

CARMEN GREGORIO GIL

# VIOLENCIA DE GÉNERO Y COTIDIANIDAD ESCOLAR

ESTUDIOS

23

VIOLENCIA DE GÉNERO  
Y  
COTIDIANIDAD ESCOLAR

Carmen Gregorio Gil

Colaboradoras: María Espinosa Spínola y Manuela Molina Oliver

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER  
SEVILLA  
2006

## Presentación

El desequilibrio que históricamente ha marcado las relaciones entre mujeres y hombres ha determinado una gran carga de frustraciones, carencias o resentimientos que se han percibido, e incorporado, casi como “normales” al mundo de los afectos.

Es preciso tomar en consideración estos hechos a la hora de abordar en toda su complejidad estructural el fenómeno de la violencia de género. Y, en este sentido, el contexto escolar se presenta como un ámbito de excepción, porque en él podemos desarrollar importantes actuaciones preventivas y de concienciación, y porque también, en estas edades y en este espacio relacional, tenemos la oportunidad de conocer las diferentes reacciones emocionales que se dan en la etapa adolescente y juvenil.

Asimismo, es necesario tomar en consideración hábitos disciplinarios, actitudes y comportamientos, que han venido quedando fuera del análisis de género, pero que pueden sernos de gran utilidad para identificar la presencia de factores violentos en la construcción de la identidad masculina y en la configuración de las relaciones entre géneros.

En esta dirección va el estudio que aquí presentamos, un trabajo interesante y necesario con el que el Instituto Andaluz

de la Mujer mantiene su compromiso de fomentar las investigaciones sobre las causas, características y formas de la violencia sexista.

A través de la observación participante, se han explorado hechos que suceden en las aulas y cómo se perciben, analizando conductas ligadas a la construcción de vínculos supuestamente afectivos que tienen lugar en los ámbitos escolares. Las conclusiones de esta investigación han de significar un punto de reflexión y de avance en el desarrollo de estrategias preventivas y formativas que favorezcan en el entorno escolar una convivencia basada en el respeto a todas las personas.

Soledad Ruiz Segúin  
Directora del Instituto Andaluz de la Mujer

# Índice

Introducción.	11
1. Violencia de género y escuela.	15
2. Cotidianidad escolar y representaciones de género.	23
2.1. La palabra.	23
2.1.1. La desvalorización de los mensajes de las niñas.	25
2.1.2. La palabra y su relación con el poder y el “no poder”.	34
2.2. El cuerpo.	41
2.2.1. Castigos encarnados: fuerza/moral.	43
2.2.2. “Cafres” y “señoritas”	50
2.2.3. El sometimiento de los cuerpos femeninos.	53
2.3. La asignación de responsabilidades.	63

2.3.1. Vete a fregar suelos, platos..., o al mercado.	65
2.3.2. Guarras y limpias.	67
2.4. El espacio.	69
2.4.1. Los lugares de recreo: el protagonismo de los juegos masculinos.	70
2.4.2. El aula.	74
3. Conclusiones.	79
4. Bibliografía.	83
5. Anexo.	87

## Introducción

La investigación “*Violencia de género y cotidianidad escolar: Un análisis de las representaciones de masculinidad y feminidad y de las prácticas de dominación de género*” se enmarca en el *II Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las mujeres (2001-2004)* en concreto en la *medida 4* del mismo: “Concienciación y prevención en el ámbito educativo, para alertar sobre las causas y los efectos de la violencia de género” en su *Objetivo 5*: “Realizar trabajos de investigación que detecten y analicen la violencia de género en los Centros Educativos” (pag.20)

La investigación, patrocinada por el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>1</sup>, se ha desarrollado desde el Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada estando dirigida por la profesora de Antropología social de dicha universidad, Carmen Gregorio Gil. En ella han participado como investigadoras de campo Manuela Molina Oliver, Alicia Pozo Blázquez, Ana Rodríguez Ruano, Mar Venegas Medina y Cristina Ydáñez Ydáñez, equipo que ha estado coordinado por la antropóloga

---

<sup>1</sup> Quiero expresar mi agradecimiento al Instituto Andaluz de la Mujer y a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, por haberme animado a embarcarme en la realización de este estudio.

María Espinosa Spínola. En la interpretación de los resultados además de la implicación de todo el equipo, se ha contado también con la colaboración de la doctora en Pedagogía, Victoria Robles San Juan, miembro del Instituto de Estudios de la Mujer.

El objetivo que nos propusimos con esta investigación fue desvelar aquellos significados que subyacen a las prácticas escolares, como forma de provocar la reflexión sobre los sutiles mecanismos mediante los que se reproduce, pero también se cuestiona, la violencia o dominación de género en la escuela. Considerando como violencia de género toda práctica social que implica la desvalorización de lo “femenino”, así como el ejercicio de la dominación de forma consciente o velada hacia las mujeres, a partir de estrategias como la desautorización, la invalidación de sus discursos, el silenciamiento de sus voces, el sometimiento de sus cuerpos y expresiones, el desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres o la limitación y exclusión de sus usos del espacio.

Las prácticas escolares observadas han sido el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar dentro del aula, así como diferentes momentos de interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado fuera de la misma (pasillos, servicios, patio, cafetería del centro, excursiones). Para desvelar dichos significados el equipo de trabajo de campo ha participado en la vida escolar de diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria de Granada<sup>2</sup> como observadoras, tomando nota de las interacciones entre los y las diferentes

---

<sup>2</sup> Zaidín - Vergeles, Miguel de Cervantes y Aynadamar de la ciudad de Granada, Jiménez de Quesada (Santa Fe) y Los Neveros (Huétor Vega). Queremos dar las gracias a la dirección de los mismos por facilitarnos la entrada en los Centros, especialmente a las profesoras y profesores que nos han permitido entrar en sus aulas y con ello la posibilidad de conocer la dinámica de la clase abriendo un espacio “privado” -el del profesorado y el alumnado- a la mirada de personas ajenas a la vida cotidiana del centro.

participantes: sus acciones, palabras, usos del cuerpo y del espacio. El período de observación en cada uno de ellos ha sido de tres semanas, permaneciendo en el aula una media de cuatro horas diarias. Al mismo tiempo nos propusimos indagar en las interpretaciones que los chicos y las chicas dan a las prácticas escolares, para lo que elegimos diferentes situaciones observadas en el aula en las que, desde nuestro punto de vista, se detectaban formas más o menos sutiles de violencia de género. Además el alumnado que participó en la investigación realizó una redacción sobre una “mala experiencia” vivida en la escuela. Con ello pretendíamos identificar cuáles eran las situaciones que los alumnos y las alumnas destacaban y si éstas tomaban relación con lo que nosotras identificamos como violencia de género.

La finalidad última que nos propusimos con esta investigación fue la de contribuir a la toma de conciencia por parte del profesorado y otros agentes educativos, de las formas sutiles mediante las que las prácticas escolares producen, reproducen y transforman un sistema cultural de dominación de género, como paso previo que nos permitiese ir avanzando en su transformación. Es por ello que este texto, producto de nuestra investigación, se ha escrito pensando fundamentalmente en hacer llegar al profesorado nuestras interpretaciones de lo observado en la escuela desde nuestro enfoque metodológico y nuestras categorías teóricas. Por ello, después de exponer el planteamiento teórico y metodológico de nuestra investigación en el primer apartado “Violencia de género y escuela”, pasamos a desarrollar en un segundo apartado “Cotidianidad escolar y representaciones de género”, nuestras interpretaciones acerca de la violencia de género orientadas por los ejes centrales de nuestro análisis e ilustradas por los datos recopilados durante nuestro trabajo de campo.

La inclusión de ejemplos susceptibles de ser reconocidos por el profesorado, independientemente de las personas concre-

tas que participan en la acción<sup>3</sup> nos parecía que era la estrategia adecuada a adoptar en este documento para acercar nuestra forma de mirar la realidad. Si bien, somos conscientes de que estos mismos hechos son susceptibles de diferentes interpretaciones por parte de los agentes implicados, cuyo diálogo nos parece fundamental establecer a partir de este trabajo. Consideramos por tanto, este texto un primer paso dirigido hacia la confrontación necesaria entre las prácticas y las ideologías de género, para promover el cambio en las concepciones culturales que estarían legitimando la violencia de género.

Quiero terminar esta introducción haciendo una breve mención a las jóvenes investigadoras que han participado en este proyecto: María, Manuela, Cristina, Alicia, Ana y a mi compañera del Instituto de Estudios de la Mujer Victoria, pues como directora de la misma he tenido la enorme satisfacción de haber trabajado con un equipo motivado en su aprendizaje, que ha demostrado su sensibilidad y compromiso en el tema que nos ocupa, así como su capacidad para trabajar en equipo y acometer las tareas propias de investigación. Sin ello y sin la voluntariedad y entusiasmo depositada en esta investigación, culminar nuestro trabajo, que se ha prolongado en el tiempo tres años, no hubiese sido posible.

---

<sup>3</sup> Es por ello por lo que hemos mantenido en el anonimato al profesorado y al alumnado utilizando nombres ficticios para referirnos a ellos y a ellas.

# 1. Violencia de género y escuela

Antes de mostrar la realidad a la que nos hemos acercado desde nuestra investigación me detendré en explicar los conceptos que la han guiado. En concreto, cómo se ha conceptualizado, *Género, Violencia de género y Escuela*, así como el enfoque particular adoptado en nuestra aproximación al análisis de un proceso tan complejo y de carácter estructural, como entendemos, es la violencia de género.

## Enfoque socioantropológico

Cuando el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación nos propuso la posibilidad de realizar una investigación que contribuyese a detectar y analizar la violencia de género en los centros escolares, consideramos, desde nuestro enfoque teórico y metodológico la relevancia que podía tomar, el que contribuyésemos a hacer emerger las mediaciones culturales que informan las prácticas sociales constituyentes de los procesos educativos<sup>4</sup>. Nuestra contribución al estudio de este tema consistiría en aportar nuestra mirada etnográfica, es decir, nuestra disposición al extrañamiento,

---

<sup>4</sup> Un desarrollo más exhaustivo de este enfoque en Gregorio Gil & Franzé Mudanó (en prensa)

para convertir en objeto de indagación, lo que se nos muestra como “normal”, “natural”, en el curso ordinario de la vida escolar.

Con esta investigación, por tanto, hemos intentado desentrañar lo que algunos autores han denominado el “currículum oculto” (Jackson 1968, citado en Brener 2001, Torres 1992), es decir, el conjunto de expectativas officiosas o de mensajes implícitos, pero esperados, que forman colectivamente un currículum de valores; entendiendo en nuestra investigación por currículum oculto, los valores esperados diferencialmente para “niños” o “niñas” y las construcciones culturales que sostienen la diferenciación sexual y que organizan las prácticas escolares.

Así por ejemplo, como han mostrado diferentes trabajos (Apple 1989), a través de pautas tales como el elogio o el castigo, las normas para sentarse en el aula o para manipular los materiales, el manejo de las emociones y del cuerpo, se transmiten significados y valores sociales, que desde nuestro punto de vista son constitutivos de las relaciones de género.

Nuestra mirada se ha dirigido a desentrañar a partir de la observación *in situ* de las prácticas escolares, las significaciones y representaciones de género para mostrar cómo aquéllas se conforman diferenciando un universo de valores prestigiado: el masculino, frente a otro desprestigiado: el femenino. Universos de significados que se encarnan en cuerpos específicos que son diferenciados a partir de atribuciones sexuales dicotómicas -niños/niñas- acumulando poder y prestigio los que pertenecen al “mundo masculino” y el “derecho” a someter a lo que es representado como “lo otro”<sup>5</sup>: El “mundo femenino”. Pero además hemos querido mostrar las

---

<sup>5</sup> Para una reflexión filosófica-antropológica desde el feminismo acerca de la construcción de la mujer como “lo otro” ver la obra ya clásica de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*.

interpretaciones que los alumnos y las alumnas dan acerca de su realidad, así como los sentimientos que les provocan determinadas situaciones que a nuestro juicio expresan formas de violencia de género. Dada la imposibilidad de hacerlo al mismo tiempo que tenía lugar la actividad escolar hemos aplicado otras estrategias metodológicas<sup>6</sup>, en concreto: una entrevista, en la que se pidió al alumnado de los diferentes grupos, donde se llevó a cabo la observación, la realización de una redacción sobre una “mala experiencia” vivida en la escuela y la realización de grupos de discusión, organizados en torno a diferentes situaciones que fueron reproducidas mediante juegos de rol por el alumnado.

Para llevar a cabo esta última estrategia se organizaron once talleres en los que se trabajaron sobre las siguientes situaciones que habíamos detectado previamente en el aula:

- Convertirse en el centro de las miradas en el conjunto de la clase por el atractivo físico
- Tener contacto corporal entre niño y niña, bien como forma de agresión (forcejeos, patadas), bien como forma de mostrar afecto (abrazos, besos)
- Usar adjetivos descalificadores entre el alumnado en el momento de entrar en el aula.
- Impedir a un compañero y/o compañera que salga del aula cuando finaliza la clase.
- Echar del espacio de juego/ocio a las compañeras.

Dichos talleres se estructuraron en tres momentos diferenciados. En primer lugar se realizó una dinámica de distensión o

---

<sup>6</sup> Algunas de las cuáles se han basado en una investigación anterior realizada en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid (Gregorio Gil y Frazé 1999)

relajación, en segundo lugar la representación de la situación mediante un juego de roles por parte del alumnado que voluntariamente se ofreció a ello y en tercer lugar, la discusión sobre la situación representada guiada por tres preguntas: Qué han visto, qué opinan sobre lo que ven y cómo se han sentido quiénes han realizado el juego de roles.

Incluimos en el anexo en una tabla, a modo de resumen, las diferentes técnicas empleadas en relación con los centros en los que se realizaron y los cursos, así como el número de alumnos y alumnas que participaron.

### La noción de género

---

La noción de género que ha guiado esta investigación se nutre de las múltiples aportaciones de la teoría feminista y de las revisiones realizadas especialmente desde la antropología social a dicha categoría<sup>7</sup>. Entendemos el concepto de género como un instrumento analítico que nos sirve para estudiar el proceso de jerarquización social sustentado en la diferenciación de dos categorías de personas: “hombres” y “mujeres” apoyada en un conjunto de representaciones sociales de “lo masculino” y “lo femenino”. Dicha diferencia se sostiene ideológicamente sobre la base de la preexistencia de diferencias sexuales. Sin embargo, las diferencias de género no remiten a ninguna base biológica o psíquica, sino que son producciones culturales e históricas. No sólo las diferencias son productos culturales sino que en nuestro contexto social e histórico se incorporan en el proceso de reproducción de la propia estructura social. Por lo que desde nuestro enfoque partimos de que no existe ninguna organización social que no se estructure y manifieste a través de la noción de género. La

---

<sup>7</sup> Una revisión exhaustiva de estas aportaciones se incluye en Gregorio Gil (2002:33-54). Se trata aquí de extraer lo relevante para la comprensión de la noción de género que se ha manejado en esta investigación.

escuela, por tanto, no se escapa a ello.

Pero además del carácter estructural que toman las diferencias de género, la forma en la que se manifiestan la consideramos también producto de la acción de los sujetos que participan cotidianamente en la reproducción social y no sólo de estructuras sociales y culturales supuestamente preexistentes. Por ello, hemos partido de la comprensión de las relaciones de género, tomando como referente situaciones concretas dentro del contexto escolar donde intervienen diferentes actores y actoras sociales, para observar cómo sus acciones son signadas genéricamente.

Pretendemos con ello superar una concepción monolítica del poder-patriarcal<sup>8</sup> que no atine a visualizar las complejidades en los procesos de construcción de relaciones y categorías, al presentar las asignaciones de género como formas pasivas de impresión en las subjetividades y en los cuerpos.

### Violencia de género

---

En nuestra investigación planteamos que toda práctica social que implica desvalorización de lo “femenino”, así como el ejercicio de la dominación o sometimiento, de forma consciente o velada, hacia las mujeres y cuerpos actuantes que representan lo femenino, constituye una forma de violencia de género.

En relación con ello y partiendo de diferentes ejes analíticos derivados de la teorización feminista y de los datos obtenidos en esta investigación nos proponemos mostrar cómo en las prácticas escolares se configuran diferenciaciones de género, reproduciendo situaciones de dominación o violencia. Sin

---

<sup>8</sup> Como plantea Jones (1993) y Gregorio y Franzé (en prensa)

embargo, entendemos a nuestros sujetos –profesorado y alumnado-, como actores sociales, constituyentes de las propias prácticas sociales y por tanto reproductores y agentes de cambio de las mismas y al alumnado actuando, no siempre en tanto niños y niñas “programados” a priori, sino como agentes que teniendo como marco de referencia modelos culturales hegemónicos<sup>9</sup> de género, actúan, interpretan y sienten en situaciones concretas dentro del medio escolar.

En el análisis de la producción, reproducción y transformación de un sistema cultural de dominación o violencia de género ponemos en el centro la articulación del poder y del prestigio, en tanto procesos de diferenciación y jerarquización social que se encarnan en cuerpos que son sexualizados dicotómicamente, es decir, convertidos en hombre o mujer.

Entendemos el poder, en un sentido amplio como la posibilidad de incidir sobre las propias acciones y sobre las de los demás<sup>10</sup>. Existen muchas formas de ejercer el poder según lo hemos definido, pero los análisis feministas ponen de manifiesto que en un sistema cultural, dominado por la economía de mercado y la sociedad de clases, existe una forma particularizada de poder legitimada, que posibilita en mayor medida el acceso a los recursos considerados valiosos y el control de las personas. Esta forma de poder es la que se hace carne en los hombres, como ponen de manifiesto los trabajos de del Valle (1991,1993) en los que la autora muestra cómo existen prácticas de socialización diferenciadas para el poder, cons-

---

<sup>9</sup> Hemos entendido por modelo o sistema cultural siguiendo a Ortner (1984:148): todos integrados aunque no armoniosamente -de relaciones sociales, disposiciones económicas, categorías culturales, normas, valores, ideales, patrones emocionales- en cuyo centro se sitúan, le dan forma y deforman, las realidades específicas de asimetría y desigualdad. Desde este punto de vista ‘hegemonía’ “es en el más amplio sentido ‘cultura’, pero una cultura que es vista como la subordinación y dominación de clases particulares” (Willians 1977 cit. en Ortner 1984:149).

<sup>10</sup> Para el análisis del poder véanse sobre todo los trabajos de Celia Amorós, especialmente Amorós (1987) y también Connell (1987).

truyendo sujetos “mujer” ejercitados para el “no-poder” y sujetos “hombres” ejercitados para el poder<sup>11</sup>.

Siguiendo estos planteamientos en nuestra investigación hemos contemplado el acceso al poder y las formas de ejercerlo como formas sutiles de violencia, por un lado, porque privan a unos sujetos frente a otros de sus posibilidades de acción y por otro, porque esta forma hegemónica de ejercer el poder lleva aparejada el sometimiento del otro/a -de sus acciones, de sus cuerpos, de sus palabras-, más allá de las manifestaciones que ello genere en la persona sobre la que se ejerce el poder, es decir, si provoca sentimientos de indefensión, insatisfacción, desagrado, rebeldía o contestación o incluso en el caso de que, como consecuencia de la naturalización del poder pasase desapercibido para las propias víctimas<sup>12</sup>.

Por prestigio<sup>13</sup> entendemos las elaboraciones culturales que diferencian entre lo valorado y desvalorizado socialmente, configurando un universo de “lo femenino” y otro de lo “masculino”. El desprestigio de lo femenino lo entenderemos como una forma de violencia simbólica, en tanto contribuye a su negación, marginación y reducción al lugar de subalteridad, de lo “otro” frente a lo universal, legítimo y por tanto, hegemónico.

## Escuela

---

Desde enfoques teóricos que cuestionan la neutralidad de la escuela y su carácter instrumental en la distribución univer-

---

<sup>11</sup> Véase también los trabajos de Díez Mintegui (2003) en relación con el entrenamiento para el ejercicio del poder que proveen determinados deportes.

<sup>12</sup> Sobre la naturalización de la dominación véase Bourdieu (2000:49-59).

<sup>13</sup> En relación con las estructuras de prestigio en la comprensión de los sistemas de género véase del Valle (1985,1989), Maquieira (2001) y Ortner & Whitehead (1981).

sal y equitativa de saberes y de cultura<sup>14</sup>, entendemos la escuela en nuestra investigación como contexto de producción, recreación y transformación de diferencias y desigualdades de género. Aunque no dejamos de lado el referente histórico y social en el que se inserta la institución escolar, nos hemos aproximado a ella considerando su particularidad, otorgando especial relevancia a los agentes de la acción social y alejándonos de observarla como mera reproductora o espejo de un sistema social de dominación de género.

Lejos de concebir la acción como una mera “realización” de las estructuras de dominación de género y a los agentes, como determinados por ellas, hemos considerado al alumnado y al profesorado en su papel activo en la creación y recreación de referentes “culturales” y en la elaboración de respuestas creativas.

Concebimos la escuela, por tanto, como espacio propio de producción cultural y no sólo como vehículo de transmisión de valores sociales hegemónicos, en tanto instancia de socialización que promueve desde su interior un orden social codificado en un discurso y prácticas pedagógicas. Como hemos planteado en otro lugar “los procedimientos, valores y estereotipos diferenciadores que están inscritos en la práctica escolar, no se conciben como absolutamente determinantes, sino como marcos constrictivos dentro de los cuales el alumnado debe negociar sus roles escolares y, en definitiva, sus identidades sociales (Ball, op.cit. en Gregorio y Franzé, en prensa). La escuela se constituye de esta forma en un “espacio de confrontación” (Raissiguier 1995) de saberes y poderes, en el que las identidades de género se producen, reproducen y transforman mediante prácticas sociales.

---

<sup>14</sup> Una revisión de las teorías sociales centradas en el estudio de la “cultura escolar” en Franzé (2002).

## 2. Cotidianidad escolar y representaciones de género

Reflejaremos en este apartado las formas en las que se expresa la violencia de género, desde el planteamiento teórico anteriormente expuesto. Lo haremos a partir de la interpretación de situaciones que han sido registradas mediante la participación, como observadoras de la cotidianidad escolar, en diferentes centros escolares de Granada<sup>15</sup>. Con la intención de contribuir a desvelar las prácticas que reproducen un sistema cultural de dominación de género y clarificar las formas implícitas y sutiles mediante las que se expresa, hemos diferenciado cuatro ejes de análisis: la palabra, el cuerpo, la asignación de responsabilidades y el espacio.

---

### 2.1. La palabra

---

Nos referiremos en este apartado a diferentes configuraciones del prestigio y del poder que nos han parecido significa-

---

<sup>15</sup> Los datos a los que se irá haciendo referencia han sido extraídos de la información reflejada en los cuadernos (diarios de campo) de las investigadoras que han realizado el trabajo de observación participante, así como de los datos producidos mediante la realización de los talleres con los chavales y las chavalas y de las redacciones (ver la tabla incluida en el anexo).

tivas a partir de las observaciones realizadas de las prácticas escolares que toman relación con las formas de comunicación y el uso de la palabra. A partir de este análisis centraremos nuestra atención en la desvalorización de los mensajes emitidos por las chicas y en los mecanismos relativos al uso de la palabra como forma de adquirir y ejercer el poder.

La normalización con la que se presentan ciertas prácticas contribuyen al silenciamiento de las niñas y a modelos de feminidad expresados a través del lenguaje, lo que viene a justificar formas de violencia sobre los sujetos que las encarnan, así como el alejamiento o exclusión de las chicas de las posibilidades de incidencia como sujetos de acción.

Nos detendremos en primer lugar en los mensajes emitidos por los chicos y por las chicas en diferentes situaciones para analizar el valor que les otorgan los diferentes participantes de la acción, a partir de las reacciones que desencadenan. En segundo lugar, mostraremos diferentes situaciones en las que se requiere el ejercicio del uso de la palabra en público. Partimos de que, la utilización de la palabra dentro los códigos escolares valorados por el profesorado estaría contribuyendo, además de al éxito académico, a potenciar a las personas en sus capacidades de incidir en la realidad en tanto posibilitaría estrategias para hacer valer sus opiniones y propuestas, aunque puedan verse enfrentadas por códigos culturales emanados del alumnado deslegitimadores de éstas. La observación de prácticas escolares relativas al uso de la palabra en sus diferentes significaciones de género, nos ha llevado a reconocer, siguiendo los trabajos de Del Valle (1991, 1993) socializaciones diferenciadas para “el poder” y para el “no poder”, o dicho de otra forma, la producción de dos categorías de sujetos -alumnos y alumnas- con diferentes capacidades y posibilidades de acción.

### 2.1.1. La desvalorización de los mensajes de las niñas

---

Consideramos una forma de violencia simbólica la asignación de diferente valor social a los mensajes emitidos por los alumnos frente a los emitidos por las alumnas. La desvalorización, invalidación, silenciamiento, ridiculización y feminización de las formas de comunicación de las mujeres constituyen estrategias de negación como sujetos sociales, dado que el efecto que ello tiene disminuye la posibilidad de que la palabra en voz de las mujeres otorgue prestigio y poder<sup>16</sup>.

#### Ellas están todo el día mandándose ‘noticas’

---

En el contexto de la “lucha” cotidiana de los y las maestras por mantener el orden y la disciplina en el aula, entre el alumnado se observa la circulación de mensajes de todo tipo: arrojar objetos, tocarse, hablar, pasarse notas, mascar chicle, reírse, bostezar, estirarse, hacer ruido con cualquier objeto, etc. De todos ellos, parece que existe una forma de indisciplina atribuida exclusivamente a las niñas, tanto por parte del profesorado como del alumnado: mandarse papeles escritos. Si bien, esta acción es ridiculizada en su carácter aparentemente menos cuestionador o desafiante de la autoridad.

El comentario de un niño: “*¡Claro, no tengo otra cosa que hacer*” al ser acusado de enviar “papelitos” muestra el desprecio de este tipo de acción y su deseo de ser diferenciado de quiénes la practican: las niñas.

\*

«La profesora manda realizar una lectura del tema que ocupa el día. El alumnado cuchichea y

---

<sup>16</sup> Para una mayor profundización en esta cuestión desde la teoría feminista ver Juliano (1992, 1998).

se escucha un murmullo en el aula. La profesora ante el murmullo dice: *En silencio por favor, cuando terminéis de leer me avisáis y vemos las ideas principales.* Rosa y Álvaro hablan bajito y se ríen, Jesús se levanta a por un folio que se le ha caído. A Ana le llega un papelito y dice en alto: *¡Estoy hasta el coño ya de papelitos!* La profesora le dice: *¡Ana! tanto pasar papelitos, ¿por qué no te esperas al recreo?* Ana le da el papelito a Juan y le dice: *¿No serás tú el que los escribe?* Juan responde: *¡Claro! ¡No tengo otra cosa que hacer!* Ana continúa diciéndole: *¡Luego la seño me echa a mi la culpa de to!* (Alicia Pozo. Administración y Gestión de Establecimientos. F.P. I.E.S Urbano)»

\*

Esta forma de indisciplina en el aula, que según hemos observado practican tanto los niños como las niñas, se configura en la cultura escolar como una “actividad de chicas” en tanto el profesorado suele dar por hecho que es a ellas a quién se les debe reprender por esta conducta: “*¡Ana! Tanto pasar papeletos*” -del ejemplo anterior- o en otras ocasiones: “*Eva deja de mandar notitas y ponte a lo tuyo*”. Quizá regañar a un niño por mandar “notitas” contribuiría a ridiculizarle demasiado, ya que además de reprender una conducta no apropiada, se estaría poniendo en juego su supuesta masculinidad, por las connotaciones de feminidad que esta acción adquiere en este contexto.

Curiosamente, el asunto de mandarse mensajes escritos salió en la discusión producida en uno de los talleres organizado con un grupo de 1º de ESO en el que se representaba una situación en la que una alumna quería intervenir en clase y se lo impedían el resto de los compañeros y compañeras. En el momento de la discusión sobre lo ocurrido, los chicos mani-

festaron sus quejas, acerca de que, a su juicio, recibían muchas más sanciones y castigos que las niñas, a pesar de que según ellos, ellas actuaban igual que los niños. Así un chico expresaba: *A ellas les regaña menos, por ejemplo ellas están todo el día mandándose 'noticas' y casi nunca les dicen nada*. Ello, por un lado, implica reconocer en esta acción por parte de este alumno una forma de indisciplina semejante a otras que se practican en el aula. Sin embargo, dado que está dotada de un significado de feminidad que la alejaría del modelo prestigiado de confrontación alumnado-profesorado, expresa su diferenciación despreciando y restando valor a las “formas femeninas” de indisciplina.

### Chillonas, vocingleras

---

En relación con la desvalorización de las mujeres a partir de la desautorización de sus palabras, discursos y formas de comunicación, hemos observado un conjunto de descalificaciones que dirigen los chicos a las chicas, nunca utilizados a la inversa, connotadas genéricamente: “*chillona*” o “*vocinglera*”, “*pescaera*”, “*verdulera*”.

En un primer ejemplo que incluimos a continuación una niña que está haciendo una propuesta al profesor es insultada por un niño llamándola “*chillona*” y respondiendo de forma agresiva: “*¡Callaté ya ostias!*” A ella parece darle igual porque lo mira y le sonrío, pero la reacción de este niño nos habla de la desvalorización de la expresión de esta chica y de su propuesta al atribuirle el calificativo -“*chillona*”- alusivo a formas de comunicación no apropiadas dentro del aula y consideradas “típicamente” femeninas.

\*

«Hay mucho bullicio en clase. Cristina le dice en voz alta al profesor: *Maestro pon la canción*»

dos. Ismael la mira y dice: *¡Joder que pollas te pasa con los chillíos! ¡Chillona! ¡Cállate ya ostias!* Ella se calla, lo mira y le sonríe. (Manuela Molina. Inglés. 4º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

En la siguiente situación de nuevo otra chica es insultada por un chico utilizando el mismo calificativo del chico anterior: “*Chillona*”

\*

«Comienzan a recortar las figuras geométricas que traen en unas láminas de papel. La profesora los/las va llamando para que le enseñen los cuadernos de ejercicios. Julián no ha traído el cuaderno ni tampoco las láminas de las figuras, Manuel tampoco ha traído las láminas y conversa con Esteban, el resto de la clase trabaja realizando los recortes y pegado de las figuras. Inés conversa con Blanca de vez en cuando y después vuelve a su trabajo, conversan las dos mientras trabajan, tienen las mesas llenas de cosas: láminas, estuches, pegamento, tijeras y bolígrafos.

La profesora llama a Manuel para que le enseñe la libreta, él se dirige a su mesa y le dice que se le ha olvidado, la profesora le dice: *Mañana*. Observo a Julián que hace como que le lanza un libro a Luisa, repite el gesto una y otra vez con la mano y Luisa le grita: *¡Juliánnnn!* (hace un gesto con la mano como preparada para recibir el libro) Andrés que se acerca a Julián coge el libro y dice: *¡Qué es de la chillona esa!* Acto seguido coge el libro Inés (el libro en cuestión es sobre el recinto de Isla Mágica). Pasado un

rato, Alicia pide prestadas las tijeras a Carmen que se las deja. La profesora les dice que bajen el tono de voz: *¿No somos capaces de hablar en un tono moderado?* Se callan pero instantes después comienza a escucharse un ruido de fondo de papeles y tijeras, a lo que le sigue un gran murmullo, a lo que la profesora dice: *¿Ya empezáis?* (Cristina Ydáñez. Matemáticas. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

Como observamos en ambos ejemplos los comentarios sexistas acerca de los estilos comunicativos de las chicas parecen pasar desapercibidos por el profesorado cuyas intervenciones se dirigen a mantener el silencio requerido para la realización de las tareas escolares o, como en el caso que exponemos a continuación, a reforzar el logro exitoso de los ejercicios escolares.

\*

«Empiezan a resolver el ejercicio. Edu, mientras resuelve el ejercicio habla en voz alta, se equivoca resolviendo el ejercicio y tira sobre la mesa de forma brusca el lápiz. Loli le dice: *Edu hazlo bajico*. Él le contesta: *Lo haré como me salga de los...* No termina la frase y la profesora le dice: *Edu haz el favor de hablar bien*. Se ríe. El chico rompe la hoja de los ejercicios y la profesora se levanta y se acerca a él: *Edu no te rindas, eres un cobarde o no*. El responde: *Seño, es difícil*. Agacha la cabeza y se pone las manos sobre las sienes. Ella prosigue diciendo: *Venga hombre, si tu eres un chico valiente*. Le da otra hoja y le pide que vuelva a intentarlo. Pasan unos minutos y Loli grita: *¡Y mi goma!* Edu le contesta muy enfadado: *¡Vocinglera, pescaera,*

*vete a la plaza del pescao!* (Manuela Molina.  
Clase de Refuerzo. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

El que este tipo de comentarios pase desapercibido nos parece un ejemplo de cómo, de forma sutil se estarían configurando representaciones de “la mujer” como ser negado en su capacidad acción e incidencia desde la palabra. Chillar, desde luego no entra dentro de los estilos comunicativos del orden “civilizado” requerido para hablar en el ágora.

### Chivatas

---

Tanto los chicos como las chicas informan al profesor de diferentes actos de indisciplina -copiarse, insultar, pegar, quitar las cosas, etc.- que se dan en el aula, bien al ser preguntados por éste o por iniciativa propia. Si bien, las asignaciones de “chivato” o “chivata” para quiénes lo acometen cobra significados bien diferentes en relación con la construcción de masculinidades y feminidades dominantes. El que las chicas informen sobre lo que ocurre en el aula es un asunto que suele ser tratado dentro de la “normalidad”, de lo que se espera de ellas, algo así como “ya se sabe que las niñas son unas “chivatas”, lo que contribuye lógicamente a desacreditar sus palabras. Esta asignación tuvo su reflejo en el juego de roles en el que se representó la situación de un alumno que se estaba copiando de otro y alguien del grupo se lo decía al profesor. Al momento de repartir los roles para organizar la actividad, un chico señaló a una chica para decirle: “*Hazlo tú que eres la chivata de siempre*”, para posteriormente en la interpretación que dan los chicos a esta escena, manifestar que: “*Lo que pasa es que había una ‘chivata’*” o “*que había una chivata, como siempre*”.

Las atribuciones generalizadas a las chicas de “chivatas” con-

sideramos que influyen en la credibilidad que se les otorga, lo que constituye una forma más de desautorizarlas.

En el ejemplo que incluimos a continuación, este profesor ante la demanda que le hace una chica de que intervenga en un supuesto acto de agresión e indisciplina de un compañero, éste intentará resolverlo interviniendo no sobre el agresor sino sobre la que se manifiesta como agredida, quitando trascendencia al insulto en cuestión (guarra): “*Bueno Esther no te enfades porque si no lo eres ¿por qué te enfadas?*” Y en última instancia, dudando sobre la veracidad de sus palabras: “*Además yo no lo he oído, no te creo*”.

\*

«Estamos en la clase de inglés y salen Virginia y Ana a la pizarra a corregir unos ejercicios, mientras están en la pizarra Esther levanta la mano y dirigiéndose al profesor dice: *Maestro, regáñale a Juan*. El profesor responde: *¿Qué ha pasado?* Esther: *Que me ha dicho guarra*. Juan en voz alta y desde su pupitre que está en la parte de atrás de la pizarra dice: *¡Yo no te he dicho nada niña! lo que no sepas no hables*. El profesor mira a Esther y dice: *Bueno, Esther, no te enfades porque si no lo eres ¿por qué te enfadas?* Prosigue: *Además, yo no lo he oído, no te creo*. Esther vuelve a insistir y dice: *Sí que me lo ha dicho*. Ella agacha la cabeza y se cruza de brazos. Juan desde atrás sonríe, el resto de la clase mira, pero no dice nada. (Manuela Molina. Inglés. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

Informar al profesor acerca de la conducta de un compañero o compañera, pero sobre todo si este asunto ocurre entre chicos, hemos observado que puede cobrar una significación bien diferente al ser llevado al terreno de las relaciones inter-

personales, como si el acto de “chivarse” supusiese la ruptura de un pacto implícito y sintiéndose como una traición o cuanto menos un desafío.

En el caso que incluimos a continuación queremos evidenciar, como una situación similar a la descrita más arriba en la que un alumno informa al profesor de la conducta que está manteniendo tiene una respuesta bien diferente: en el caso de la niña se duda de la veracidad de su palabra, por el contrario, en el caso del niño no se cuestiona en ningún momento y se actúa de forma inmediata sobre el que es denunciado como agresor.

\*

«Ismael y Jorge están murmurando, el ambiente de la clase es silencioso. Se escucha a Jorge que le dice a Ismael: ¡Nene, que no me mires más! El profesor dice: ¿Qué pasa ahí? Jorge responde en voz alta ¡que éste me está diciendo cara tonto! El profesor le indica a Ismael que se cambie de sitio y éste con gesto de rabia le dice al profesor: Yo no me tengo que cambiar de sitio, él se está metiendo conmigo. El profesor continúa diciendo: Me da igual, que te pongas aquí y a trabajar, ¿vale? El alumno se levanta, mira a Jorge y le dice: Luego nos veremos y te vas a enterar ¡chivato! Nadie comenta nada y sigue la clase. El profesor indica que saquen los cuadernos, que lo que queda de clase van a copiar. (Manuela Molina. Música. 1º. ESO. I.E.S. Rural)»

\*

Pero además, así como parece algo normalizado que en el aula las chicas se “chiven”, por el contrario “los chicos no son chivatos” y a partir de esta diferenciación se ponen en juego una serie de valores que reflejan una forma de masculinidad

configurada a partir de la fidelidad exigible entre compañeros ante la autoridad que representa el profesorado, mediante la cual se legitiman formas de coacción entre los chicos en el momento en que este pacto tácito se rompe, como le decía un chico a otro chico dentro del aula: *“Luego nos veremos y te vas a enterar, chivato”*.

En el siguiente ejemplo que hemos elegido, la reacción de uno de los chavales que interviene al interpelar al resto diciéndoles: *“¡No tenéis cojones a decir quién ha sido!”* a nuestro juicio muestra como el acto de delatar se transforma en un reto en el que se pone a prueba la valentía que es necesario demostrar ante una posible confrontación entre varones.

\*

«Sergio tira una bola en forma de papel a Silvia. Ésta lo mira y dice en un tono alto y con gesto serio: *¡Como vuelvas a tirar otro papelico te lo comes!* El profesor se encuentra escribiendo en la pizarra y Sergio le tira una tiza. El profesor se da la vuelta y comienza a pasearse por la clase. Ismael grita: *Profesor ¡ha sido por aquí detrás!* Señalando a Sergio y riéndose. El profesor se cruza de brazos y dice: *La actitud, el comportamiento y la participación es del 40% así que no os lo digo más. Os estáis ganando el suspenso más de uno.* Alex y Silvia no dejan de hablar, el profesor se dirige a ella: *Silvia, coge tu mesa y sepárala.* Ella coge la mesa y la separa medio metro de Alex. Alex le tira un papel a Ismael y éste dice: *Y la mierda de niño ¿es que está apollardao!* Alex lo mira y con tono serio le contesta: *¿Qué pasa?* Ismael dice: *¡Joder! venga tirar cosas y me has dado en el ojo.* Alex lo señala con el dedo y le grita: *¡Yo no he sido!*

Ismael mira ahora a Vicente y dice: *¡Sois unos mierdas! ¡no tenéis cojones a decir quién ha sido!* A continuación hace una bola con un papel, la tira y dice: *¡Pasar de mi ostia!* El grupo se ríe. (Manuela Molina. Inglés. 4º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

### 2.1.2. La palabra y su relación con el poder y el “no poder”

---

Las diferencias que se observan en el uso de la palabra entre chicos y chicas ha sido una conclusión manifestada por todas las observadoras, los chicos parecen hacer un uso mayor de la palabra en público, no tienen problema en interrumpir mientras otra persona está hablando, sea el profesor o un compañero, incluso mandar callar al otro y responden cuando son preguntados sin timidez. Obviamente en lo anteriormente expuesto encontraríamos muchas salvedades, pues no es una conducta generalizable a todos los chicos y también hay casos de chicas que hacen uso de la palabra en público con frecuencia y sin timidez. Pero lo que nos interesa es observar cómo actúan alumnado y profesorado en situaciones concretas para intentar mostrar cómo el uso de la palabra se constituye en eje de diferenciación de género en donde se observa la reproducción de la desigualdad e incluso de violencia explícita.

#### La vergüenza de hablar en público

---

En diferentes momentos en el aula hemos observado cómo es frecuente que las chicas eviten exponer sus tareas escola-

res en público. Expresan la vergüenza que les da, se resisten a realizarlas mostrando timidez y en su tono de voz o postura corporal, con la que finalmente encaran esta tarea, se expresa la incomodidad con la que les hacen frente.

\*

«El profesor le dice a Esther: *Esther, cuéntanos tu punto de vista, debe ser interesante* (no entiendo bien lo que dice a continuación pero habla de religión y transfusiones). El profesor le dice: *No te importa que lo diga ¿no? A ver, cuéntanos*. Esther le dice: *Me da vergüenza*. El profesor contesta: *¿Vergüenza? Entonces no puedes ser profesora si te da vergüenza hablar en público* (Esther sonríe y no dice nada). (Alicia Pozo. Formación y Orientación laboral. F.P. Grado Medio. I.E.S. Urbano)»

\*

En este caso, la chica, Esther, expresa la vergüenza que le da hacer público sus conocimientos en un tema, a lo que el profesor reacciona poniendo de manifiesto las limitaciones que puede implicar no vencer esta barrera.

En el contexto en el que suelen tener lugar las actividades escolares, que comportan el uso de la palabra en público, se ha de mostrar al profesorado que se ha realizado una tarea, que se está siguiendo la lección o que se sabe de algo. Obviamente, ello deja fuera de juego a parte del alumnado, no sólo porque no cumplan con las tareas requeridas, sino por la presión que suponen asignaciones de “empollón” o “empollona” o “pelota” a quienes no se sitúen en confrontación con el profesorado. Teniendo esto en cuenta, sin embargo, hemos observado cómo las chicas cuando toman la palabra se convierten en objeto de intimidación o de burla y ridiculización como tratamos de mostrar en los ejemplos seleccionados. En

el primero nos parece que la interpelación del compañero a gritos: *¡Que no te oigo!* y la no intervención de la profesora ante la manera de dirigirse a ella supone una forma de intimidar a su compañera. En el segundo las risas y aplausos que se le permiten a este chico una vez ha intervenido su compañera nos evidencia la legitimidad otorgada a la ridiculización que lleva a cabo de su compañera.

\*

«La profesora le concede la palabra a Estefanía. Estefanía contesta pero habla bajo. Antonio dice en voz alta: *¡Que no te oigo!* Estefanía mira a Antonio, sube un poco la voz y repite lo que ha dicho en respuesta a la pregunta. (Alicia Pozo. Medios de Comunicación Audiovisual. 1º Bachillerato. I.E.S. Rural)»

\*

«Leen por orden de lista la carta que la profesora les pidió traer hecha para hoy. Leen en este orden de intervención: Pedro, Pablo, Esteban y Santiago. A este último le miran algunos niños de la clase y una niña de forma muy atenta y sonríen, continúa otro niño y cuando le toca el turno a Inés, la profesora le dice: *¡Lee Inés!* a lo que responde: *No la quiero leer* (lo dice en un tono bajo). La profesora contesta: *Pues si no la lees te tengo que poner un negativo*. Inés mira a profesora, lo piensa un momento y empieza a leer, la miran dos niños que ocupan la primera fila del centro, la niña que está justo detrás y un niño que está detrás de ella pero dos filas a la izquierda (Inés está sentada en la tercera fila a la derecha de la profesora junto a Juan). En la carta cuenta lo que hizo esta Semana Santa, es la carta

más larga comparada con las que ya se han leído. Mientras Inés lee tiene su mano izquierda apoyada en la cabeza, de vez en cuando se atranca en la lectura y sonrío. En ese mismo momento la profesora llama la atención al niño que está sentado con ella y que está hablando con el chico que está delante: *¡Vamos Alberto, está tu compañera hablando y ni siquiera la estás escuchando!* A lo que Alberto responde *¡la estoy escuchando!* Termina de leer y uno de los niños de la primera fila que la estaba mirando dice: *¡Ya se ha terminado!* (lo dice riendo mientras aplaude), se produce un ruido de fondo. Seguidamente la profesora le da el turno a otra niña y dice: *¡Vamos a esperarnos a que los demás les dé la gana de callarse! Todos han leído sus cartas* (Cristina Ydáñez. Lengua Castellana y Literatura. 1º ESO. I.E.S. Urbano)»

\*

En un último ejemplo que incluimos nos ha parecido significativo cómo el chico que interpela a Sofía diciéndole: *¡Chiquilla, no te sale la voz del cuerpo!* hace uso de una metáfora corporal para describir la situación, algo muy diferente a otro tipo de comentarios que hemos recogido cuando una situación similar le ocurre a un chico y otro le dice por ejemplo: *“Venga Pedro contesta ¡hombre, no puedes ser tan cortao!”*

\*

«Resuelven un ejercicio, toda la clase, indicando la profesora quién debe contestar a la pregunta. Primero pregunta a Sofía y ésta le dice algo en un tono tan bajo que la profesora le pide que repita. Julián que tampoco la ha escuchado le

dice: *¡Chiquilla, no te sale la voz del cuerpo!* Ella permanece cabizbaja y sin mirar a nadie. Cuando le toca a Sergio, contesta bien y dice al final: *Yo soy más listo que todos vosotros, lo tenéis que reconocer.* Juanjo lo mira y dice: *Tú eres igual de tonto que todos nosotros. Si no, no estarías aquí.* El resto se ríe (excepto Sofía que prácticamente no levanta la mirada del folio) y la profesora dice: *Aquí no hay ningún tonto, ¿vale? Aquí estamos para aprender.* (Manuela Molina. Grupo de Refuerzo. 1º ESO. I.E.S. Rural)»

\*

Pareciese que en las niñas las habilidades para hablar en público estuviesen en disposiciones corporales de las que parecen carecer -“salir la voz del cuerpo”-, por lo que deja de provocar extrañeza su conducta interpretándolo como un hecho natural difícil de cambiar. Frente a ello comportamientos sociales no esperados en los chicos se remiten a atribuciones externas y que por tanto, son alentados para su superación, como le decía un alumno a otro que mostraba timidez a la hora de exponer en público sus tareas escolares: *“Hombre, no puedes ser tan cortao”.*

¡Que te calles!

---

Las trabas que las chicas tienen que superar para dejarse oír en el contexto de la clase, unidas a las situaciones en las que los chicos mandan callar a sus compañeras atribuyéndoles ignorancia mediante expresiones como: *“Lo que no sepas no hables”*, nos dicen de la producción de dos formas bien diferentes de relacionarse con la capacidad de acción e incidencia que supone el uso la palabra. Capacidad que se encarna

claramente en cuerpos que serán diferenciados como niños y niñas.

Veremos en algunos ejemplos seleccionados la forma en la que se pretende silenciar a las niñas, cercenar sus palabras, aunque no siempre son eficaces, ya que ellas suelen rebelarse. Así hemos encontrado, desde manifestaciones de violencia más sutiles a manifestaciones más explícitas hacia las niñas, que buscan también su silenciamiento, sin pasar desapercibidas al profesorado estas últimas, como en este caso que describimos a continuación en el que un niño de forma muy agresiva le dice a su compañera: *¡Que te calles!*

\*

«De repente un chico, Simón, le grita a Silvia: *¡Que te calles!* Su actitud ha sido muy agresiva, incluso levantando el brazo, su tono de voz era muy alto y parecía muy irritado. Ha habido unos segundos de silencio y la profesora le pide al chico que se disculpe con ella o que se vaya de la clase. Simón primero dice: *Vale, ¡pues me voy!* Unos segundos después dice: *Bueno no, le pido disculpas.* Y mirando a Silvia le dice: *Discúlpame.* La profesora está muy molesta con Simón, le ha cambiado la expresión de la cara y lo mira muy seria. (Alicia Pozo. Plástica. 4º ESO. I.E.S. Rural)»

\*

Describiremos otra situación entre un grupo de niños y una niña en la que queremos llamar la atención acerca de la atribución de ignorancia que se le presupone a las mujeres en aquellos asuntos considerados cosa de “hombres”.

\*

«Jorge saca unos libros y se pone a leer. En el aula hay bastante alboroto. Observo al grupo,

Ana, Isa y Luisa están intentando realizar un jarrón en el torno de cerámica.

Jorge le dice a Marino: *¿Tío viste la carrera de la fórmula 1?* Hablan de coches y poco a poco se van integrando en la conversación Alfonso y Pedro. María observa al grupo mientras hablan y hacen la arcilla. Pablo interviene: *Si soy yo me bajo del coche y le pego una ostia al del Ferrari ¡Le piso a tope y rrrrrrrrrrr...! ¡tonto de mierda!* (risas). Jorge: *Si tú le pones un motor al mismo coche da igual el coche... fíjate como acelera el de Sumaker y el de Alonso. En esas carreras no puedes poner un coche que corra 200 y otro que corra 100.* María dice: *Hombre hacen el coche a medida de cada uno ¡estáis flipaos!* Jorge le responde: *Pero niña ¡tú qué sabrás si no tienes ni puta idea! ¡Enterá!* Ella contesta: *Tú sí que eres un enterao.* María sigue escuchando y haciendo el cacharro de cerámica con un gesto serio. (Manuela Molina. Plástica. 4º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

Y un último ejemplo en el que observamos, de nuevo, cómo un niño muestra una conducta violenta pretendiendo silenciar a una niña al decirle de forma agresiva” *¡Callaté ya!* y acompañando tal expresión con un gesto de amenaza de una agresión física.

\*

«Pasan unos minutos, me pongo al lado de Lourdes en la mesa 4, está contando cepas de bacterias y en frente tenemos a Joan que está leyendo el MARCA. Ésta le dice: *Déjame el*

*periódico “pa” ver una cosa de las motos (él la mira, no dice nada y sigue viendo el periódico). Lourdes me dice: ¿Esto también lo apuntas, lo de las placas? Joan rápidamente contesta: No, va a apuntar que no te quiero dejar el periódico. En ese mismo instante Ignacio se pone al lado de Joan que va pasando las páginas y los dos van viendo el periódico, comentan algunas noticias. Lourdes está hablando y Joan le dice: ¡Cállate ya! (levanta el brazo a la vez que se lo dice y continúa mirando el periódico). Ella le vuelve a preguntar: ¿Me dejas el periódico? Joan le contesta de forma rotunda: ¡No! (acto seguido guarda el periódico en su mochila y la chica no le replica) (Cristina Ydañez Laboratorio. F.P.I.E .S. Urbano)»*

\*

---

## 2.2. El cuerpo

---

Partiendo del lugar central que toma la institución escolar en el modelaje de los cuerpos aplicando disciplinas según normas culturales, que se proponen el control de sus modos de expresión, posturas, movimientos, ruidos y sustancias<sup>17</sup>, pondremos de manifiesto la violencia de género de la que, a nuestro juicio, está imbuido este proceso, al operar la diferenciación entre cuerpos femeninos y masculinos. Si hay algo que nos ha llamado la atención, a partir de la observación en el aula es la diferente forma mediante la que se disciplina el cuerpo y sus expresiones, lo que nos pone de relevancia los

---

<sup>17</sup> Foucault (1990)

procesos de producción de cuerpos heterosexualizados -chicos/chicas- y generizados -femeninos/masculinos- dicotómicamente.

Nos centraremos en analizar aquellas prácticas escolares que desde nuestros presupuestos teóricos toman relación con la violencia de género a partir de su inscripción en los cuerpos. En primer lugar, pondremos una serie de ejemplos con la intención de contrastar las diferentes estrategias utilizadas por el profesorado para mantener el orden en el aula y disciplinar al alumnado dentro de los códigos y normas escolares. Dichas estrategias las observamos diferenciadas, en función del uso que hacen de lo que denominaremos castigos corporales y castigos morales. El profesorado, desde el lugar jerárquico que ocupa, administra el castigo incorporando implícitamente una diferencia que se concreta en que los niños reciben mayores castigos corporales, entendiendo por tales las expulsiones, la separación del espacio y el silenciamiento, mientras que las niñas reciben castigos en términos de reprimendas de orden ético y moral.

Esta forma de aplicar la disciplina tendrá diferentes expresiones en cuerpos que se pretende se configuren y reafirmen como femeninos y masculinos. Esta producción de cuerpos y géneros diferenciados a partir de la relación con la autoridad que representa el profesorado, nos ayuda a comprender por un lado, cómo la diferenciación de género se sostiene en la configuración de un modelo de masculinidad que potencia el ejercicio del poder mediante el control del cuerpo del otro, de sus movimientos y expresiones haciendo uso de la fuerza física. Por otro lado, nos permite poner luz sobre cuestiones relacionadas con las socializaciones para el ejercicio del poder y el no-poder, en tanto se ponen en juego implícitamente diferentes modelos de enfrentamiento a la autoridad en función de diferenciaciones de género.

### 2.2.1. Castigos encarnados: fuerza/moral

---

Hemos observado cómo, las llamadas del profesorado al orden a las niñas y niños, cuando van dirigidas a las primeras, alegan a la repercusión de sus acciones sobre los demás: “*No molestes a tus compañeros*” y cuando se dirigen a los niños utilizan en mayor medida la expulsión del aula o la remisión al silencio: “*Que te calles*” con la amenaza de expulsión: “*Vete a la calle*” o “*Vete al pasillo*”. Hemos seleccionado un primer ejemplo en donde a la alumna implicada se le recuerda que: “*No se molesta en clase*” obligándole a que lo escriba cien veces.

\*

«Valle está hablando con Laura y el profesor que esta explicando la mira y le dice en un tono alto: *Valle, escribe cien veces: No se molesta en clase*. La clase está en silencio y el profesor continúa diciéndole a la niña: *A comportamientos tontos procedimientos tontos de esos antiguos*. Valle no dice nada y Laura se ríe tapándose la cara con las manos. (Alicia Pozo. 4º ESO. Lengua y Literatura. I.E.S. Urbano)».

\*

El mandato “no molestes a los demás” aplicado a las chicas circula en la “cultura escolar”<sup>18</sup> constituyéndola, lo demuestra el hecho de su utilización a modo de coletilla por parte de las niñas, en muchas ocasiones para su propio beneficio, así como por parte de los niños cuando se dirigen a las chicas

---

<sup>18</sup> Por cultura escolar entendemos la producción continua de todo tipo de prácticas sociales (normas, formas de expresión, rituales, símbolos) cuyos significados son compartidos por alumnado y/o profesorado, más allá de las interpretaciones y contestaciones que se den en función de posiciones (hegemónicas o subalternas) y situaciones concretas en las que intervengan los actores.

para recordarles ese mandado que suele estar en boca del profesorado, como mostramos en los dos ejemplos siguientes.

\*

«La profesora ve a Paloma hablando y le dice enérgicamente: *¡Paloma, pide permiso para hablar porque estás molestando a los demás!* Rafa un compañero de la clase que está sentado en el banco de atrás le comenta: *Eso, nos estás molestando* y a continuación sonrío a Paloma. Ésta también se ríe, hace un movimiento con el brazo y le dice en voz baja: *¡Tonto!* (Ana Ruano. 2º ESO. Ciencias Sociales. I.E.S. Urbano)»

\*

«La profesora le dice a los alumnos y alumnas de la clase que tienen que avanzar con el temario, aunque sea un poco. La mayoría de la clase contesta: *No tenemos el libro aquí.* La profesora les pide que levanten la mano los que no tengan el libro. Levantan las manos casi todo el grupo. Entonces la profesora les dice: *Bueno, pues poneos a trabajar en algo que llevéis atrasado.* La profesora se pasea por la clase y llega a la mesa de María y Eva que no están trabajando y les dice: *¿Vosotras que estáis haciendo?* María le contesta: *Estamos jugando a las cartas.* La profesora se enfada y les dice: *¿Pero no sabéis que a clase no se viene a jugar?* María le contesta: *No estamos hablando, no molestamos.* Eva continúa diciendo: *Lo tenemos todo hecho y no tenemos nada que hacer.* (Alicia Pozo. Ciencias Sociales. 4º ESO. I.E.S. Urbano)»

\*

La circulación de este mandato dentro de la cultura escolar y su utilización por parte de las chicas como forma de cuestionamiento a la autoridad, se nos revela también en este otro ejemplo recogido de una situación acontecida fuera del aula

\*

«Hay un grupo de niñas junto al banco, nos miran y se ríen. Hay bastante ruido y llega el conserje y se acerca al grupo de niñas y pregunta: *¿Qué es este palmeo? ¡Digo! pues eso es lo que teníais que hacer, dedicaros al palmeo y al cante que seguro que se os dará mejor que estudiar.* Carmen lo mira y dice: *Tendremos que dedicarnos a estudiar que para eso estamos aquí.* El hombre la mira y dice: *Sí, pero esto se os da mejor.* Las mira, sonrío y se va. Ellas siguen cantando y dice Juana: *En el recreo hacemos lo que queremos, además no estamos molestando a nadie.* (Manuela Molina. Recreo. 1º E.S.O. I.E.S. Urbano)».

\*

A diferencia de las niñas, cuando son los niños los que “molestan” no se suele alegar a la repercusión de sus conductas en el grupo y son reprendidos sobre todo haciendo uso de amenazas: *“Te la estás buscando”*, de órdenes que silencian o inmovilizan los cuerpos: *“Cállate”* y de la expulsión del aula: *“Como no paras, vete fuera”* o *“Ya tienes lo que querías, vete al pasillo”*

\*

«La profesora les llama la atención a veces gritando sus nombres: *¡Pedro Luis!, ¡Pablo!* Estos la miran, no dicen nada, y al poco continúan hablando. Juan le hace una pregunta a la profe-

sora y ésta le responde: *Cuando estés callado y dejes de partirte con Alfredo te lo diré.* Juan se ríe y no responde. La profesora llama la atención a Fernando, que aunque copia, está girado hacia los chicos de atrás y habla. Le dice: *Fernando, te la estás buscando.* (Ana Ruano. Plástica. 4º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

«Llega la profesora y entramos en clase. Al ver el alboroto que hay en clase (todos hablan y gritan) comienza a mandar silencio y al cabo de varios intentos van tomando asiento. Mauricio tiene el pelo largo y castaño. Oscar lo está mirando y le dice: *Melenuo, nenaza.* Mauricio lo entiende como un juego, se ríe y le dice: *Tú sí que eres una nenaza.* La profesora que los está escuchando mira a Oscar y dice: *Oscar o te callas o vas a la calle directamente.* Se callan. (Manuela Molina. Ciencias Naturales. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)».

\*

«Los alumnos están realizando ejercicios. Salvador comienza a silbar. La profesora lo mira y dice: *Salvador, sí, silbas muy bien, eres un artista, no lo demuestres más.* Salvador se ríe y dice en voz alta: *¡Un aplauso!* Luisa, Adrián y Josué comienzan a aplaudir, el resto de los compañeros lo observan pero no aplauden. Salvador mira al grupo y dice: *¡Quiero 500.000 aplausos!* Roberto lo mira y contesta *¡estás atontao!* Salvador comienza a tocar las palmas a ritmo de flamenco y canta: *¡Ayer se me murió mi abue-*

*lo!* Mira a Roberto y éste se queda serio (abuelo es el mote de Roberto). La profesora grita: *¡Silencio!* Se acerca a Salvador: *¡Venga! ya tienes lo que querías, vete al pasillo.* Salvador se levanta y al cerrar da un fuerte golpe a la puerta. Nadie dice nada y continúan resolviendo el ejercicio. Sigue la clase, la profesora mira a Esteban que está hablando y le dice: *Esteban el otro día estuviste toda la hora fuera, vas por el mismo camino.* Esteban se sienta, cruza los brazos y comienza a hablar en voz baja con su compañero (no escucho lo que hablan). Luis se levanta de su sitio y hace muecas mirando al grupo mientras éste se ríe. La profesora mira a Luis y dice: *Luis, vete a la calle, allí a reír y a hacer el tonto.* Luis da un golpe con el libro sobre la mesa y se va al pasillo dando un golpe a la puerta. La profesora se queda fijamente mirando a la puerta y comienza a corregir unos ejercicios en voz alta. (Manuela Molina. Religión. 4º ESO. I.E.S. Rural)».

\*

Los castigos corporales contribuyen de esta forma a solidificar una masculinidad desafiante a la autoridad que se expresa corporalmente por la demostración de fuerza física haciendo uso por ejemplo de un tono elevado de voz, gestos amenazantes o golpes y portazos. Por el contrario, formas disciplinarias sostenidas en argumentos éticos o morales que son expuestos en público -delante de todo el grupo, en el contexto del aula- estarían conformando una feminidad que debe enfrentar la autoridad venciendo sentimientos de culpa y de vergüenza.

Hemos traído un ejemplo de una situación mediante la que un profesor pretende ejercer el control penalizando el comportamiento que mantienen en clase un alumno y una alumna, para lo que hace uso cuando se dirige a ella de argumentos moralizantes: “*Es impropio para ti*” y éticos: “*¿Por qué tiene que estar aguantando eso tu compañero?*” Por el contrario, la recriminación dirigida al alumno se reduce a: “*¡Cállate Juan Luis! que también tienes culpa*”. En el caso de la alumna, en su cuerpo se refleja la vergüenza -sonrojo, retraimiento, esconderse bajando la cabeza- que está pasando ante la situación. A pesar de la culpabilización que pretende con ello el profesor, la chica intenta defenderse ante la recriminación: “*¿Por qué tiene que estar aguantando eso tu compañero?*” contra-argumentado: “*¡Pero si a él le gusta!*”.

\*

«Están realizando una encuesta y el profesor se queda mirando a María que toca la oreja y el pelo de Juan Luis que está sentado delante de ella. El profesor la mira y dice en un tono alto y que toda la clase escucha: *Si estás trabajando y tocándole a tu compañero la oreja, ¿cómo puede ser que puedas hacerlo todo? Aparte de que es impropio para ti. Y además, ¿por qué tiene que estar aguantando eso tu compañero?* El grupo mira a María. El profesor sigue: *María eres muy grande para hacer esas cosas. Luego vienes con carita de corderito degollado y con carita de niña buena.* Se ríe y dice: *Y tarara... Es que luego nos buscamos las cosas.* El profesor mira al grupo y se detiene fijamente en María. Este continúa diciendo: *Además, ¿cómo te sentirías si yo me sentara detrás de ti y estuviera tocándote la cogota?* María responde en voz baja: *Pero si a él le gusta* (está

sonrojada y al terminar de hablar baja la cabeza). Juan Luis interviene y le dice: *Profesor; pero si no pasa nada*. El profesor lo interrumpe y dice: *¡Tú cállate Juan Luis! que también tienes culpa*. En estos momentos hay un silencio total en el aula y el profesor comienza a leer desde su mesa. (Manuela Molina. Historia. 4º ESO. I.E.S. Rural)».

\*

En el análisis que hemos llevado a cabo de las redacciones realizadas por los alumnos y alumnas, en aquellas en las que la mala experiencia vivida en la escuela se centra en hechos motivados por confrontaciones con el profesorado, encontramos que en los relatos de las chicas aparece con frecuencia el sentimiento de vergüenza como consecuencia de la forma en la que son interpeladas por el profesorado, algo que no se expresa en los relatos de los chicos, excepto en un caso.

Las chicas hablan de situaciones en las que han sentido vergüenza, según ellas se les ha avergonzado. Una está escrita por un chico, es la única que hemos encontrado en la que un chico expresa su malestar en términos de vergüenza, remitiendo lo que le ocurre con un problema suyo, ya que según él: *“Era muy vergonzoso”*.

Hay una redacción de una chica que nos ha parecido interesante porque, aunque la situación es similar a otras vividas por las chicas y los chicos en relación con el profesorado, en este caso no se expresa desde la impotencia que provoca el sentimiento de vergüenza, sino desde la rebeldía que le produjo lo que consideró un trato injusto, llevándole a denunciar la situación a la jefatura de estudios.

Otro hecho diferencial observado entre las redacciones de los chicos y de las chicas, que nos ha llamado la atención, es cómo en las redacciones de los chicos en las que se describen situaciones producidas en la confrontación con el profesorado, se expresa de forma muy marcada el sentimiento de injusticia, que en ocasiones se rebela por algo que no han hecho, pero en otras no se reconoce ningún tipo de responsabilidad en sus acciones, desacreditando al profesorado en sus capacidades docentes: *“como es tan cabezona...”*, *“su clase parece una sala de torturas”* *“psicológicamente es lo más destructivo”*, *“no tenía ni idea y se quería salir con la suya”*, *“fue muy cabezón”* *“le decíamos el juez porque era como un juez”* *“como era un profesor orgulloso no supo reconocer sus errores”*.

Ello, desde nuestro punto de vista, nos estaría hablando de la conformación de un tipo de masculinidad que se encarna en los chicos que cuestionaría la autoridad deslegitimándola y desacreditándola, algo que no hemos observado en las redacciones de las chicas.

### 2.2.2. Cafres y señoritas

---

Nos parece que, detrás de la diferenciación de género en las formas disciplinares que se aplican al alumnado, podría estar incidiendo la asunción cultural de que las actuaciones de los “chicos” derivan de fuerzas naturales incontroladas por ellos, mientras que las “chicas” parecen haber nacido con una moral que debería estar guiando siempre su conducta. El profesorado en ocasiones califica las acciones de los alumnos mediante argumentos que remiten a una supuesta esencia: son “nerviosos”, “incivilizados”, “cafres” o “salvajes” como observamos en algunos de los ejemplos que incluimos a continuación. Ello, de alguna manera, contribuiría a justificar sus comportamientos, al igual que la presunción de que las con-

ductas de algunos chicos son normales para la edad que tienen, algo que también hemos escuchado decir al profesorado.

\*

«Cristina y Raquel están sentadas hablando en una esquina. Entra en el aula Paqui y Asumpta cogidas de la mano. Pedro se acerca a Paqui, le da una colleja y le dice: *¡Bollera!* Ella sale corriendo detrás de él y en la persecución Pedro tropieza con una silla y se cae al suelo. Paqui le da una patada y éste se levanta y le empieza perseguir por el aula. Llega el profesor, entra en el aula y da un golpe fuerte a la puerta y mientras camina por el pasillo dice mirando a su alrededor y deteniéndose en Pedro: *Siempre los mismos cafres y salvajes, callarse que me tenéis hasta las narices!* Los alumnos y alumnas toman asiento y permanecen en silencio. El profesor con gesto serio indica que abran el libro por la página 96 y comienza a leer y los alumnos a subrayar. Transcurre la clase y el profesor pide que lea un alumno, se presta voluntario y comienza a leer. (Manuela Molina. Ciencias Naturales. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)».

\*

«Llega el profesor y ante el bullicio intenta poner orden. Poco a poco el grupo se va sentando. Se dirige a Salvador que está dando voces y le dice: *¡Venga hombre, que hay que ser un poco civilizado!* Una vez en sus mesas, el profesor indica los ejercicios que tienen que resolver durante la hora sin previa explicación. Ahora la

mayoría de los alumnos y alumnas están haciendo los ejercicios, mientras el profesor con gesto serio y los brazos cruzados se dedica a pasear por la clase mirando las libretas y observando que los están haciendo. Lupe está charlando con Javier en voz baja y el profesor que los ve se dirige a ellos y le dice a la chica: Lupe, si no piensas hacer nada porque no te da la gana, al menos no molestes a tus compañeros. El profesor la mira fijamente y la alumna agacha la cabeza y calla. (Manuela Molina. Religión. 1º ESO. I.E.S. Rural)»

\*

Por el contrario los comentarios que se dirigen hacia las alumnas remiten a lo que se espera de ellas en tanto ¿mujeres con una moral preexistente? pero sobre todo en tanto que “señoritas”: *“Raquel por favor, no es de señoritas estar sentada con las piernas abiertas”*. El argumento de la edad no es en ningún caso justificativo de su conducta y los cuerpos que no se feminizan bajo los estándares considerados válidos por el profesorado -estar sentada con las piernas abiertas, estirarse, tocar la oreja a un compañero, llevar una determinada, ropa etc.- son disciplinados a partir de normas morales o éticas.

\*

«La profesora termina la explicación y dice: *Podéis ir recogiendo pero no os mováis todavía*. Inés se levanta y se estira bostezando de forma sonora. La profesora dice: *¡Pero Inés!* Se oyen risas por atrás. Inés camina hasta la papelera y le contesta: *Seño, es que me duele to, esto de ayer de gimnasia*. Se está señalando la espalda. La profesora dice: *¡Qué mal educada!* y con-

tinúa: *Estirarse es muy bueno pero eso lo haces en tu casa donde nadie te vea que aquí está muy feo.* (Alicia Pozo. Matemáticas. 4º E.S.O. I.E.S. Urbano)»

\*

El hecho de que el profesorado atribuya a la ignorancia de las normas, derivadas de una supuesta moralidad o ética preexistente, las expresiones del cuerpo consideradas inadecuadas, tiene un efecto bien diferente al de censurar expresiones del cuerpo mediante el uso de atribuciones como “cafre”, “salvaje” o “poco civilizado”, animalizando con ello a los sujetos que las acometen.

Nos parece que con ello se podría estar contribuyendo a la normalización de una forma de violencia moral que alega a responsabilidades esperables por el hecho de ser mujer, frente a la tolerancia que tomarían modos de expresiones, bajo su consideración de inevitables, al ser inscritos en fuerzas naturales que parecen determinar la realidad esencial de ser “hombre”.

### 2.2.3. El sometimiento de los cuerpos femeninos

---

La utilización de las expresiones del cuerpo que denotan fuerza o agresión física como forma de desafío y control sobre los demás es una práctica que en muchas ocasiones se da con una enorme permisividad en el contexto escolar, lo que nos remite a su normalización e incluso legitimidad. Llamaremos la atención a partir de algunos ejemplos de cómo los chicos hacen uso de la misma como forma de coacción y limitación de los movimientos de las chicas. Con ello, no pretendemos decir que algunas alumnas no adopten estas formas corporales en el juego de relaciones de poder que se

establecen entre ellos e incluso con el profesorado, sino evidenciar las formas mediante las que el modelo de masculinidad se hace cuerpo en los chicos y actúa. Si el cuerpo no se expresa de esta forma los chicos serán “*nenas*” o “*mariquitas*”. Así, por ejemplo, dirán de un niño que se pone a llorar después de haberse peleado con sus compañeros varones que es una “*nena*”, o si echa a correr y no se enfrenta se le dirá que es “*mariquita*”. O si los ejercicios en educación física no son realizados con la suficiente destreza y fuerza, se dirá como forma para estimular a los chicos a que lo hagan como se espera de ellos: *¡Más rápido que parecéis niñas!* O Por el contrario de una niña que muestre sus habilidades jugando al fútbol se dirá que es un *niño* o un *chicazo*.

Pero nos interesa destacar aquí, no sólo los procesos mediante los que el sistema escolar reproduce los modelos de masculinidad y feminidad dominantes, es decir, las diferenciaciones de género y sexualidad, modelando los cuerpos bajo un esquema dicotómico: hombre/mujer, sino cómo en el juego de interacciones sociales que se dan en la escuela uno de los modelos -el masculino- se muestra violento al pretender someter al otro -el femenino- de diferentes formas: buscando la inmovilización del cuerpo de las chicas, ridiculizando los cuerpos de las chicas o los cuerpos de los chicos cuando representan a lo femenino y sexualizando el cuerpo de las chicas.

Pondremos a continuación algunos ejemplos de estas diferentes formas mediante las que, desde nuestro punto de vista, se pretende el sometimiento o dominación de las chicas y evidencian la desvalorización de lo femenino, convirtiendo la masculinidad en la norma, en lo universal frente a la otredad de lo femenino.

En los ejemplos que ponemos a continuación se describen tres situaciones en las que los chicos mediante la utilización

de su cuerpo -empujones, forcejeos, demostración de fuerza- se proponen controlar los movimientos de las chicas.

\*

«Estamos en clase de lengua y el alumnado está realizando un examen, según terminaban y previo aviso a la profesora salían al baño de uno en uno. Amador se dirige a la puerta para ir al baño sin pedir permiso a la profesora, en ese momento Eva también iba a salir y le dice: *¡Niña, tú te esperas que voy yo!* Amador desde donde está señala a Eva a la vez que le dice esta frase. Eva ya se había incorporado de su asiento y se dirigía hacia la puerta pero ante la actitud de Amador se queda parada y no responde. Amador se da cuenta de que lo miro y entonces se ríe. Debido a este conflicto la profesora expulsará a Amador de clase. (Cristina Ydáñez. Lengua. 1º ESO. I.E.S. Urbano)»

\*

«Toca el timbre y el profesor recuerda lo del acto. El grupo se amontona en la salida junto a la puerta. Jaime empuja a Andrea que estaba en la puerta para salir, le dice: *¡Quita guarra!* y sale corriendo por el pasillo. Andrea le grita: *¡Gilipollas!* Acto seguido Andrea mira a su compañera Amaya que está junto a ella y ésta le responde moviendo la cabeza de un lado a otro y le dice: *Tía, pasa de él.* (Manuela Molina. Música. 1º ESO. I.E.S. Rural)»

\*

«Pasan unos minutos y Alicia que se había acercado a la pizarra para ver mejor las explicaciones al igual que el resto de la clase quiere volver a su sitio para coger algo. Luis que está sentado entre las ventanas y la mesa del ordenador, le corta el paso, pone su pierna y no la deja pasar. Ella le dice: *Tío, Luis, por favor que voy a pasar* (lo mira y hace un gesto con la mano señalando por donde quiere pasar, él no le contesta, sólo la mira). Alicia vuelve a insistir: *por favor* (en ese momento Luis quita su pierna y le sonríe). Alicia lo mira, no le dice nada y sigue el camino hacia su sitio. (Cristina Ydañez. Laboratorio 2. EP. I.E.S. Urbano)»

\*

El sentido de normalidad con el que parecen estar dotadas estas prácticas nos ha obligado a llamar la atención sobre ellas. Desde nuestro punto de vista no son simples juegos entre niños y niñas, sino que se inscriben en un orden de relaciones de género que tolera la violencia hacia las mujeres cuando éstas no actúan según las expectativas de los varones, como pretendemos mostrar, mediante los datos recogidos en la discusión provocada a partir de la representación teatral de una situación en la que un alumno impedía salir del aula a una alumna que estaba en la puerta preparándose para salir al finalizar la clase.

Uno de los alumnos que participó en el taller describía la situación que habían representado sus compañeros, diciendo: “*Pues que ha venido una niña muy vacilona por la puerta*”. Lo que parece indicarnos que para este niño, el hecho de que una niña quiera ponerse la primera para salir, rompe con un orden dado y por ello la conducta de las niñas se interpreta como un desafío. La normalización de esta situación se observa en las

risas que desencadena la descripción de lo ocurrido hecha por otro niño que participaba en el taller, cuando ante la pregunta: ¿qué es lo que ha pasado? responde: “*Que finalmente no sale*” (refiriéndose a la niña que intentaba salir). Es interesante contrastar cómo describió lo que estaba ocurriendo una de las niñas que participaba en el taller, sin hacer uso de ninguna atribución: “*Pues que iba a salir una niña por la puerta y ha llegado un niño y le ha dicho que no, que iba a salir él primero, y entonces han empezado a pelearse*”.

Pero cuando en la discusión con el grupo se entró en el terreno de las explicaciones, de por qué ocurría esto, los argumentos se polarizaron entre los niños y las niñas que participaron con sus opiniones. Si las niñas acusan a los niños de “ser vacilones”, de “pegar a las niñas”, de “creerse que pueden hacer lo que quieran siempre”, de “no saber convivir”, de “decir que son muy fuertes pero no se atreven a pegar a los niños”, las explicaciones de ellos reforzaban la idea de que ellas se merecen el castigo por inmiscuirse en terrenos que no les pertenecen: “*Si se le pega a una niña es por su culpa porque está metiendo boca*” o “*que se meten donde no les llaman y hablan demasiado*”.

La discusión mantenida en este taller nos mostraba claramente cómo las niñas desde sus prácticas reivindican su derecho a participar en igualdad con los niños, enfrentando la violencia con la que éstos se expresan cuando consideran que adoptan posiciones que no les corresponden. En ocasiones las chicas adoptan también el lenguaje de la fuerza, uniendo sus cuerpos para poder enfrentar los embates de sus compañeros o participar en igualdad de condiciones, como en el ejemplo que ponemos a continuación

\*

«Nos encontramos en el patio. En el pasillo asfaltado hay un grupo de chicos/as más mayores

(15-16 años), hay una pareja de chico/chica abrazados. Me dirijo a la pista trasera y observo que Miriam se pelea con un chico que no es de la clase. Están forcejeando, Miriam le da una patada y una torta, le dice: *¡Mira lo que me has hecho!* La niña señala su brazo, tiene la señal de un manotazo. Dos amigas los separan y el chico se retira, se aleja del lugar sin perder a Miriam de vista. Desde lejos la mira y se ríe. Miriam va a su encuentro y a ella se le une Julia. Cuando Juan las ve opta por salir corriendo (Julia es amiga de Miriam y en clase se sientan juntas). Como no logran alcanzarlo ambas le gritan: *¡No corras, no corras, maricón!* Ellas lo persiguen, toca en ese momento el timbre y los pierdo de vista. (Cristina Ydáñez. 1º ESO. Recreo. I.E.S. Urbano)»

\*

En el contexto escolar cuando la feminidad emerge en los cuerpos de los chicos, en sus expresiones habituales o mediante representaciones paródicas de éstos (hablar de forma más aguda, gesticular de una manera concreta, mover las caderas, etc.) es observado con rechazo y/o desprecio, lo que nos estaría hablando de la desvalorización de lo “femenino”, así como de las sexualidades que se desvían de la norma heterosexual atribuidas a cuerpos que no se expresan claramente ni como femeninos ni masculinos.

Incluimos cuatro ejemplos. Las expresiones del cuerpo del profesor, en el primero de ellos y para los alumnos que intervienen, son asociadas a feminidad y homosexualidad, lo que es motivo de risas y desautorización. En el segundo, para calificar una mala jugada de un chaval en un partido de fútbol se califica de “*pase de mariquita*” feminizando la forma de

expresión del cuerpo. Por último, los dos siguientes ejemplos muestran formas paródicas de representar el cuerpo femenino. El que hayamos registrado en los diarios situaciones como éstas y nunca a la inversa, es decir chicas que parodian públicamente los cuerpos masculinos, nos estaría hablando del proceso de construcción del cuerpo femenino como “lo otro”, lo que se aleja de la norma que vendría representada por el cuerpo masculino.

\*

«Hay mucho alboroto en clase (la mayoría tienen una flauta y la están tocando mientras hablan y gritan). El profesor manda callar a Jorge que le estaba diciendo a Chema: *¿Has visto cómo mueve la mano? éste es maricón perdido*. Se ríen los dos e imitan el gesto moviendo la mano derecha ligeramente. (Manuela Molina. Música. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

«Antes de entrar en clase escucho la conversación de dos chicos sobre un partido de fútbol. Uno al otro se comentaban algunas de las jugadas. Ernesto le dice a Paco: *¡Viste el primer gol que metí!* Se me puso allí delante el Jonathan y después de darle un regate, tiré sin casi mirar y lo metí. Paco le contesta: *¡Ya! ¡Qué golazo!* Continúa diciendo: *Y tú, que al final podíais haber marcado, que estaba Antonio solo ¡vaya pase de mariquita!* (Ana Ruano. Pasillo. 1º E.S.O. I.E.S. Urbano)»

«Cuando entro en clase observo a un grupo de niñas, el grupo lo forma Lucia, Adriana, Gemma, Luisa y Amanda. Todas están alrededor de Fernando al que peinan, le están haciendo una

coleta. Hay dos niños al lado del grupo, concretamente Alex y David, y al ver que le hacen la coleta le dicen: *Fernandito, pareces una niña, ¡mariquita!* El resto de alumnos y alumnas que los oyen comienzan a reírse porque Fernando hace gestos femeninos, mueve las manos, de vez en cuando se tapa la boca y dice: *Pero mira que guapa soy.* (Manuela Molina. Música. 1º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

«En la clase de plástica, los alumnos y alumnas están muy alborotados. Hablan, se ríen y juegan a las cartas. Al fondo de la clase unos cuantos chicos y chicas hablan. Uno de ellos, José Alberto que está de broma con el resto, se levanta y se pone su jersey en la cintura, a modo de falda, a continuación se remanga los pantalones y comienza a dar un paseo por la clase, moviendo las caderas, con un andar de forma exagerada. La clase está atenta a lo que hace y se ríen cuando lo ven. La profesora que lo está viendo no dice nada. Algunos de los chicos riéndose le dicen: *¡Guapa! ¡tía buena!* Ignacio que está a su lado le silba. Se pasea delante del grupo en reiteradas ocasiones, al cabo de unos cinco minutos vuelve a su sitio y se sienta. Los chicos le aplauden al mismo tiempo que se ríen. Al rato, Pedro que también está en el grupo de José Alberto, se pone encima de su ropa la falda de una compañera y llama a los chicos que están sentados delante para que lo miren. Les dice: *¡Oye, guapos!* Los chicos se giran y cuando lo ven comienzan a reírse y le gritan: *¡Qué pinta! ¡Putona!* (la falda que lleva es muy corta,

a la altura del principio del muslo). La dueña de la falda, Eva, se acerca a él sonriendo y le pone una cadena a modo de cinturón. Mientras se la pone Irene, que está al lado, le grita: *No le pongas eso, que vas a parecer una maricona*. Pedro se deja, pero al poco le dice: *Quítame esto que ya es demasiado*. María le quita la cadena y acto seguido él se quita la falda también. (Ana Ruano. Plástica. 4º E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

Por último, haremos referencia a otras situaciones en las que las chicas son censuradas por los chicos mediante la atribución de sexualidad a sus formas de expresarse y actuar en sus relaciones con ellos. En el ejemplo que ponemos a continuación podemos observar cómo, a pesar de los intentos del profesor porque los chicos implicados le pidan perdón a Nerea, ellos van a seguir ridiculizándola: *“Es que es muy sensible”*, *“Le gusta la lengua y los niños”*. Finalmente el profesor dirige su actuación sobre la niña diciéndole: *“Relájate y pasa de ellos”* y respondiendo finalmente con una desafortunada expresión sexista dirigida a uno de los chicos - *“Estás hecho un coñazo”* - al que manda callar y leer, sin mayores recriminaciones sobre el contenido de los comentarios que ha hecho sobre Nerea.

\*

«Nerea me explica que durante el descanso se ha peleado con unos niños (Jesús, Alberto, Cristóbal y Gerardo) porque se estaban metiendo con ella. Le decían que le gustaba un niño de la clase (no especifica quién) y Nerea se ha enfadado con Cristóbal y han empezado a pegarse. Éste le ha dado un puñetazo y le ha hecho daño, Nerea se ha puesto a llorar y se ha sentado en su sitio.

Entra el profesor, hay mucho alboroto en clase (gritos, empujones, corren por clase) y se han ido sentando. Una vez en silencio, el profesor le ha preguntado a Nerea (que seguía llorando) *¿Qué te pasa?* Cristóbal en voz alta dice: *Profe, que se quiere hacer la fuerte y se ha puesto muy chulita y ahora pues a llorar y a echarnos la culpa a nosotros.* Gerardo dice en un tono burlón: *Es que es muy sensible.* Nerea mira al profesor y con lágrimas en los ojos responde: *Que éstos se han metido conmigo y siempre se están riendo de mí y ¡ya estoy harta!* Jesús y Gerardo se ríen. El resto de la clase no dice nada, están serios. El profesor mira a Juanjo: *Lo mejor para aliviarla es dejarla y que se relaje, así que callaros ya y se le pasará. Pedirle perdón.* David mira al profesor y dice: *¡Yo sí sé como se le pasa!* Sus compañeros se ríen. El profesor manda callar y se dirige a la alumna: *Bueno, relájate y pasa de ellos.* Ella se calla, apoya la cabeza sobre la mesa y se la cubre con las manos. La clase comienza. Pasados unos 20 minutos de clase el profesor mira a Nerea que no está siguiendo el tema y sigue con la cabeza apoyada sobre la mesa y le pregunta: *¿Qué te pasa Nerea?* Ella le contesta: *Que no me gusta este tema.* Profesor: *No te gusta nada ¿Te gustan las matemáticas?* No, responde ella *¿Te gustan las sociales?* No, vuelve a contestar. *En fin ¿qué te gusta?* ella no contesta. Cristóbal dice en voz alta: *Le gusta la lengua y los niños.* Este comentario provoca risas en todos sus compañeros excepto en la chica que lo mira con gesto de desprecio. El profesor mira a Cristóbal debido a la respuesta que ha tenido y le dice: *Cristóbal estás hecho un coñazo, ¿es*

*que tienes que meterte en todo?* El niño le dice:  
*No maestro, no. Bueno, pues cállate y sigamos.*  
*Comienza tú mismo a leer,* le dice el profesor.  
(Manuela Molina. Ciencias Naturales. 1º ESO.  
I.E.S. Rural)»

\*

A la luz de los diferentes ejemplos mostrados queremos incidir en el proceso de inscripción de la masculinidad dominante en cuerpos alejados de lo asociado con feminidad –fragilidad, coquetería, cobardía, sensibilidad- que han de demostrar esa separación mediante su fuerza física, aplicada en no pocas ocasiones hacia sus compañeras. La normalidad con la que se muestra el uso de la fuerza física por parte de algunos chicos hacia las chicas, tendría su explicación en la legitimidad que toma esta masculinidad en situaciones como las descritas. Añadida a esta violencia más explícita no debemos despreciar la violencia simbólica que supone la reducción del cuerpo femenino al lugar de la subalteridad.

---

### 2. 3. La asignación de responsabilidades sociales

---

En nuestro modelo cultural de género dominante se opera una división clara del trabajo y de las contribuciones, de hombres y mujeres a la sociedad. Ello se refleja en la escuela en la escenificación de diferentes situaciones, que son utilizadas como ejemplos por el profesorado para la comprensión de los contenidos escolares, vengan en los libros o sean improvisados por el profesorado: “*El jardinero poda los árboles*”, “*Luisa fue a la peluquería*”, ejemplos utilizados en una clase de lengua de 1º de ESO. O explicando diferentes tipos de

material de reciclaje que pueden utilizar en este caso para construir un calidoscopio, el profesor al referirse a los rollos de papel les indica: *“por ejemplo, de los que usan las mamás en la cocina”*. Así como otro conjunto de situaciones fuera de la explicación de los contenidos escolares en los que el profesorado presupone una división de responsabilidades entre el padre y la madre.

Por ejemplo, ante una situación en la que una niña está siendo regañada por pintar en la mesa, el profesor les dice: *“A ver cuando se nos mete en la cabeza que lo público también se paga con los impuestos de tu padre”*; o el comentario del profesor cuando un niño se limpia con la manga de la camisa ante su observación de que se ha pintado un dibujo en el brazo: *“Anda, sí límpiate en la camisa y cuando llegues a tu casa ¡mamáaaa, está sucia la camisa!”* O cuando un niño o niña muestra síntomas de enfermedad y el profesor le comenta *“Cuando llegues a casa le dices a tu mamá que te lleve al médico para que te mande algo”*.

No sólo se presupone que las madres limpian, llevan a sus hijos al médico y los padres son los que trabajan fuera del hogar contribuyendo con sus impuestos al bien común, sino que el peso que toma el padre en la recriminación de tal conducta, desde luego, no es el mismo que el que toma la madre, ante el cual, el reprendido responderá con risas.

Todo ello nos habla de cómo los contenidos escolares se expresan incorporando un modelo de género en el que se desvalorizan las responsabilidades que son asociadas con las mujeres o dotadas de feminidad.

Pero además observamos que el reparto de tareas derivado de las rutinas escolares -limpiar, recoger, arreglar o cargar el material escolar, mover el mobiliario, etc.- responde a divisiones genéricas, ante las que los niños y las niñas responden no

siempre secundándolas, sino manifestando sus desacuerdos y disconformidad con los roles asignados, como expresan las niñas en diferentes situaciones: “*Siempre me toca a mí*”; o “*bombres tenían que ser; al final siempre nos toca a nosotras, si es que los bombres no saben limpiar; ¡deja! ya lo bago yo*”.

Si bien, lo que pretendemos desvelar a partir de esta investigación es la violencia simbólica que se expresa en la asignación de tareas de mujeres –ir al mercado, fregar, limpiar– como formas de desvalorización y ofensa dirigidas a las niñas y de marcar el lugar que se considera apropiado para ellas: el hogar, relegándoles de otros, en este caso del espacio escolar. Así como la exigencia de “ser limpias” que parece derivarse de su vinculación con las tareas domésticas.

### 2.3.1. Vete a fregar suelos, platos... o al mercado

En las situaciones que describimos a continuación, las tareas de fregar suelos, platos o ir al mercado son utilizadas para indicar a las niñas el lugar considerado apropiado para ellas: el hogar, lo que no es sino un síntoma de la desvalorización social que ambas actividades tienen, de lo que se hacen portavoces los niños. Al mismo tiempo muestra la desconsideración hacia sus compañeras al pretender relegarlas del lugar de formación por antonomasia para el desarrollo profesional: la Escuela.

\*

«La profesora pregunta continuando su explicación: *¿Qué hemos dicho que es la regla de delegación?* Responde Antonio, la profesora le mira, mira hacia atrás y dice: *Cristina y Natalia ¿queréis dejar de hablar?* Vuelve a mirar a Antonio y dice: *Antonio repite lo que has dicho*. La pro-

profesora dice mirando de nuevo a final de la clase: *¿No os dais cuenta de que sois muy mayores para estar todo el día igual? si no os interesa no entréis en clase.* Sonia responde: *Si estamos aquí es porque nos interesa.* La profesora le responde muy seria: *¡Pues no se nota!* Continúa la explicación, Sonia sigue hablando con María. La profesora dice: *¡Cállate Sonia!* y ésta le contesta en un tono de voz alto: *¡Si no estoy hablando, coño!* La profesora le dice mirándola muy seria: *¡Silencio y las malas contestaciones no las quiero!* Pedro le contesta a Sonia: *¡Al mercao!* Sonia dice dirigiéndose a la profesora: *¡Ves, es que tu no le ves pero está por lo bajini, chu-chu, sin mover la boca!* La profesora grita: *¡Callaos ya!* y continúa explicando. Sonia sigue hablando con María y esta última se ríe, el resto de la clase está en silencio. (Alicia Pozo. Administración y Gestión de Establecimientos. F.P. Grado Medio. I.E.S Urbano)»

\*

«La profesora sale un momento a buscar una dinamo. Un chico se levanta y va hacia la papelería que está cerca de mí. Me mira durante el trayecto y cuando llega escupe dentro. Un compañero le dice: *¡Qué guarro eres, coge un papel!* Tres chicos se ponen a jugar como si estuvieran peleando. José Manuel habla con Marisa y le dice en alto dos veces: *¡Vete a fregar los platos! ¡Vete a fregar los platos!* Marisa sonríe, no se enfada y continúan hablando normalmente. La profesora vuelve. El ambiente es silencioso. (Ana Ruano. Ciencias Naturales. 1º E.S.O. I.E.S. Urbano)»

\*

### 2.3.2. Guarras y limpias

---

Entre las cualidades esperadas de las mujeres que derivan de la representación de éstas en su vinculación con las tareas domésticas se encuentra la de ser limpias, como han mostrado diferentes autoras<sup>19</sup>. El que las niñas sean calificadas por sus compañeros como no limpias (guarras) o limpias y no a la inversa, nos evidencia la existencia de un sistema de representaciones que asigna a las mujeres cualidades esperables como consecuencia de la división generizada del trabajo.

En la situación observada en el aula que reproducimos a continuación, este niño amenaza a una niña llamándola “guarra”, conducta que en esta ocasión es sancionada por el profesor, exigiéndole al niño que pida perdón a su compañera. A pesar de ello el niño no desistirá en seguir insultando a su compañera, a la que finalmente le dice: *vete a fregar suelos, chivata*. La asignación de las tareas domésticas -fregar suelos- en esta situación constituye una forma de desvalorización y un intento de exclusión del espacio escolar, aunque la niña se rebela mediante risas y encarando finalmente a su compañero no precisamente mandándole a pintar paredes o a poner ladrillos, haciendo uso de una estrategia similar, sino mandándole a un lugar liminar: “Vete a la mierda”. Lo que nos muestra cómo las estrategias de violencia simbólica utilizadas por la masculinidad dominante se apoyan en el desprecio que toman las actividades tradicionalmente acometidas por las mujeres dentro del espacio doméstico.

\*

«De repente Ana se dirige al profesor y dice:  
*¡Maestro, Iván me ha insultado!* El profesor le

---

<sup>19</sup> Para el análisis de la asociación que toma la limpieza con las representaciones de género, véase Del Valle (1985).

pregunta a la niña: *¿Qué te ha dicho?* La niña responde: *¡Guarra!* El profesor llama a Iván a que salga a la pizarra y que mirando a todos sus compañeros pida perdón a su compañera. El niño lo hace pero al volver a su sitio se dirige a Ana y le dice al oído: *Pasa de mi, niña ¡guarra!* La niña esta vez no dice nada y el profesor no se da cuenta. Se queda callada y lo mira con desagrado. Los compañeros y compañeras que se han dado cuenta se ríen. Pasa la clase y toca el timbre, Iván se dirige a Ana y dice: *¡Vete a fregar suelos chivata!* La clase se ríe y la niña le contesta: *¡Vete tú a la mierda!* (Manuela Molina. Inglés. 1º de ESO. I.E.S. Rural)»

\*

De nuevo en una segunda situación que traemos aquí en la que un chico muestra su rechazo a una compañera comparándola con su amiga diciéndole: *“Porque es una chica limpia y no como otras”*, nos evidencia la existencia de un sistema de representaciones que prestigia o desacredita a las mujeres en función de su asociación con la “limpieza”.

\*

«Llegan las profesoras Virginia y Juana. Lo primero que hacen es hablar de las excursiones, están enfadadas porque no se ha apuntado mucha gente, dicen que van a poner una pregunta en el examen sobre la excursión de este viernes. Acto seguido se acercan algunos chicos y chicas para apuntarse. A continuación, Juana dicta apuntes, terminan de copiar y comienzan a levantarse para preparar los elementos que necesitan para realizar el experimento. Pasada una media hora llega Esther y enseña a una de las profesoras

ras un justificante de haber estado en la consulta médica. Todo el mundo empieza a moverse, menos Gonzalo que se queda en su sitio mirando su libreta, no lleva puesta la bata blanca. Pasado un rato Ricardo se acerca a una de las profesoras que está a mi lado y le hace una pregunta, ella le contesta: *¡Siempre él encima de ella!* (hay risas por parte de Pedro, Ricardo sonríe y se queda pensativo para seguidamente volver a donde estaba). Transcurre la clase y en otro momento observo a Montse que está lavando un bote de cristal marrón (son unos tipos de botes que contienen los líquidos que utilizan normalmente) en el fregadero situado en una de las mesas, Raquel que la ve dice: *¡Montsichus! ¿qué haces na más que lavando?* Ella no dice nada pero responde Pedro: *Porque es una chica muy limpia y no como otras.* Esta conversación la tienen desde sus sitios. Montse continúa lavando y se dirige al fregadero que hay al fondo de la clase. (Cristina Ydáñez. Operaciones Básicas de Laboratorio. FP Grado Medio. I.E.S. Urbano)»

\*

---

## 2.4. El espacio

---

El espacio escolar se estructura a partir de diferenciaciones de género pudiendo comportar un acceso desigual de los chicos y las chicas a los recursos. El aula, el patio, los lugares de paso (pasillos, escaleras), los servicios, pueden ser observados a partir del conjunto de posiciones que toman los sujetos que los ocupan en función de los significados y el valor que se les otorgan.

Nos interesa detenernos en las dinámicas mediante las que se prestigian y visibilizan determinados espacios y, con ello, a quienes los ocupan, frente a otros que se desprestigian convirtiéndolos en espacios de privacidad asociados a las mujeres. A partir de nuestra investigación queremos poner de manifiesto cómo la organización del espacio escolar produce una exclusión diferencial del alumnado al considerar lugares apropiados para un “sexo/género” u otro. Observaremos, cómo la exclusión de las chicas del espacio opera a partir de significaciones de género que las relegan de su ocupación “por no ser apropiados para ellas”, pero también a partir de las formas de violencia explícita que se ejercen por parte de los chicos cuando ellas utilizan el espacio que ellos consideran suyo.

#### 2.4.1. Los lugares de recreo: el protagonismo de los juegos masculinos

---

El hecho más evidente en las observaciones realizadas del espacio en los diferentes centros es el lugar protagónico que toman lugares destinados a actividades que realizan en una gran mayoría chicos: los campos de fútbol y baloncesto dominan los patios de los colegios donde se ha realizado la investigación. Dado que a estas actividades juegan mayoritariamente los chicos, las chicas en los recreos ocupan el resto de los espacios periféricos. En ocasiones hemos asistido a algún que otro conflicto por el espacio. Las chicas reivindican el uso de estos espacios utilizando diferentes estrategias como en el ejemplo que incluimos a continuación. Aunque consiguen rebelarse ante los usos establecidos del espacio, la utilización de la violencia verbal y física por parte de los chicos que actúan desde la legitimidad que se otorga a sus juegos y al espacio que es ocupado por ellos, las deja fuera de lugar.

\*

«En la pista de fútbol se encuentran unos quince niños jugando al fútbol, unos son de 1º A y otros de 1º B. No hay ninguna niña jugando aunque fuera de la pista, en la esquina, hay cinco chicas del grupo B que están hablando y mirando a los niños mientras comen un bocadillo (la pista está rodeada por una valla y sólo hay una puerta de acceso a la misma). De repente las chicas se agarran unas a otras por los brazos y con paso firme y riendo, comienzan a “invadir” la pista en la que están sus compañeros. Uno de los chicos de 1º B, Juanjo las mira y hace como si tirase el balón contra ellas pero ellas en ningún momento retroceden. Por el contrario, continúan caminando así unidas hacia el centro de la pista. Juanjo les grita: *¡Salir de la pista!* y al mismo tiempo que se dirige a ellas coge el balón y hace el gesto de darle una patada hacia la barrera formada por las chicas. Ellas salen de la pista corriendo y riendo hasta la parte de afuera de la valla y allí permanecen mirándolos y hablando.

Acto seguido vuelven a formar la barrera y penetran de nuevo en la zona de juego. Los gestos y gritos de enfado de los chicos se escuchan y dejan de jugar, les gritan: *¡Cojones, que os vayáis!* Uno de ellos les dice: *¡Como os llevéis un balonazo, luego os vais lloriqueando!* y apunta con el balón hacia la barrera de niñas. Esta vez sí lo lanza dándole a una de ellas un ligero golpe. En ese momento todas salen corriendo de la pista. Uno de los chicos recoge el balón y siguen jugando. (Manuela Molina. Recreo. 1º. E.S.O. I.E.S. Rural)»

\*

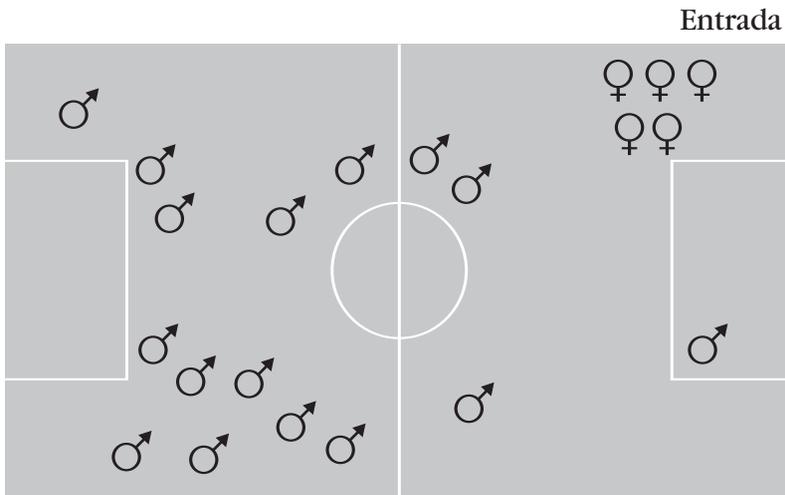


Gráfico 1. Pista de fútbol

Al representar una situación similar a la descrita en los talleres con los y las chavalas, en la que tres chicos intentaban echar a tres chicas a empujones de la pista de baloncesto pudimos observar, no sólo cómo reconocían que estas situaciones eran habituales, sino que se puso de manifiesto el conflicto existente entre ellos y ellas por el uso del espacio en el recreo. La utilización de la agresión física por parte de los chicos, así como la resistencia de las chicas por permanecer en el espacio se reconoce en la expresión de este chico cuando dice: *“Si hay veces que no se quitan aunque les pegues pelotazos....”* y de este otro cuando dice: *“La única que puede contra alguno de nosotros es la Rosi ”*. Pero sobre lo que queremos incidir es en la obviedad con la que los chicos plantean su derecho al uso del espacio por encima del de las chicas, por el hecho de jugar al fútbol o al baloncesto. Por ejemplo cuando dicen cosas del tipo: *“A ellas qué más les da irse pa un lao que pa otro”*. O la simplicidad y enorme evidencia con la que explican a las chicas por qué no se van: *“¡Porque no hay otra canasta! o jes que está la cosa ahí, es que no hay otra canasta os lo hemos dicho!*. Explicación

con la que ellas no se quedan satisfechas diciendo. *“Pero de todas formas aunque no hay otra canasta... vete a jugar a un campo de fútbol... o al parque”*.

La centralidad que toman los juegos de los chicos estaría contribuyendo a la apropiación del espacio por derecho propio, negándose a negociar con las chicas sobre su utilización en situaciones de conflicto, como parecen reclamarles sus compañeras como expresaba esta chica en el taller que realizamos: *“Pues como... de la manera que han llegado, como no han ido de buenas... pues si hubieran ido de buenas... al menos a mí... si eso pasara de verdad me da igual estar hablando ahí que en otro lado... pero por tu cara bonita pues no te voy a dejar el sitio”*. O como esta otra chica que intervino a continuación de la anterior: *“Es que yo creo que también influye la manera de decir las cosas ¿no? Porque si están de buen rollo y te llegan chulos diciéndote -sube la voz y cambia el tono poniéndolo más grave- ¡Eh! Te quitas de aquí porque voy a jugar yo... pues no me voy a quitar de aquí... a lo mejor si entra y te dice es que sólo hay una canasta y queremos jugar aquí... pues a lo mejor cedes... pero...”*

Algo similar ocurre con el lugar que ocupan en las cafeterías los futbolines y otro tipo de máquinas a las que juegan sobre todo los chicos. Encontramos situaciones excepcionales en las que las chicas juegan con los chicos al fútbol, aunque entonces son tratadas como si fuesen varones, como expresaba este niño cuando la compañera del otro equipo fue propuesta para que tirase un penalti: *¡La Belén no! ¡Que ella es igual que un niño jugando al fútbol!* Pero las actividades que realizan la mayoría de las chicas no toman la centralidad que tienen las actividades de los chicos, ellas se encuentran en lugares periféricos charlando, jugando y sus acciones y los lugares que ocupan son descalificados, diciendo sobre los mismos que son lugares donde se va a “cotillear”, “de chicas”.

## 2.4.2. El aula

En el espacio formal del aula, a pesar de su mayor reglamentación hemos observado la existencia de lugares más o menos prestigiados. En función de quiénes los ocupan pretendemos poner de manifiesto jerarquizaciones de género que estén contribuyendo a la distribución de forma desigualitaria entre chicos y chicas de los recursos y las posiciones de prestigio escolar.

Los lugares de prestigio no son fijos y dependen de múltiples factores como la materia, las metodologías, la ubicación de los recursos requeridos o los estilos comunicativos del profesorado. Así por ejemplo lo observado en una clase práctica de Tecnología (Laboratorio), en la que el acceso al material es fundamental para el seguimiento de la misma, nos resulta elocuente puesto que, como hemos querido reflejar en el gráfico incluido más abajo (gráfico 2), los lugares donde se encuentra concentrado el material (mesa 2) están ocupados abrumadoramente por los chicos, ante lo que el profesor no realiza ninguna intervención dirigida a corregir esta distribución aparentemente aleatoria.

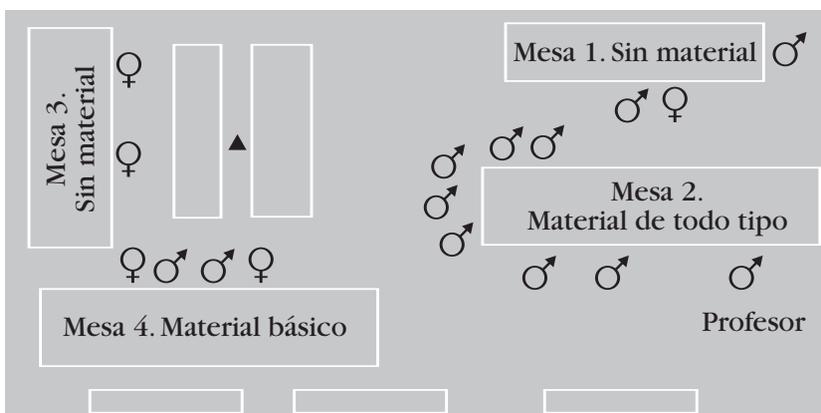


Gráfico 2. Aula de Tecnología.  
Laboratorio. 4º de E.S.O. I.E.S. Urbano

En este mismo grupo de alumnos y alumnas observamos cómo en la parte teórica de la asignatura de Tecnología, que se imparte en el aula, los chicos se concentran en las primeras filas (Gráfico 3). En esta clase, el lugar privilegiado para el seguimiento de la materia, dado que el profesor no pasea por el aula, es precisamente donde de nuevo se produce una concentración de chicos.

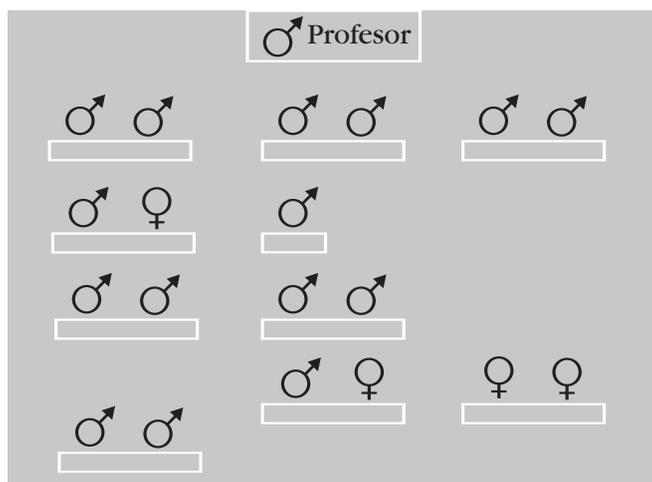


Gráfico 3. Aula de Tecnología  
4º de E.S.O. I.E.S. Urbano

Esta distribución de los chicos y las chicas en el aula no la observamos en todas las materias, encontrando una diferenciación clara en función de los contenidos de las mismas: son las materias más prestigiadas por el sistema escolar y consideradas “difíciles” como Matemáticas, Tecnología o Química las que congregan a los chicos en las posiciones claves para su seguimiento, siendo las materias menos prestigiadas por el sistema escolar como Historia, Historia de la Filosofía, Lengua o Literatura en las que, durante su impartición en el aula, encontramos a las chicas en las posiciones que les acercan en mayor medida a la fuente de transmisión de conocimientos, sea el profesorado o los materiales.

Siguiendo con el mismo grupo de alumnos y alumnas de los ejemplos anteriores en el gráfico siguiente observamos cómo en la clase de Ciencias Sociales la distribución cambia y son las chicas las que se concentran en las primeras filas, lugares donde la profesora dirige su atención en mayor medida.

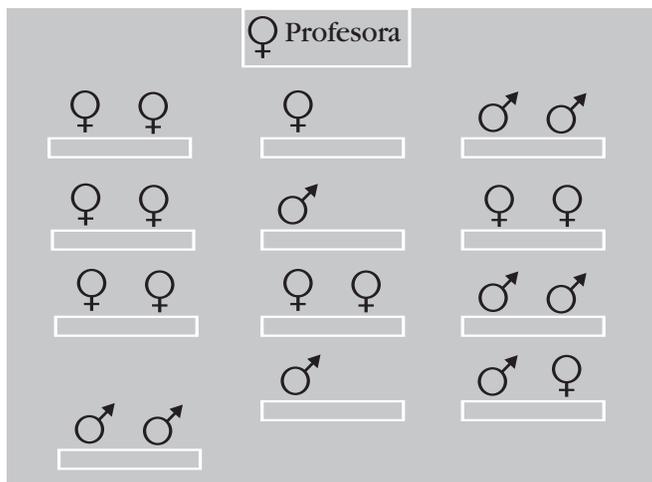


Gráfico 4. Ciencias Sociales  
4° de E.S.O. I.E.S. Urbano

Prácticamente en todos los grupos que han participado en esta investigación hemos observado una distribución en el espacio diferenciada genéricamente en función de las materias. Pondremos un último ejemplo de un grupo de 2° de Bachillerato, para mostrar mediante el plano de la clase la distribución diferencial de alumnos y alumnas en función de si la materia es Química (gráfico 5) o Historia (gráfico 6).

La distribución de los chicos y las chicas en el espacio nos revela la existencia de un sistema de prestigio en relación con las materias escolares que diferencia las Humanidades y las Ciencias Sociales de las Ciencias Exactas y Naturales operando mediante inclusiones y exclusiones genéricas, ante el que no hemos observado que el profesorado actúe promoviendo cambios en el mismo.

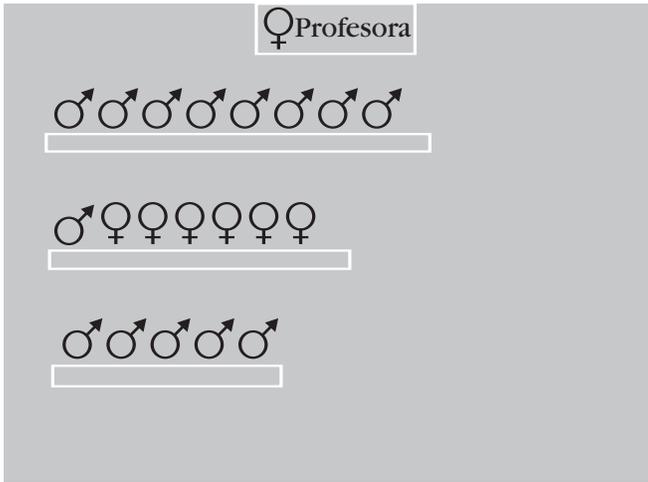


Gráfico 5. Clase de Química  
I.E.S. Urbano

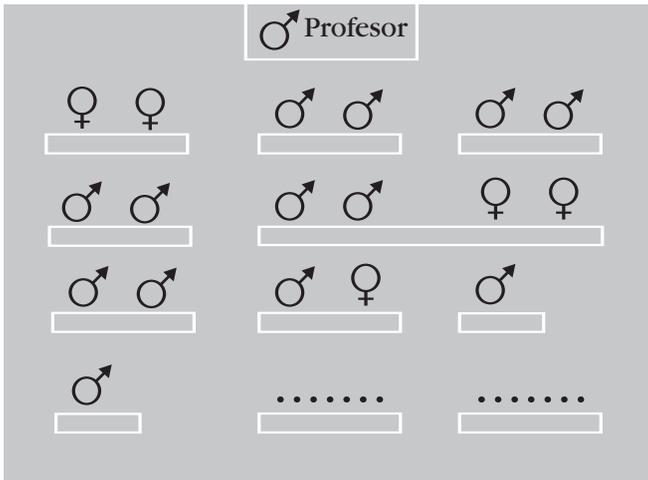


Gráfico 6. Clase de Historia  
I.E.S. Urbano



### 3. Conclusiones

Con esta investigación nos hemos propuesto desde una perspectiva etnográfica hacer emerger las concepciones culturales que suponen, a nuestro juicio, una naturalización de la violencia de género.

A partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos concluimos que las representaciones de lo “femenino” y de lo “masculino” informan las prácticas escolares cotidianas, tanto del profesorado como del alumnado, dirigiéndose éstas hacia la conformación de dos tipos de sujetos diferentes en su relación con la *palabra*, el *cuerpo*, las *responsabilidades* y el *espacio*.

Las representaciones culturales hegemónicas suponen la dominación de lo “masculino” hacia lo “femenino” y son inscritas en cuerpos-moldes concretos diferenciados a partir de la norma heterosexual y de atribuciones comportamentales, emocionales y corporales.

La dominación de lo masculino tiene su reflejo en el espacio donde la visibilización y protagonismo de las actividades que acometen mayoritariamente los chicos, no sólo excluye a las chicas del uso del espacio al interiorizar su “no pertenencia” al mismo, sino que legitima el que los primeros recurran a formas de acción violenta -empujones, insultos, patadas, balona-

zos, miradas desafiantes- cuando consideran que las chicas “invaden” el espacio que consideran suyo por derecho propio.

La usurpación de espacios, como acertadamente señala Maquieira (1995), mantendrá una estrecha vinculación con el silenciamiento o distorsión de la palabra de los sectores excluidos. Según esta autora “la dominación avanza a través de estrategias que organizan el espacio y el conocimiento de modos que conducen a la colonización de los entornos físicos, sociales y culturales (Escobar,1992:398)” (1995:291). La asignación de características a formas de comunicación y de expresión “femeninas” -*chillonas, vocingleras, chivatas, ignorantes*- no constituyen sino formas de desprecio y deslegitimación de las mujeres, que se proponen su exclusión del espacio público.

La dominación de lo masculino no sólo se muestra en las formas colonizadoras del espacio y de la palabra, también en la reproducción de discursos que sitúan a las mujeres en el marco de actividades que continúan siendo menos valoradas socialmente -el trabajo doméstico, el cuidado, la limpieza- y relegadas a la invisibilidad del espacio doméstico.

Por último, las expresiones de cuerpos moldeados desde un modelo hegemónico de masculinidad, desafiante a la autoridad y entrenado a mostrar ostentosamente su disconformidad, toman un mayor protagonismo y visibilidad en lo público, frente a modelos hegemónicos de feminidad en relación con la autoridad que refuerzan el carácter “privado” de estas acciones y con ello un lugar de subalteridad. La consideración de lo femenino como “lo otro” y el desprecio que adquiere en el modelo cultural dominante frente a la norma o universalización de lo masculino, contribuye a legitimar la dominación, de ahí la normalidad con la que emergen argumentos justificadores de las formas de interacción violentas de los chicos, sean físicas o verbales, hacia las chicas cuando cues-

tionan sus asignaciones genéricas mediante sus acciones y discursos.

La invisibilidad mediante la que operan las representaciones de género, añadida a la dedicación que supone para el profesorado implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje y mantener la disciplina en el aula, nos ayuda a entender la persistencia y tenacidad con la que se siguen mostrando en la escuela estereotipos de género que creíamos superados.

Si bien, en nuestro trabajo no hemos visto solamente chicas y chicos que responden fidedignamente a modelos hegemónicos de género y sexualidad, sino que, muy al contrario, en las situaciones observadas el alumnado se nos muestra cuestionando y transformando dichos modelos: Haciéndose hueco en espacios signados como femeninos o masculinos, expresándose emocionalmente y través de sus cuerpos mediante formas transgresoras de lo esperable como “chicos” y “chicas” y a través de argumentos que muestran la rebeldía ante las exigencias esperadas como hombres o como mujeres.

No queremos dejar de referirnos a una consideración que creemos fundamental en la transformación de nuestra sociedad hacia caminos más justos y equitativos, como es la necesidad de potenciar la ética del cuidado (Gilligan 1993) en toda la ciudadanía. Nos parece un objetivo urgente que la ética del cuidado colonice la ausencia de ética, derivada del creciente individualismo, competitividad y violencia generalizada sostenida en la determinación de vencedores y vencidos que se encarna fundamentalmente en sujetos que reproducen el modelo de masculinidad hegemónica.

En esta investigación hemos observado cómo la toma de conciencia acerca de la repercusión de nuestras acciones en las demás personas y la asunción de responsabilidades hacia los

otros, se configura como un elemento diferenciador de género. Las “chicas” son moldeadas en valores que configurarían esa ética del cuidado, el problema es que cuidar el entorno y a los demás se sostiene exclusivamente en ellas, no se reconoce socialmente y además no está ausente de dosis de culpabilización cuando se traspasan las fronteras del modelo impuesto y con ello de otro tipo de violencia, la violencia moral.

## 4. Bibliografía

AMORÓS, Celia (1987): *Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre el poder y principio de individuación*. Arbor. Noviembre-diciembre.

APPEL, Michel (1989): *Ideología y currículo*. Madrid Akal.

BEAUVOIR, Simone (1987): *El segundo sexo*. Buenos Aires. Siglo Veinte.

BOURDIEU, Pierre (2000): *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.

BRENER, Alejandra M (2001): "Códigos de género en el aula". En VVAA (ed) (2001): *Voces en Conflicto, Espacio de disputa*. I Congreso Iberoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género. Buenos Aires. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.

CONNELL, Robert W (1987): *Gender and Power. Society, The Person and Sexual Politics*. Cambridge. Polity Press.

DEL VALLE, Teresa (dir.) et al. (1985): *La mujer vasca: imagen y realidad*. Barcelona. Anthropos.

DEL VALLE, Teresa (1989): "El momento actual en la antropología de la mujer: modelos y paradigmas. El sexo se hereda, se cambia y el género se construye". En MAQUIEIRA D'ANGELO, Virginia, GÓMEZ-FERRER MORANT, Guadalupe, ORTEGA

LÓPEZ, Margarita (ed) (1989): *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental. Vol II*. Madrid. Ediciones de la UAM. Op cit

(1991): "Procesos de socialización: sexualidad y poder". En DEL VALLE, Teresa y RUEDA SANZ, Carmela (1991): *Género y Sexualidad*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.

(1993): "Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio". *Kobie. Antropología Cultural*, VI: 5-15.

(1999a): "La importancia del espacio en la relación a la identidad individual y grupal: límites, contenidos y significados desde el enfoque antropológico." *Trabalhos de Antropología y Etnología*, 39, 1-2:33-44.

(1999b): "Reelaboraciones de la conceptualización del espacio-temporal desde el análisis feminista y su aplicación a la antropología urbana" En ESTEBAN, Mari Luz y DIEZ MINTEGUI, Carmen (coord.): *Antropología feminista: desafíos teóricos y metodológicos*. Ankulegi. Septiembre: 43-52.

DIEZ MINTEGUI, Carmen (2003): "*Deporte, socialización y género*" en MEDINA, F. Xavier & SÁNCHEZ, Ricardo (eds.) *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona. Icaria, Institut CATALA d'Antropologia.

FOUCAULT, Michel (1990): *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós.

FRANZÉ, Adela (2002): *Lo que sabía no valía*. Madrid. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

GILLIGAN, Carol (1993) *In a different Voice, Psychological Theory and Women's Development*. Harvard. F.C.E. Harvard University Press

GREGORIO GIL, Carmen y FRANZÉ MUDANO, Adela (en prensa): "Una mirada desde la antropología social: Diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos". En Rodríguez, Carmen. *Curriculo y género*. Madrid. Akal

GREGORIO GIL, Carmen & FRANZÉ MUDANO, Adela (1999): *¿Qué piensan los y las jóvenes acerca de la igualdad/desigualdad de género?* Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid. Informe de investigación.

GREGORIO GIL, Carmen (2002): Proyecto docente. *Antropología del género*. Universidad de Granada.  
"Producción de cuerpos violentos: Los significados de masculinidad y feminidad en las prácticas escolares" En MUÑOZ MUÑOZ, Ana María, GREGORIO GIL, Carmen & SÁNCHEZ ESPINOSA, Adelina (eds.) *Cuerpo de mujer: Miradas, representaciones e identidades*. Granada. Feminae.

JONES, Alison (1993) "Becoming a 'Girl': post-structuralist suggestions for educational research" *Gender and Education*, 5,2:157-166.

JULIANO, Dolores (1992): *El juego de las astucias*. Madrid. Horas y Horas.  
(1998): *Las que saben*. Subculturas de mujeres. Madrid. Horas y Horas.

MAQUIEIRA D'ANGELO, Virginia (1995) "*Asociaciones de mujeres en la Comunidad Autónoma de Madrid*": En Ortega, Margarita (Dir) *Las mujeres de Madrid como agentes de cambio social*. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, UAM: 263-338.  
(2001): "Género, diferencia y desigualdad" En BELTRÁN y MAQUIEIRA (eds.) (2001): *Feminismos. Debates Teóricos Contemporáneos*. Madrid. Alianza: 127-190.

ORTNER, Sherry & WHITEHEAD, Harriet (ed.) (1981): *Sexual Meanings. The construction cultural of Gender and Sexuality*. Cambridge. Cambridge University Press.

OTHER, Sherry (1984): "Theory in Anthropology since sixties". *Comparative Studies in Society and History*, 26:126-166.

RAISSIGUIER, C. (1994): "The construction of Marginal Identities. Working-class girls of Algerian descent in a French School". En MRCHAND, M y PARPAT, D.J (1994): *Feminism, Postmodernism. Development*. London Routledge.

TORRES, Jurjo S. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid. Morata

## Anexo

Técnicas empleadas en la investigación según centro, curso y número de alumado

I.E.S.	Grupo	Niños	Niñas	Total alum.	Técnicas empleadas
Zaidín - Vergeles	4º E.S.O.	8	14	22	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Zaidín - Vergeles	FP. Grado medio Mod. Comercio	4	9	13	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Jiménez de Quesada. Santa Fe.	1º BACH.	11	19	30	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Miguel de Cervantes	2º E.S.O.	15	7	22	Observación
Jiménez de Quesada. Santa Fe.	4º E.S.O.	8	7	15	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Zaidín - Vergeles	1º E.S.O.	18	11	29	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Zaidín - Vergeles	FP. Grado medio Mod. laboratorio	7	7	14	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Los Neveros. Huétor Vega	1º E.S.O.	10	14	24	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Miguel de Cervantes	2º BACH.	10	8	18	Observación
Jiménez de Quesada. Santa Fe.	1º E.S.O.	15	12	27	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Los Neveros. Huétor Vega	4º E.S.O.	12	6	18	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Miguel de Cervantes	4º E.S.O.	6	13	19	Observ. participante

Continuación

I.E.S.	Grupo	Niños	Niñas	Total alum.	Técnicas empleadas
Aynadamar	FP. Grado medio Mod. Estética	-	19	19	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Aynadamar	FP. Grado medio Mod. Enfermería	1	17	18	Observ. participante Grupo discusión Entrevista
Aynadamar	FP. Grado medio Mod. Peluquería	-	17	17	Observ. participante Entrevista
Zaidín - Vergeles	1º BACH.	3	12	15	Observ. participante