque las actividades a diseñar seguirán más o menos un mismo patrón. Sin embargo, considero que la instrucción diferenciada es perjudicial para los alumnos ya que los hace desenvolverse en una realidad que no existe y que una vez que se enfrentan al mundo como es, se darán cuenta que no se prepararon para ello. Considero que hay otras oportunidades para que se dé la instrucción diferenciada como las clases de ballet o el entrenamiento de futbol soccer pero por alguna razón –que desconozco- cada vez son más los colegios particulares que dejan la instrucción diferenciada para convertirse en colegios mixtos.

Docente 2:

Experiencia sobre la educación diferenciada.

Mi experiencia personal como alumna de primaria en un colegio para niñas y de secundaria en un colegio mixto, me dejó vivir ambos tipos de educación. En la primaria no tenía más interés que aprender entre mis compañeras, no tenía distracciones de otro tipo y podía concentrarme muy bien en mis estudios sin preocuparme de lo que sucedía alrededor.

En secundaria me preocupaba desde la mañana lo que me iba a poner, cómo me iba a ver, qué iban a pensar los niños de la clases. Aunque no quieras estás consciente de que ellos son diferentes, se comportan diferente, tratan de llamar la atención, distraen la clase, hacen comentarios que consideran graciosos para apenar a las mujeres, no se preocupan de sus estudios y los que lo hacen tienden a ser molestados por los demás hombres por lo que pasan la mayoría del tiempo con las mujeres. Se hacen parejitas todo el tiempo, con los respectivos sentimientos de emoción, enojo, separaciones, soñar despierto, etc.

Desde ese punto de vista creo que se aprende mejor porque se puede estar más enfocado, cuando todos los alumnos de la clase son del mismo sexo. Eso lo podía percibir por la manera que mi hermano y sus compañeros se comportaban en su propio colegio, sólo para varones.

Desde el punto de vista docente, he tenido oportunidad de tener clases de solamente niñas en un colegio solamente para niñas, mixto y de solamente niñas o niños en un colegio que tiene ambos sexos pero en clases separadas.

Cuando los grupos son de solamente niñas o niños, es más fácil enganchar a los alumnos o alumnas buscando un punto de interés realmente atractivo, cuando es mixto tienes que tratar de ser neutral o caes en un tema de interés femenino donde pierdes a los hombres o un tema masculino donde pierdes el interés de las niñas. La disciplina también es mejor, aunque una clase de hombres es mucho más inquieta, los puedes enganchar y ellos trabajan perfectamente en medio de su algarabía. En los salones de solamente mujeres también platican mucho pero comparten y disfrutan de su trabajo, actúan con mayor libertad y sin pena de disfrazarse, cantar o participar en cualquier actividad.

Algunos niños de los que sí se concentran y quieren estudiar han pedido que hubiera niñas para que la clase fuera menos alborotada, pero pienso que ellos son los que más necesitan estar

en contacto con los demás niños y aprender a vivir entre ellos y no en la comodidad de que las niñas hagan el papel de apaciguadoras.

Todas las niñas siempre me han dicho que prefieren estar solas porque los niños hacen un desorden en la clase y no se pueden concentrar. También me han dicho que cuando se disfrazan y hacen obras o actividades especiales, están más a gusto siendo sólo niñas.

He escuchado que algunos maestros quieren que las clases sean mixtas para regular la conducta, yo pienso que la conducta depende del grado de interés que se despertó en los y las estudiantes.

Como madre de familia he visto crecer a mis hijas con una educación diferenciada desde pre-escolar hasta preparatoria, Mantuvieron siempre los primeros lugares de la clase, se desarrollaron bien socialmente, son muy libres e independientes, no se preocupan del qué dirán los demás, participaron en toda clase de actividades extracurriculares con éxito. No veo ninguna consecuencia negativa en sus vidas.

Durante su adolescencia trataron con niños en fiestas y reuniones sin problema y siempre las han tratado con respeto porque se comportan más cuidadosamente que muchas de las niñas de colegios mixtos donde los muchachos las tratan como un cuate más de la bola.

Durante sus carreras y actividades extracurriculares mixtas no han tenido problema para relacionarse con los hombres, tienen muchos amigos y pretendientes, son muy selectivas y esperan de un varón respeto y un rol masculino. Sus noviazgos han sido buenos y tienen muchos planes profesionales y de viajar. Nunca las he visto predeterminadas a casarse y formar una familia, sino que están en sus planes como una oportunidad, lo mismo que

cualquier otra aventura que se presente en su vida. Ninguna se casaría nada más por casarse si no es con el hombre adecuado.

Docente 3:

Soy coordinadora en un colegio que cuenta con educación separada por géneros. He trabajado en este sistema por 14 años, trabajé en colegios mixtos por 5 años. Una de las diferencias principales que observé fue que los varones con problemas de disciplina aumentan en número en los grupos que están conformados sólo por varones. Se destacan más, adquieren fuerza porque saben que hay más como ellos y pueden transgredir más los límites. En los grupos mixtos también tuve casos fuertes, sólo que estaban focalizados y el desgaste como maestra era menor, se equilibraba el control de grupo con los alumnos (hombres y mujeres) de conducta promedio. También tuve casos de niñas muy mal portadas, no noté diferencia en los grupos mixtos ni en el grupo sólo integrado por niñas. Desde mi perspectiva, he visto a maestras y maestros fracasar más en grupos separados que en grupos mixtos. Cuando el maestro no tiene control de grupo, carece de estrategias docentes y su personalidad es débil, se evidencia más en un grupo de un sólo género.

En algún tiempo, tuve muchas entrevistas con padres de familia que estaban en contra del grupo separado a pesar de que ellos habían elegido este colegio. Mi argumento era que su hij@ convivía en casa, en las reuniones sociales y en general con ambos géneros, así que no impactaba el hecho de que estuviera aquí sólo con compañeros o compañeras. Mi argumento era que aprendían diferente y se distraían menos. Yo planeaba especialmente para hombres de primer grado y todo giraba en torno a sus intereses, les hablaba con voz muy firme y no les daba explicaciones largas cuando las pedían. Tuve mucho éxito, los papás pidieron que volviera a ser su maestra, así que estuve con ellos nuevamente en tercero. Después me

promovieron a la coordinación y tuve problemas con las maestras porque planeaban sólo para niñas y se olvidaban de la forma en que los alumnos y alumnas aprenden. Creo que en un 80% los alumnos no reciben la adecuada oferta de que se están atendiendo sus necesidades en el aula y se desarrollan sus habilidades de acuerdo a su género.

En ambas experiencias vi niños amanerados, no considero que su orientación sexual se defina por el tipo de educación que reciben.

He tenido experiencias de éxito como en la revista musical, se juntan señoritas y jovencitos de 9° para participar y los resultados han sido maravillosos, han colaborado y contribuido de manera armoniosa. La feria de ciencias funcionó así.

El año antepasado y el presente tuve dos experiencias de fracaso cuando los junté. La maestra pretendió que niños y niñas trabajaran juntos en un proyecto. Observó que las niñas de 6° hicieron todo el trabajo, los niños observaron desde la comodidad de su lugar y las niñas los incluyeron en los créditos. Este año otra maestra intentó que alumnos de 7° trabajaran en un proyecto y sucedió lo contrario, las alumnas no permitieron la intervención de los alumnos, ellas hicieron todo, no permitieron que ellos trabajaran, desecharon sus ideas, les dijeron qué hacer y denunciaron que no colaboraron. Tuve citas y muchas quejas de alumnos por este motivo ya que reprobaban o sacaron una calificación muy baja.

Estoy a favor de la educación mixta. Cualquiera de los dos tipos funcionará en la medida en que los esfuerzos estén sólidamente sustentados para obtener resultados. Sigo en contacto con alumnos que ya tienen 22 años y estuvieron en grupos de educación diferenciada. Sé que no tuvieron problemas para integrarse en las preparatorias mixtas, algunos ya se están recibiendo de carrera, lo poco que puedo observar es que llevan una vida como cualquier joven de su edad.

Si yo tuviera hijos o hijas, me gustaría que fueran a una escuela mixta porque los maestros de educación separada no están bien preparados en teoría para potenciar las ventajas que da el enseñar a un mismo género y porque creo que la indisciplina estaría menos acentuada, por lo cual la atención del docente se incrementaría en tiempo dedicado a la enseñanza. Por otro lado, creo que en algunos casos de timidez, no favorece. Los niños que no se relacionan bien, se sentirán muy intimidados cuando les llegue el momento de entrar a una preparatoria o carrera mixta. Hay alumnos que tienen los recursos y da igual si fueron a escuela separada o mixta.

Sé que hay estudios serios y profundos que promueven la enseñanza diferenciada. Pero en algunos casos, fue algo que se inventaron para atraer vocaciones religiosas.

Anexo 5

Integra Mulier

Integra Mulier será aquella que siempre pueda tender la mano a quien lo necesita, aquella que olvidándose de sí misma, se presta alegremente a las necesidades de los demás. Aquella que en el campo académico, rinde al máximo los talentos dados por Dios. Aquella que lucha superándose cada día en pos de una perfección aleccionada por el Maestro: “Sed perfectos como nuestro Padre Celestial es perfecto”... Aquella cuya mirada transparente ofrece la bondad y la presencia de Dios.

Esta, la *Integra Mulier*, es el ideal que presenta el Colegio a sus alumnas.

(Esta presentación del documento fue elaborada por la coordinación académica del colegio)

UNA ALUMNA DEL COLEGIO

DEBE SER:

Fiel seguidora de Cristo.

Noble y leal en sus relaciones con los demás.

Amante sincera de su Patria.

Distinguida y, al mismo tiempo, servidora de todos.

Enemiga de la pereza.

Honesta y honrada en sus acciones.

Constante en sus determinaciones.

Exigente consigo misma, comprensiva y benigna con los demás.

Alegre y sencilla.

Tenaz en el estudio.

Ordenada en el aprovechamiento de su tiempo y de su actividad.

Respetuosa y confiada con sus educadores.

Fiel en las cosas pequeñas.

Digna en su porte.

Generosa y servicial con los demás.

Dueña de sí misma.

Vencedora del respeto humano para hacer el bien.

Creativa incansable, buscadora de nuevas metas.

Prudente en determinar.

Enérgica y diligente en ejecutar.

Una joven llena de ideales.

Fiel hija de María.

Otro Cristo.

Anexo 6

Tabla 12: Respuestas a la pregunta por qué es mejor estar en un salón con sólo niñas:

Sujeto	Segmento de respuesta recuperado
S20 AC	me gusta porque tienes más amigas
S8 EM	para hacernos más amigas
S1 MFA	tienes más amigas
S15 MS	para no pelear
S14 CS	así no pelean
S13 MEG	porque luego nos peleamos con los niños
S10 CG	así no peleas con niños
S7 AGB	así no me molestan
S6 BA	así nos portamos mejor
S19 BF	puedes hablar sin pena
S18 AM	no te da pena
S17 FG	me da pena que haya niños
S1 MFA	no te da pena

Tabla 13: Respuestas agrupadas por categoría:

Casos	Categoría	Porcentaje
6	Evita conflicto inter-género	50%
4	No da pena	33%
3	Favorece la amistad	17%

