



LA CARA OCULTA DE LA ESCUELA

por Gloria Arenas*

El texto pertenece al Capítulo V del libro "Triunfantes Perdedoras" escrito por [Gloria Arenas](#)

Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela

Edición: Estudios y Ensayos / Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga.1996.

***Gloria Arenas** Dra. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular del Dep. De Didáctica y Organización Escolar. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga (España). Compañera de Mujeres en Red.

“En la medida en que el alumnado procede de diferentes entornos de socialización aporta a la clase algunas percepciones, actitudes, valores y conductas basadas en nociones estereotipadas sobre los papeles de los hombres y de las mujeres en la sociedad. Estas ideas prefijadas se manifiestan en la relación que unas personas mantienen con las otras y, en el marco del aula, constituyen un aspecto importante del currículum oculto al transmitir y dar carta de naturaleza a una serie de estereotipos sexistas”
(AA.VV.,1993)

En este capítulo quiero analizar las formas en que los alumnos se socializan entre sí, es decir, las relaciones que se establecen en los grupos de amigas y amigos y los aprendizajes, actitudes y valores que se transmiten entre ellos. Voy a tratar de exponer cómo adquieren los estereotipos entre ellos. Debido a los pocos datos encontrados en educación infantil, trataré de analizar todos los niveles en general. Igualmente estudiaré la importancia e influencia de las relaciones entre iguales en el desarrollo del éxito y fracaso en el aula, así como en el logro de una situación igualitaria en el mercado de trabajo, una vez terminados los estudios.

Como Corsaro (1989) indica, el conocimiento social surge como respuesta a las demandas desencadenadas de situaciones de interacciones específicas. Para poder comprender el desarrollo del conocimiento social en diferentes niveles y edades, se necesitan varias cosas: identificar el contenido del aprendizaje social que a lo largo del tiempo permanece estable, saber cómo los individuos identifican los conocimientos que les son útiles y apropiados; por último, saber cómo utilizan estos conocimientos para generar una conducta social.

“Si la adquisición del conocimiento social es el resultado de la interacción del niño con el medio, como creen muchos teóricos del desarrollo, necesitamos entonces investigar no sólo las características evolutivas de la habilidades comunicativas y cognitivas del niño y la estructura de los conceptos sociales, sino también las características de los objetos, sucesos y pautas de interacción que forman el mundo de los niños” (William, A. Corsaro, 1989 en Elliot Turiel, 1989).

Planteo que en los procesos de socialización y construcción de los estereotipos de género influyen los mecanismos por los que la escuela selecciona al alumnado designando a cada uno un papel determinado en la vida. La familia y los medios de comunicación desempeñan también un papel preponderante en dichos procesos. Sin embargo, hay otro factor importante; éste lo constituyen los propios alumnos y alumnas.

Lo que quiero considerar es la importancia que tiene la cultura informal para la socialización del género y analizar más ampliamente los efectos que aquella puede ocasionar en las actitudes y respuestas escolares del alumnado.

Para avanzar en esta idea creo conveniente distinguir entre los aspectos formales e informales de la cultura en la escuela. Entiendo por "formal" los contenidos académicos que se transmiten en la escuela y las experiencias de los alumnos y alumnas relacionados con las metas, los valores y la organización especificados por el profesorado. Por "informales" o sociales, entiendo los fines y valores que existen aparte de los formales, mejor expresados como "cultura de los compañeros" (Measor y Woods, 1984). Las evidencias de las investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos y alumnas desarrollan una cultura informal propia (I. Rivas Flores, 1992). En los últimos años han aparecido numerosas investigaciones sobre la cultura informal del alumnado y los tipos de comportamiento y actitudes que éstos desarrollan. Las dos culturas se entremezclan, a veces armoniosamente y, a veces creando conflicto. El profesorado impone la cultura formal al alumnado, coloca sus parámetros y define sus criterios, a lo que el alumnado reacciona de muy diferente manera. Éste también intenta imponer su cultura informal, lo que puede llegar a ser otra de las causas de conflicto.

Los resultados de las diferentes investigaciones nos indican la fortaleza de los efectos que la cultura informal ejerce en la juventud, sobre todo en parte del alumnado adolescente. Sugieren que éstos son uno de los principales mecanismos sociales que no tienen lugar mediante el aprendizaje. En este capítulo voy a tratar de centrarme en la cultura informal que se da en los diferentes niveles de la enseñanza, teniendo en cuenta que del periodo de Educación Infantil, la información teórica es muy pobre, pues casi todas las investigaciones realizadas (como ya digo en otros apartados de la tesis), se centran en secundaria, por considerar que la adolescencia es una edad más conflictiva e interesante. También se han realizado algunas en primaria, aunque escasas y a veces unidas a las llevadas a cabo en el nivel infantil. Lo que es claro, es que la cultura informal de los primeros años es diferente a la del adolescente, y ésta desempeña un papel diferente en cada ciclo de la vida.

1. GRUPOS DE AMIGAS Y AMIGOS

Para comenzar a hablar de cultura informal necesitamos saber cómo se forman los grupos de amigos y amigas. Las investigaciones que comenzaron a realizarse en la década de los sesenta indicaban la influencia e importancia de las "pandillas" o grupos de amigos en las vidas de los niños y las niñas, especialmente durante la adolescencia, enfatizando, que es un periodo en el ciclo de la vida con una gran importancia para el desarrollo y que tiene lugar en un periodo relativamente corto. Todos los periodos del desarrollo humano tienen una gran importancia, y según todos los psicólogos evolutivos hay que vivirlos armoniosamente, para que el desarrollo lo sea también. Cada periodo o edad evolutiva confiere a la persona un grado de madurez y autonomía mayor.

El descubrimiento y adquisición de la capacidad de tener amigos constituye un paso crucial en la adquisición del conocimiento social. Antes de hacer amigos, los niños y niñas viven dependiendo sola y exclusivamente de sus familias, lo que condiciona un tipo de relación limitada, dada la necesidad de sentirse queridos y cuidados por ellas. En familia tienen poca posibilidad de negociar; tienen que reconocer, aceptar y adaptarse a las relaciones con padres y hermanos. No quiere decir que ellos no influyan también en el medio familiar, las relaciones emocionales con la familia, cuando los niños y las niñas crecen y llegan a la adolescencia, se hacen difíciles, se enrarecen, cambian y se debilitan. El conocimiento social de las personas se construye a partir de las relaciones con estas otras personas relevantes para él o ella que los introducen en los valores y normas culturales y también en los procedimientos interpretativos, que les sirven para conectar los valores y las normas abstractas con las exigencias específicas de la interacción (Cicourel, 1974, en Corsaro, 1989). Por medio de la amistad los individuos interaccionan con sus iguales, aprenden que pueden negociar para crear los vínculos sociales sobre la base de las necesidades personales y de las exigencias sociales del contexto. Aprenden que la amistad es importante y necesaria y no siempre los/as demás aceptan inmediatamente su presencia y su participación en las charlas y los juegos. A menudo, cuando se trata de niños y niñas muy pequeños, éstos deben convencer a los otros y otras de sus

méritos como compañeros y compañeras de juego, y a veces, tienen que aceptar por anticipado su exclusión (Corsaro, 1989).

Las investigaciones etnográficas en las guarderías, realizadas por Cook-Gumperz y Corsaro (1977), Corsaro (1979a, 1979c), Corsaro y Tomlinson (1980), Newman (1978), E. Grugeon (1995) y el Estudio de Casos de esta tesis, han demostrado la importancia del juego entre iguales para el desarrollo de las habilidades comunicativas, que incluyen la capacidad de los niños y niñas para utilizar información contextual que les permita organizar y mantener la interacción.

Durante la adolescencia, los amigos y amigas ocupan los espacios que, al distanciarse de la familia y cortarse la fluidez de las relaciones, se quedan vacíos, y cumplen un papel emocional y social virtualmente importante para estos jóvenes. Las amistades son muy importantes en todas las edades de la persona, pero para los/as adolescentes, son más intensas porque están llevando a cabo la pesada carga de su desarrollo mental.

Hasta la década de los setenta, la mayoría de las investigaciones que se han hecho sobre los grupos de amigos y amigas en la escuela, se han llevado a cabo en grupos formados por niños y chicos. Recientemente se ha llegado a los mismos niveles de investigaciones sobre los grupos formados por niñas y chicas. Existe una extensa literatura sobre el tema, con mayor abundancia en la adolescencia y, aunque haga referencia a algunos de los problemas de los niños, mi interés se centrará en los grupos y amistades de las niñas. Ambos, niños y niñas, forman grupos entre ellos y ellas que son igualmente importantes. Sin embargo, es claro que existen diferencias significativas en los grupos de niños y niñas.

Los grupos formados por niñas son más pequeños en número que los formados por niños. Henry (1963) anota que mientras los grupos de los niños son muy numerosos, los de las niñas suelen estar compuestos, como máximo de cuatro. Murdock y Phelh (1960) y McRobbie (1978b) respaldan estas observaciones. Otra apreciación que se suele hacer es que los grupos de las niñas son más íntimos que los de los niños (Blyth, 1960). La intimidad establecida en los grupos de las niñas es un tema importante.

Parece ser que las niñas le dan mayor importancia y se comprometen con mayor intensidad emocional que los niños. Asimismo, las niñas ofrecen mayor apoyo y calor en el grupo, lo que suele ser un factor muy importante para que los adolescentes puedan superar sus dificultades en la escuela. Las investigaciones realizadas sugieren que estas relaciones son muy importantes en la vida de las niñas en estas edades (Measor y Woods, 1984; Llewellyn, 1980; Meyenn, 1980; Subirats y Brullet, 1988; Draper, en Woods y Hammersley, 1995).

Sin embargo, la intensidad emocional de las relaciones entre las chicas no está solamente envuelta por la calidez y el apoyo. Muchas autoras han descrito que el alboroto emocional que caracteriza los grupos de adolescentes, a veces es muy negativo y suele ser causa de su mal comportamiento en las aulas, lo que incide en la actitud de los profesores y profesoras hacia ellas. Las niñas encuentran argumentos para quedarse fuera de las aulas, dedicándose a establecer relaciones con otras niñas o niños (Davies, 1984). Tienen una gran facilidad para hacer amigas y amigos y establecen unas relaciones muy fuertes, dándole mucha importancia a la fidelidad entre las componentes del grupo mientras dura la amistad, que en muchas ocasiones suele ser poco tiempo, llegando a rupturas igualmente fuertes (Meyenn, 1980; B. Davies, 1982; Measor y Woods, 1984; Woods y Hammersley, 1995; Nilan, 1991; Urruzola, 1991; VV. AA., 1991). Esto puede simplemente ser una parte de las alteraciones emocionales de los adolescentes. Sin embargo, las diferentes investigaciones demuestran que algunas de estas elaboraciones y rupturas de los grupos de amigos, están estrechamente relacionadas con la socialización y estratificación de los papeles de género.

2. GRUPOS DE AMISTAD Y SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO

Las investigaciones feministas han sugerido que los grupos de iguales actúan como agentes de socialización en general y de una forma muy particular como agentes de socialización del género (Llewellyn, 1980; Measor y Woods, 1984; Lees, 1986; Nilan, 1991; Subirat y Brullet,

1988; Woods y Hammersley, 1995). Los mensajes de la cultura propia de los adolescentes sobre cómo ser y comportarse, son transmitidos e impuestos por los niños en los grupos mixtos. Las normas y reglas sociales rigen en la conducta de los miembros de estos grupos. Los grupos de niñas parecen operar con un "sentido moral" de acuerdo con la forma de ser apropiada para una niña, y esto implica un conjunto de normas, comportamientos y actitudes, los cuales tiene que observar para ser considerada como tal y ser aceptada en los grupos. Si estas normas se rompen o son transgredidas por alguna componente, entonces las sanciones pueden ser aplicadas por las mismas niñas en el grupo (Measor y Woods, 1984; Woods y Hammerley, 1995). Llewellyn (1980) ha mostrado una gama de comportamientos que rigen en los grupos de iguales. Considero muy importante para este trabajo el código para la entrada en los grupos, que es seguir el comportamiento apropiado para una niña en la escuela (Measor y Woods, 1984). Otros puntos importantes del código son el aspecto físico, los comportamientos sexuales y las actitudes de las niñas en las aulas.

El aspecto

El aspecto exterior de las niñas es una cuestión clave. El código más importante que una niña debe saber es el estado de su feminidad, que deben aprender con sumo cuidado y ser conscientes de la moda y el estilo propio de las señoritas. Sin embargo, es importante no llevar este aspecto de forma demasiado llamativa y extravagante, porque caerían en la apariencia contraria a la que se pretende. Todo esto debe ser asociado con el aspecto más general de la presentación de su personalidad, que les va a exigir permanecer quietas y ser modestas en las escuelas. Measor y Woods (1984) demuestran que las niñas que no se rigen por este comportamiento, considerado apropiado para ellas, son sometidas a críticas por parte de sus compañeros. Los niños están pendientes del largo de las faldas, de si éstas les están demasiado ajustadas, si van demasiado acicaladas, y expresan de una forma grosera que éstas quieren llamar su atención. Con estos comentarios y críticas, las niñas experimentan angustia y amargura ante la desaprobación de sus comportamientos y su aspecto (Measor y Woods, 1984; Woods y Hammersley, 1995). Las críticas no se quedan en los grupos de amigas: si las niñas no escuchan las advertencias de sus propios amigos, éstos buscan a niñas mayores de otros grupos que censuren y desapruében su conducta y aspecto, para que aprendan de ellas cómo deben vestirse y comportarse, si su aspecto y comportamiento no es apropiado para los chicos de su grupo.

La sexualidad

La cuestión principal, sin embargo, es la sexualidad, como comenta Sara Delamont (1990). Las investigaciones feministas exponen que entre los grupos de adolescentes en la escuela, existe una doble norma. Las niñas deben ser virtuosas, castas y fieles en sus relaciones, mientras que los niños están exentos de esta doble norma, y por el contrario está bien visto que ellos sean promiscuos, conquistadores e infieles.

La reputación y buena fama de las niñas es sumamente importante y debe mantenerse y ser protegida a toda costa. Sara Delamont (1990) dice que a las niñas no se les permite expresar su sexualidad; el comportamiento adecuado que se espera de ellas es "la cursilería romántica". El código es impuesto por el grupo. La niña que rompe la norma es rechazada por el grupo en casi todos los casos, y es duramente criticada por el resto, pero lo peor que le puede suceder es alcanzar mala fama, señalándola como una chica fácil o como una "furcia" (Nilan, 1991). Las niñas antes de ser expulsadas de los grupos, son amonestadas repetidas veces para que sigan las normas y se comporten como deben según los criterios del grupo. Para las adolescentes, los miembros de las pandillas son muy importantes, y obtener su aprobación y aceptación es esencial para mantener el equilibrio emocional. Por lo tanto ser excluida del grupo es un problema grave para estas niñas. Los miembros de una pandilla pasan mucho tiempo juntos en la escuela y fuera de ella (B. Davies, 1982). Perder un amigo o amiga o ser rechazada por la pandilla es un problema muy serio para la mayoría de las adolescentes.

Ya he dicho anteriormente que las profesoras y profesores rechazan y desapruében el comportamiento de las niñas que no se ajusta a las normas sociales y que rompe las pautas de los estereotipos sexuales que se espera de ellas. Las niñas que no se amoldan ni comparten estas normas de conducta son censuradas por sus compañeras y rechazadas por los profesores, por considerarlas dañinas para las demás. Measor y Woods (1984) cuentan lo sucedido con una niña que no se amoldó al comportamiento considerado normal; esta niña

rompió todas las normas del código. Comenzó con transgresiones menores, vistiendo ropas llamativas, pantalones muy estrechos y faldas muy cortas, fue rechazada por los grupos de niñas y poco a poco se fue quedando sola. Las demás niñas la criticaban diciendo: "Es una niña de lo peor, repugna a todos" (Measor y Woods, 1984). Esta chica comenzó a salir con chicos mayores que ella, se quedó embarazada y abortó. Su fama se perdió y se hizo vulnerable, se convirtió en el blanco de los chicos que la acorralaban en lugares apartados de la escuela y abusaban de ella sometiéndola a juegos crueles y a tocamientos. Enterados los profesores, en vez de llamar la atención a los chicos, la riñeron y le dijeron que se lo tenía bien merecido por su comportamiento. La historia era conocida en toda la escuela y se advertía a las demás que les pasaría lo mismo si no se comportaban bien. Los castigos que puede sufrir una chica que rompe todas las normas y no se somete a las reglas sociales del juego pueden ser muchas. Esta historia es sólo un ejemplo expuesto por los investigadores. Esta chica jugó un doble papel en los códigos del género (Llewellyn, 1980). Por un lado ella era el símbolo de todo lo que una buena chica no debería ser. Por otro lado era una amenaza para las demás, un desafío para las normas y estereotipos de género ampliamente repetidos. A la vez, era una fuente de comodidad para los profesores y profesoras; la imagen de ella reforzó la imagen femenina tradicional.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se puede llegar a la luz de las investigaciones sobre las pandillas, es que transmiten e imponen un número de reglas de comportamientos y actitudes. Es importante anotar que cualquier mensaje sobre las diferencias de los estereotipos de género y sexo transmitidos por la escuela se filtra mediante la cultura informal de la pandilla y los miembros de ésta pueden dar un apoyo considerable a los adolescentes para desafiar la cultura formal de la escuela.

Sin embargo, hay que aclarar que los grupos y pandillas no son iguales y que los valores y normas entre ellos son diferentes (Llewellyn, 1980). Los valores y normas de la pandilla depende de su clase social, de la categoría del centro, del nivel de los alumnos y alumnas, del contexto etc. También depende de la actitud de los profesores y profesoras en relación a estas normas y valores de las pandillas.

3. MAL COMPORTAMIENTO Y RESISTENCIA A LA CULTURA FORMAL DE LA ESCUELA

La socialización del género no es el único punto en juego en la cultura informal. También es muy importante analizar las experiencias y respuestas de los alumnos y alumnas a la cultura formal de la escuela. Hay evidencias claras de que los alumnos y alumnas no aprueban todo lo que les da la escuela, y que algunos y algunas se rebelan y reaccionan contra ésta, interrumpiendo y comportándose mal en las aulas.

Los investigadores e investigadoras se muestran fascinados por este tema de la relación de los alumnos y alumnas y la cultura formal de la escuela, por lo que han prestado mucha atención a esta clase de estudios. La sociología marxista lo ha investido con especial significado, que expondré más adelante.

"Lo más importante del mal comportamiento es que ha sido creado por la sociedad. Los grupos sociales crean las reglas y consideran sospechoso a todo aquel que no las cumple, la infracción constituye el mal comportamiento y por aplicar dichas reglas a los individuos, si éstos no las cumplen no los consideran del grupo" (Becker, 1963).

En la escuela, se puede decir que el comportamiento consiste en romper las reglas oficiales de la institución. El mal comportamiento en el aula consiste en desorganizarla, desafiar a los profesores y profesoras ocasionando ruido y desorden. El mal comportamiento puede también tomar la forma de alejamiento o resistencia pasiva. Lynn Davies (1984) enumera una amplia variedad de mal comportamiento en la escuela: charlas durante la clase, prender fuego a algo, desordenar, hacer ruidos, etc. Hay malos comportamientos de los niños y niñas que son propios de la escuela.

Mal comportamiento de las niñas

Hasta hace muy poco tiempo no hemos sabido nada de las niñas, ni del mal comportamiento ni de nada, ya que éstas eran invisibles en las investigaciones. Por el contrario, los niños han sido investigados, tanto en su mal comportamiento como en todo lo que ellos han hecho o dejado de hacer, ya que han recibido toda la atención en todos los estudios (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; P. Willis, 1977). Las investigaciones recientes de las feministas demuestran que cuando las niñas muestran sus objetivos en la escuela, lo hacen de forma distinta a los niños.

Ya he comentado en capítulos anteriores que los profesores y profesoras de la escuela infantil y primaria generalmente consideran que las niñas son más conformistas y tranquilas. Igualmente ocurre en secundaria, en donde las investigaciones sugieren que son más tranquilas, menos disociadoras, violentas y ruidosas que los chicos (L. Davies, 1984). Según los profesores y profesoras, las niñas son más difíciles de controlar y motivar que los niños. Consideran que las niñas son más lentas que los niños y siempre están pensando en otras cosas, por lo que suelen ser mucho más distraídas. Considero importante anotar que durante el tiempo que los profesores y profesoras gastan en hacer estas consideraciones, ocasionan unas dificultades mucho más serias que las que puedan ocasionar las cosas hechas por las niñas.

Una parte del problema es ocasionado por las relaciones que se establecen entre las niñas y los profesores/as, que muchas veces suelen ser engañosas y ficticias. L. Davies (1984) demuestra en los datos obtenidos de sus investigaciones que las niñas que se mostraban impertinentes, indisciplinadas, eran aquellas que desde hacía mucho tiempo se encontraban resentidas con los profesores/as y les guardaban un gran rencor por sus malos recuerdos, causados por las conductas de éstos. Estos datos están respaldados por otras muchas investigaciones. Measor y Woods (1984) cuentan cómo los profesores/as reconocen que tienen grandes dificultades para mantener la disciplina con algunas niñas y que transcurrido un tiempo de investigación, éstos reconocen que el mal comportamiento de éstas era ocasionado por los malos recuerdos que las niñas traen de otros profesores/as y que ellas hacen extensivo a todos y todas. Esto significó que muchos profesores/as, especialmente los varones tuvieran grandes problemas para encontrar las estrategias apropiadas para mantener la disciplina con las niñas. Estos problemas de los profesores, dieron a las niñas un cierto poder y seguridad (Measor y Woods, 1984).

El mal comportamiento de las niñas es siempre más pasivo que el de los niños. Esta pasividad suele ser una forma de adaptarse a la escuela para conseguir sus objetivos, tratando de dar una imagen al profesorado, que suele coincidir con la que éstos esperan de ellas (J. Stanley en Woods y Hammersley, 1995). La pasividad de las niñas es un elemento importante para la construcción de una adecuada feminidad. Todas las investigaciones feministas sugieren que ese considerado mal comportamiento de las niñas en la escuela, está conectado y entrecruzado con la cultura de los adolescentes, y tiene consecuencias importantes en la actitud de las alumnas y su éxito en la escuela.

4. EL MAL COMPORTAMIENTO Y LA CULTURA DE LOS ADOLESCENTES

Para comenzar este punto creo conveniente tener claros dos conceptos: cultura y subcultura. La cultura de los grupos juveniles y de adolescentes es considerada como una subcultura.

“La cultura consiste en los valores que posee un cierto grupo, las normas que sigue y los bienes materiales que crea”.

“La subcultura son los valores y normas distintos de los de la mayoría que mantiene un grupo encuadrado en una sociedad más amplia”

(A. Giddens, 1992).

Utilizo la palabra cultura, para referirme al nivel en que un grupo social desarrolla distintos patrones de vida y da forma expresiva a las experiencias materiales de su vida social. La cultura es el acto de copiar los comportamientos y los sentimientos, y contiene una serie de normas y reglas que observar y cumplir.

Para que se de la formación de una subcultura, es preciso un prerrequisito: la existencia de un grupo de gente con un problema común, al que se enfrentan mediante soluciones compartidas; mediante su forma de vestir, estilo de vida, actividades y ocio, desarrollan una cultura diferente a la cultura principal de la sociedad.

“Las subculturas deben exponer una estructura y forma suficientemente distinta en su forma de actuar de la cultura principal o dominante de la sociedad”
(Hall y Jefferson, 1976).

El argumento de las investigaciones es que los alumnos y alumnas, considerados con un mal comportamiento en las escuelas, forman grupos y desarrollan una subcultura o anticultura. Discuten y evitan hacer los trabajos de la escuela, rechazan a los profesores y profesoras, las normas y valores que les exponen, tanto en las formas de vestir como en el estilo de vida, que desapruaban, y rechazan el deseo de éxito académico. Se comprometen en actividades muy particulares como hacer ruidos, canturrear y molestar, características propias de estos grupos. Hargreaves (1967) ha indicado que la adhesión a las normas y valores de la anticultura o subcultura de los compañeros y compañeras de los grupos es tan grande y tan fuerte que no puede hacer nada contra ella, ni la presión que ejerce la escuela ni los profesores y profesoras. Las relaciones entre los miembros de los grupos considerados con mal comportamiento pueden llegar a formar su propia cultura, diferente a la de la escuela, y puede conducir a un empobrecimiento del conocimiento de la cultura que ésta trasmite.

Hargreaves (1967) y Lacey (1970) anotaron que estos chicos formaban grupos aparte en las escuelas. El punto más importante entre estos grupos, era su actitud hacia la cultura escolar: mostraban poca atención y compromiso ante los deberes escolares y se les responsabilizaba de las interrupciones y del mal comportamiento en las aulas. Sus bajos rendimientos en la escuela se vincularon con otras características, como la precocidad sexual y un alto interés por la subcultura juvenil. Una década después, Ball (1981) identificó los mismos procesos, y confirmó que aunque la escuela había cambiado, continuaban los mismos problemas de décadas anteriores. Igualmente se deduce del Estudio de Casos de esta tesis; aunque el estudio se hace en la escuela infantil, los procesos de diferenciación, discriminación y resistencia de las niñas a la cultura formal de la Escuela es semejante.

Es necesario preguntarse si estos mismos problemas y procesos se daban en las escuelas con las niñas. Las investigaciones feministas han puesto de manifiesto que los procesos y patrones son los mismos, aunque las niñas tienen sus propias formas de comportamiento disruptivo. La subcultura en los grupos de niñas se muestra igualmente en la forma de vestir y estilo de vida, y aseguran igualmente un bajo rendimiento y fracaso escolar (McRbbie y Garber, 1976; Llewellyn, 1980; Meyenn, 1980; L. Davies, 1984). Se sabe menos sobre la subcultura de las niñas adolescentes que sobre la de los niños.

Si analizamos las causas por las que se producen estos comportamientos de resistencia en las escuelas, habría que atender a los problemas individuales, como la personalidad y la familia, los cuales son factores claramente importantes; influyen igualmente la clase social y la raza, por lo que también hay que tenerlos presentes. Los comportamientos de los niños y las niñas de clase media han sido generalmente más estudiados en las escuelas.

5. ANÁLISIS DESDE LA TEORÍAS FEMINISTAS

Según los estudios realizados por las feministas, los grupos de niñas que abandonan la escuela primaria con notas bajas, entran en su adolescencia, y por ello a la escuela secundaria, con una fama sospechosa por su pertenencia a los grupos de alumnas señaladas por el mal comportamiento. La gran mayoría de estas chicas son de clase obrera. Los niños de clase obrera, sufren igualmente este proceso, pero las investigaciones realizadas por las feministas demuestran que las explicaciones y los procesos para los comportamientos de las niñas son diferentes que los que se dan en los comportamientos de éstos.

En las explicaciones que las feministas dan sobre estos comportamientos y procesos, hay que tener en cuenta en primer lugar el modelo de elección “natural” como modelo de opción

“tradicional” que las niñas tienen que seguir para sí mismas. Segundo, hay que discutir las teorías del proceso del desarrollo por las que se ve que las niñas son presionadas desde la educación como responsables del ciclo de la vida. Vamos a ver a continuación las teorías sociológicas que tratan de explicar el cambio que las niñas hacen como reacción al malestar que sienten, tanto si éstas fracasan, como si triunfan en la escuela. Las feministas plantean que las niñas suelen ver su propio éxito académico como una amenaza a su feminidad. Las feministas marxistas argumentan que es necesario tener en cuenta argumentos muchos más amplios, tanto sociales como económicos, cuando se trate de explicar lo que sucede con las niñas en el sistema educativo.

Un modelo de elección racional

Puede que las niñas nunca pierdan de vista que para ellas siempre hay otro trabajo además del que puedan tener remunerado. Puede también, que no se vean en el futuro como un miembro permanente de la fuerza del trabajo remunerado. Aceptan los mensajes que se les dan desde la familia, la escuela y los medios de comunicación de que el papel de las verdaderas mujeres está en ser buenas madres y amas de casa. Parece “natural” que acepten el papel tradicional de hembra, por lo que la educación tiene muy poco valor para ellas. Las investigaciones enfocadas a las perspectivas de las chicas después de haber acabado sus estudios, muestran esta actitud (Dove, 1975; Sharpe, 1976; Llewellyn, 1980; L. Davies, 1984). Se me ocurre en este momento como ejemplo, lo ocurrido a una chica de la Universidad de Granada, que al acabar los estudios, siendo premio extraordinario y habiendo obtenido una beca para irse a los EE.UU. a realizar un máster, prefirió quedarse y preparar oposiciones como enseñante en un instituto, porque de lo contrario; según ella, peligraba su relación de pareja. Al preguntarle qué hubiera sucedido si la beca se la hubiesen ofrecido a él, ésta contestó que ella lo hubiese aceptado porque es normal que él triunfe en su carrera. Este es uno de tantos ejemplos que se dan de renuncia de las mujeres a alcanzar el éxito profesional en favor de la tradicional asimetría de papeles aceptados por la sociedad.

En las investigaciones realizadas por Sharpés (1976), las niñas habían obtenido buenas calificaciones y se consideraban triunfadoras en sus estudios. En los resultados de las encuestas y entrevistas, un porcentaje alto opinaba que no tenían interés en conseguir buenos trabajos cuando dejaran la escuela; preferían casarse y tener hijos. En investigaciones posteriores, las tendencias de las niñas seguían siendo las mismas, opinaban que no era importante hacer buenas carreras y luchar por buenos trabajos, que eso era bueno para los niños que eran los que tenían que ganar el dinero, consideraban que eran los niños los que tenían que elegir buenas carreras y buenos trabajos (Measor y Woods, 1984).

En el modelo de elección racional, las acciones y actitudes de las niñas se definen como una materia de elección; estas niñas no están interesadas en lo que la escuela les puede ofrecer. Este argumento es esencialmente conservador, y descansa en la suposición de que es necesario proporcionar igualdad de oportunidades para todos para empezar a cambiar la situación. Pero fracasa al no tener en cuenta las presiones que las alumnas sufren y no sentirse capaces de conseguir tal igualdad. Dicho argumento tiene conexiones con la sociobiología y con la diferenciación del género en el estado “natural” de ver las cosas.

La perspectiva del desarrollo mental

Una explicación alternativa sugiere que las niñas en esta etapa de su vida, están interesadas principalmente en desarrollar su identidad femenina (Kelly, 1981). Puede que la escuela no les ofrezca metas y logros interesantes para su desarrollo como mujeres y por eso éstas no están demasiado interesadas en el modelo masculino que se le ofrece. Puede que las niñas consideren que la escuela reduce sus posibilidades y capacidades para explorar y desarrollar su feminidad. Sharpe (1971) dice que no puede haber mucha conexión para las niñas entre el sentido creciente de su desarrollo como mujeres y los aprendizajes escolares de un modelo machista. Por lo tanto, reaccionan contra la escuela como si ésta fuera un aspecto inconexo entre sus vidas y ellas, no obstante son incapaces de escapar.

Muchas autoras han sugerido que el desarrollo de la sexualidad está muy enraizado en estos procesos.

“Uno de los factores causantes del bajo nivel en los aprendizajes escolares parece ser los efectos del desarrollo de la sexualidad en las vidas de las alumnas” (Wolpe, 1989).

Wolpe muestra un gran número de formas en las que la escuela fracasa al no reconocer estos hechos. Critica el currículum formal, especialmente en el área de la educación sexual. Considera que hay dificultades en las relaciones interpersonales entre los compañeros y compañeras, pero también entre éstos y éstas y las profesoras/es. Otros problemas provienen de la insistencia de la escuela en las maneras de vestir y las reglas de las pandillas. Los uniformes escolares, por ejemplo, como comenta Payne (1980) parecen que son diseñados para disfrazar todo indicio de sexualidad adolescente. La disciplina de la escuela, basada en una gran cantidad de prohibiciones sin ningún razonamiento, ejerce una gran presión y deseo de transgredirlas entre las niñas (King, 1978; W.S. Dubberley en Woods y Hammersley, 1995).

Las niñas desobedecen las normas de la escuela con el fin de hacer las cosas que más valoran y en las que están más interesadas. Wolpe (1989) afirma de una forma general, que es evidente que el reconocimiento y aceptación de la sexualidad desempeña un papel importante en las vidas de las adolescentes, y la no aceptación es la responsable de algunos de los problemas académicos que tienen las pandillas, particularmente las niñas.

La perspectiva del desarrollo mental se parece a la de elección racional en que las metas de la escuela están desconectadas de las vidas de las niñas. El comportamiento disruptivo de éstas se entiende como un intento de adaptarse al régimen de la escuela en algo que oferta y puede estar más al alcance de sus intereses (McRobbie y Garber, 1976). La hostilidad hacia la escuela nace de su percepción de la inutilidad e inconexión de las metas de ésta y sus vidas. La feminidad es lo que cuenta. El modelo único de la escuela no les sirve, no les es útil para el desarrollo de su personalidad de mujeres.

La perspectiva del desarrollo mental es correcta si damos un giro y observamos la escuela desde el punto de vista de las alumnas. Sin embargo, tiene dificultades por no poder explicar el por qué son las niñas pobres de clase obrera las que son más afectadas por los imperativos del desarrollo mental.

Comportamiento disruptivo como reacción al fracaso

Existe un gran número de argumentos expuestos por las teorías sociológicas de los diferentes comportamientos disruptivos. Una línea de pensamiento sugiere que el comportamiento disruptivo y anti-escuela de las niñas, nace con el objetivo de dar un revés al sistema educativo que las condena al fracaso social. Las etiquetas que se les colocan, les ocasionan tal malestar y angustia que éstas tratan de evitar dichos estados de ánimo de muy diferentes maneras. Esto puede ser usado como medio para escapar de la presión del éxito y del fracaso académico o bien, para aceptar la herencia más segura del casamiento y la vida doméstica, por considerarla más apropiada según lo que la sociedad espera de ellas.

Las niñas pueden también buscar evitar la angustia causada por el deseo de cambiar las condiciones jerárquicas patriarcales. Ball (1981), sugiere que para las pandillas, la lealtad entre iguales y la subcultura propia provee a los individuos de una ruta y condiciones alternativas para conseguir su identidad. Temen los valores de la escuela, y con su comportamiento disruptivo y el continuo enfrentamiento a los profesores y profesoras, se hacen fuertes y ganan prestigio entre sus iguales. Willis (1976) sostiene que la función clave de la contracultura escolar es proporcionar un modelo alternativo de escuela a niños y niñas de la clase trabajadora. Pero optando por los papeles tradicionales y propios de su clase, aseguran la reproducción y, por consiguiente, su constante explotación. Dubberley, en Woods (1995) dice estar de acuerdo con el análisis de Willis, y subraya la naturaleza imperialista de la cultura de la escuela, que no puede ser aceptada por el antagonismo que guarda con la cultura obrera, y aún más antagónica con la cultura de las niñas que es doblemente perdedora, como obrera pobre y como mujer frente a los niños y hombres de la cultura dominante y la de su misma clase. Por lo que el concurso de su comportamiento disruptivo, es uno donde los términos son más favorables para ellas, y que les puede ofrecer una mayor oportunidad de éxito (L. Davies, 1984).

En esta teoría, las niñas reaccionan frente al fracaso para lograr las metas de la escuela en vez de buscar la inconexión de ésta con sus vidas. Por lo tanto, la hostilidad se deriva desde la frustración que les ocasiona al comprender que se les niega el acceso a las metas del currículum académico. Muchas investigaciones muestran los caminos alternativos que crean las niñas desde su propia cultura de pandilla, también reflejan los valores tradicionales de la clase obrera, para ser más precisa, los valores que conocemos del sistema de la clase obrera (L. Davies, 1984).

Esta teoría defiende un principio fundamental, que ya hemos visto anteriormente en este capítulo y también en el primero: la función de seleccionar y marcar el futuro de los individuos. Es probable que el logro de este fin, cree reacciones de comportamiento disruptivo entre las alumnas. Las niñas de clase obrera que se ven abocadas al fracaso en la escuela, se resisten revelándose y rechazando dicha cultura. Davies (1984) lo expone de la siguiente manera:

“Las escuelas no son agencias socializadoras; son agencias colonizadoras. Es sorprendente que apenas exista la resistencia a estas formas de dominación y colonización, especialmente cuando los únicos intereses que priman son los de los líderes potenciales de la cultura dominante”.

El miedo al éxito y la feminidad

Las investigaciones realizadas que analizan las perspectivas de las niñas, se centran en las de clase obrera. Éstas juzgan el éxito académico como anti femenino. Suponen que las niñas inteligentes que triunfan en el sistema educativo, no encuentran esposo ni amigos, y fracasan como mujeres en sus vidas.

Investigaciones realizadas recientemente, muestran que las niñas llegan a la cima del sistema educativo y suelen obtener mejores calificaciones que los niños; en América, han demostrado también que las mujeres tienen éxito académico en carreras tradicionalmente masculinas (Homer, 1971). A unos estudiantes de un colegio de experimentación se les pidió que terminaran una historia de una niña que había triunfado en la escuela y había llegado a ser una médica famosa. Las estudiantes escribieron las historias. En la mayoría, la niña tenía éxito en su carrera, pero mientras su vida profesional era exitosa, su vida privada era una pena; porque casi todas escribían infinidad de tragedias personales: no tenía amigos, ni marido, vivía sola y era muy desgraciada.

CONCLUSIONES

Este trabajo sugiere algunos puntos discutibles; las mujeres de hoy tenemos un problema por delante: saber reconciliar la ambición, la competencia, la realización intelectual y el éxito de nuestra feminidad (Spender y Sarah, 1993). Se puede argumentar que las niñas en la adolescencia pueden sentirse muy presionadas por tener que encararse con difíciles decisiones y elecciones muy importantes para sus vidas, sin tener la certeza de que sus esfuerzos vayan a ser reconocidos en el futuro; más bien, con la certeza de que no podrán triunfar fácilmente en este mundo de hombres, por lo que eligen entre el éxito académico y su popularidad como mujeres. La amenaza dentro de nuestra sociedad es que las mujeres triunfadoras tendrán que encarar una existencia en solitario (Spender y Sarah, 1993) por lo que las niñas pueden encontrar más reconfortante socialmente la elección de su feminidad que el ser triunfadoras profesionalmente.