

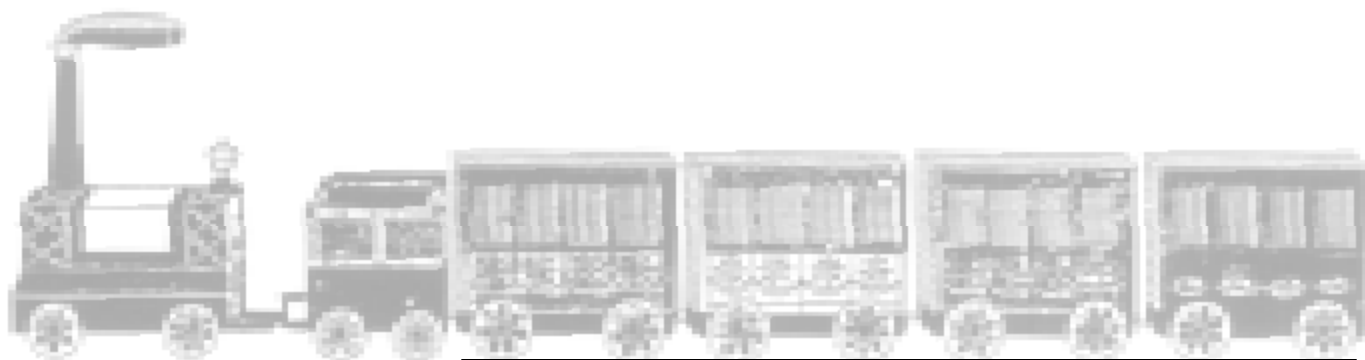
# ESTAFANDO A LAS MUCHACHAS Y A LOS MUCHACHOS<sup>1</sup>

Susan McGee Bailey\*

Traducción Adriana Escobar\* \*

*La equidad de género en la educación es más que ubicar a las muchachas en la misma posición que los muchachos; es eliminar las barreras y estereotipos que limitan las oportunidades y opciones de ambos sexos.*

*Gender equity in education is more than putting girls on equal footing with boys—it's eliminating the barriers and stereotypes that limit the opportunities and choices of both sexes.*



\* Susan McGee Bailey es la Directora ejecutiva del Wellesley Centers for Women del Wellesley College, el cual incluye el Center for Research on Women y el Stone Center, y profesora del Women's Studies and Education en el Wellesley College, 106 Central Street, Wellesley, MA 02481, Estados Unidos. sbailey@wellesley.edu

\*\* Profesional en Lenguajes y estudios socioculturales de la Universidad de los Andes, con énfasis en traducción e historia del arte. adrianaescobar@hotmail.com

**R**ecientemente la equidad de género en la educación se ha convertido en un tema candente o al menos bastante caluroso en este campo. Las instituciones de educación superior a lo largo del país están de nuevo bajo presión para que brinden oportunidades atléticas iguales a las estudiantes. La Corte Suprema de los Estados Unidos está considerando algunos casos que

Sin embargo, es en el ámbito de la escuela primaria y secundaria donde la estafa a las muchachas ha sido documentada de forma más extensiva (Wellesley College Center for Research on Women 1992, AAUW 1995, Orenstein 1994, Sadker y Sadker 1993, Stein y otros 1993). Veinticuatro años después de la promulgación del Title IX<sup>2</sup> –el

interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante, apuntan a experiencias escolares que crean barreras significativas para la educación de las muchachas. Estos factores han difundido discusiones y acciones entre padres, madres, educadores, y entre los encargados de diseñar las políticas públicas.



involucran la admisión de mujeres en instituciones militares masculinas financiadas por el Estado; así mismo, la constante poca representación de las mujeres en altos cargos universitarios está incitando a muchos benefactores a retener las contribuciones para la campaña de recolección de fondos de la Universidad de Harvard.

cual prohíbe la discriminación por sexo en cualquier programa educativo que reciba fondos federales– las muchachas y los muchachos no están aún a la par en las aulas de nuestra nación. Revisiones del material curricular, información sobre logros y persistencia en las ciencias, e investigaciones sobre patrones de

### **Barreras para una educación equitativa de género**

Como la autora principal del estudio de 1992 *How Schools Shortchange Girls*, he seguido esta discusión con notable interés y creciente preocupación. El problema

dable que tanto ellos como ellas se benefician de técnicas que alientan el aprendizaje cooperativo.

Un segundo conjunto de supuestos se refiere a la dicotomía entre educación por sexos y coeducación. Durante las discusiones sobre equidad de género, rara vez alguien considera que la coeducación, de acuerdo con el uso generalizado del término, implica más que simplemente asistir a la misma institución. Usualmente se asume que ésta involucra una experiencia balanceada en comparación con una exclusiva, sesgada, segregada, sólo femenina o sólo masculina. Así, el término mismo debilita nuestra habilidad de lograr una coeducación genuina, pues se da por sentado que ésta ya existe.

Sería más acertado describir las escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos como de educación mixta más que como de coeducación. Aunque los muchachos y las muchachas están mezclados en nuestras escuelas, no están recibiendo la misma calidad ni cantidad de educación, ni están aprendiendo realmente del otro ni sobre el otro. Si bien nuestra tarea es buscar formas de brindar la educación equitativa de género que el término promete, esto todavía no se cumple.

### **Las lecciones que las escuelas de muchachas enseñan**

Es un hecho que en un escenario exclusivo de muchachas puede ser más fácil valorar las habilidades, los campos profesionales y las vocaciones que generalmente son con-

central que se expone al inicio de este informe continúa siendo ignorado en nuestras discusiones en torno a la educación pública.

[Existen] aspectos críticos del desarrollo social que nuestra cultura ha asignado tradicionalmente a las mujeres, los cuales son igualmente importantes para los hombres. Las escuelas deben ayudar a las muchachas y muchachos a adquirir las habilidades competitivas y relacionales necesarias para una completa participación en la fuerza laboral, la familia y la comunidad (Wellesley College Center for Research on Women 1992, p. 2).

Son demasiadas las discusiones y soluciones propuestas basadas en formulaciones simplistas que en vez de abordar las realidades complejas a las que se enfrenta nuestra sociedad, lo que hacen es oscurecerlas.

De éstas, las principales son aquellas que suponen que 1), la equidad de género es “sólo para las muchachas” y 2), que si la situación mejora para ellas, los muchachos perderán inevitablemente. Estas construcciones son peligrosamente limitantes, y restringen tanto a los muchachos como a las muchachas. La equidad de género trata de enriquecer las aulas, ampliar las oportunidades y proporcionar más opciones a los estudiantes.

La noción de que ayudar a las muchachas significa perjudicar a los muchachos, se suma a la defensa de un *statu quo* el cual, como todos sabemos, beneficia muy poco a nuestros y nuestras estudiantes. Sin duda, es tan importante que los muchachos aprendan sobre la contribución de las mujeres a nuestra nación, como que ellas estudien esa información. Ciertamente el embarazo adolescente, la paternidad y la maternidad son temas que conciernen por igual a los muchachos y a las muchachas; y es indu-

siderados como femeninos e incentivar a las muchachas hacia ocupaciones no tradicionales. Las presiones que los estudiantes reciben de sus pares, de la cultura popular e incluso de muchos adultos a su alrededor, definen comportamientos estereotipados de género como normales, esperados y exitosos. Para las jóvenes adolescentes en particular la claridad de estos estereotipos puede brindarles seguridad; cuestionarlos puede ser incómodo y riesgoso. En un mundo en donde ser etiquetado como *mena* es el clásico insulto entre muchachos, los ambientes para muchachas pueden proveer un refugio de la humillación y los estereotipos.

Pero estos ambientes podrían enviar mensajes que también pueden perpetuar, más que eliminar, los estereotipos negativos de género. Retirar a las muchachas de las clases con el fin de proporcionarles mejores oportunidades de aprendizaje, implicaría que los muchachos y las muchachas son tan diferentes que se les debe educar de formas radicalmente distintas. Cuando se establecen clases sólo de muchachas, especialmente de ciencias o de matemáticas, puede subyacer el mensaje de que ellas son menos capaces en estas áreas. Separar a los muchachos de las muchachas para controlar mejor el comportamiento de los primeros, puede indicar que estos son “demasiado salvajes” como para ser controlados.

En vez de asumir que debemos aislar a las muchachas para protegerlas del comportamiento escandaloso y competitivo de los muchachos – o que éstos se volverán excesivamente afeminados en escenarios donde las muchachas son

valoradas y se sienten cómodas –, debemos examinar atentamente por qué algunos estudiantes y profesores prefieren escenarios exclusivos para muchachas. Es obligatorio que entendamos los aspectos positivos de estas aulas para así comenzar la difícil tarea de transportarlos a clases mixtas.

En las escuelas públicas de Estados Unidos esto no es sólo una cuestión de sentido común sino, además, un asunto de ley. El Title IX permite la instrucción para un solo sexo en situaciones muy específicas<sup>1</sup>. Al hacer esto, estaremos acercándonos a ambientes genuinos de coeducación, en donde los logros, las perspectivas y las experiencias de los muchachos y muchachas, hombres y mujeres, serán igualmente reconocidos y recompensados, se acomoden o no a las categorías tradicionales.

## Cómo eliminar barreras

Estaremos limitando injustamente el desarrollo y las oportuni-

dades disponibles para todos nuestros estudiantes, mientras las medidas y modelos de éxito que se les presenten sigan los estereotipos tradicionales, y continúen arraigados en la jerarquía que dice que el trabajo retribuido es siempre y definitivamente más importante que el trabajo en el que no se gana dinero; que mientras más alta la paga, más valioso es el trabajo y la persona que lo realiza. La educación equitativa de género trata acerca de eliminar las barreras y estereotipos que limitan las opciones para *ambos* sexos. Para avanzar en esta dirección debemos dar tres pasos importantes.

1. *Debemos reconocer la naturaleza generizada de la educación escolar.* Las escuelas son parte de la sociedad. Los educadores, por su propia cuenta, no pueden cambiar la estructura de valores que nosotros mismos personificamos, pero podemos reconocer y comenzar a cuestionarnos sobre las formas en las que el género influye en nuestra educación escolar. *How Schools Shortchange Girls* señala que las



emociones y las dinámicas de poder, sexo, raza y clase social son aspectos presentes, aunque ignorados, en nuestras aulas. Podemos comenzar a cambiar esto fomentando las discusiones de clase que explícitamente incluyan estos temas y que valoren la expresión de sentimientos así como la narración de hechos.

2. *Debemos dar una mirada atenta a nuestras propias prácticas.* Algunos años atrás, cuando fui profesora durante mi primer año, me sentía orgullosa de mi sensibilidad hacia las necesidades de mis estudiantes de sexto grado. Cuidadosamente les brindaba oportunidades a los muchachos para que tomaran parte en las discusiones de clase y lideraran proyectos de grupos, con la intención de canalizar sus energías de forma positiva. Fui así mismo cuidadosa al asegurarme de que dos muchachas muy tímidas y de voz suave, no se sintieran avergonzadas por tener que exponer sus informes de libros en frente a la clase.

Tan solo mucho después me di cuenta que en vez de ayudarles a los muchachos a aprender habilidades cooperativas, pude haber reforzado su idea de que los muchachos actúan mientras las muchachas observan, y que pude haber protegido a las muchachas de las experiencias que precisamente necesitaban para superar sus inseguridades iniciales. Además, protegiendo a las muchachas, también privé a los muchachos de la oportunidad de aprender que tanto ellos como ellas pueden arriesgarse y obtener las recompensas de hablar en voz alta en clase y opinar sobre diferentes temas.

Una técnica que los maestros pueden utilizar para obtener una imagen de sus cursos, es desarrollar proyectos de clase en los cuales los estudiantes sirvan como recolectores de información; ellos son agudos observadores del mundo que los rodea; por tanto, hacer que lleven un registro de quien participa en la clase puede ser un trampolín para discusiones importantes, discusiones que pueden

concientizar a todos de las dinámicas del salón de clase y que algunas veces están tan arraigadas que se han vuelto invisibles.

3. *Debemos aprender de los escenarios de sólo muchachas sobre las técnicas educativas y las perspectivas curriculares que tienen un atractivo particular para ellas, y determinar cómo usar exitosamente estos enfoques en clases mixtas.* Cuando hablo con profesores que trabajan en escuelas de sólo muchachas, oigo tres sugerencias frecuentes: 1) hacer menos énfasis en la competencia y la acentuar más trabajo en equipo, para así asegurarse de que todas completen y comprendan el problema o proyecto; 2) hacer más énfasis en el material curricular en el que se destaca a las muchachas y a las mujeres; 3) centrarse más en las aplicaciones prácticas que las matemáticas y las ciencias tienen en la vida real.

### **Tres sugerencias prácticas**

Los maestros pueden aplicar estas sugerencias en escenarios mixtos. La primera es la más complicada. Lo que parece suceder de forma natural en escenarios de sólo muchachas – por ejemplo, cuando trabajan juntas en un ambiente en donde se sienten empoderadas para imponer el ritmo – debe ser deliberadamente alentado en escenarios en donde un estilo diferente ha sido la norma. Las muchachas y sus maestros se refieren a las clases de sólo muchachas como espacios en donde apenas unas pocas estudiantes dicen en voz alta sus respuestas y se interrumpen unas a otras. Los maestros indican que ellos trabajan



deliberadamente para asegurarse de que todas las muchachas tengan alguna participación activa en las actividades de clase. Si los maestros pueden aplicar directamente estos factores en un escenario de sólo muchachas, seguramente podremos empezar a aplicarlos en escenarios mixtos.

Además, las docentes deben experimentar con instrucciones y sistemas de recompensa que animen a los estudiantes a valorar el entendimiento cabal de una tarea, una respuesta rápida, el éxito grupal y el desempeño individual. De esta forma estaremos reforzando las fortalezas que numerosas muchachas han desarrollado y ayudando a los muchachos a adquirir las habilidades que necesitan.

La segunda sugerencia no presenta menos dificultades cuando se traslada a escenarios mixtos. Los productores de televisión han descubierto que las muchachas pueden ver programas con personajes masculinos, pero los programas protagonizados por muchachas o por mujeres, tienen menos posibilidades de atraer o mantener el interés de los muchachos. No obstante, las escuelas son lugares a donde los estudiantes van para aprender. Tanto unos como otras necesitan aprender a apreciar y valorar los logros de las mujeres y grupos de mujeres que han tenido éxito en campos tradicionalmente masculinos: Shirley Chisholm, Indira Gandhi, Sally Ride, el Women's Campaign Fund, así como las que han triunfado en áreas laborales y vocacionales tradicionalmente femeninas: Jane Addams, Mary McLeod Bethune, la Visiting Nurse Association.

En su libro *Natural Allies, Women's Associations in American History*, Anne Firor Scott expone que "en la década de 1930 el paisaje estaba cubierto por bibliotecas, escuelas, *colleges*, guarderías, mu-



seos, clínicas de salud, casas de refugio, programas de almuerzos escolares, parques, campos de juego, cada uno de los cuales debía su existencia a una o varias sociedades de mujeres" (1991, p. 3). Nuestros y nuestras estudiantes necesitan aprender más de este trabajo si desean desarrollarse como adultos que puedan realizar actividades vitales para nuestra supervivencia, como una sociedad humana viable.

El tercer factor es posiblemente el menos problemático. Aunque las muchachas pueden entusiasmarse más por la ciencia cuando la ven como algo relevante para la vida diaria, ¡los muchachos indudablemente no estarán menos interesados cuando ésta se les presente con

este mismo enfoque! Sin embargo, para que los docentes desarrollen programas y materiales nuevos en el área de ciencias, se requieren materiales y equipos nuevos, el apoyo del cuerpo administrativo y directivo de las escuelas al desarrollo profesional y tal vez una reestructuración de los horarios.

*Operation Smart*, un programa informal de ciencias para muchachas en jornada contraria a la de la clase y desarrollado por la Girls, Inc., es sólo un ejemplo de los nuevos programas de ciencias. Por ejemplo, una unidad que trata el tema de la contaminación del agua, ofrece a las chicas de secundaria la oportunidad de estudiar los efectos de la contaminación en sus propias comunidades y comprender el valor del conocimiento y los procedimientos científicos para mejorar las condiciones de vida (Palmer 1994).

Las clases mixtas se pueden adaptar fácilmente a estos proyectos y, en efecto, muchas ya lo han hecho. El año pasado mis sobrinas, estudiantes de clases mixtas en Mystic, Connecticut, me mostraron ansiosamente sus proyectos de ciencias. El proyecto que Sarah y su amiga Caitlin realizaron, contenía varios pedazos de tela, cada uno de los cuales había sido sometido a una serie de pruebas: quemado, lavado, estiramiento, congelamiento, etc. "Pensamos que los pedazos de tela sintética serían más resistentes ¡pero no! Ahora sabemos que el material natural es muy fuerte". Aidan, un año mayor, recolectó muestras de agua de la desembocadura del río Mystic a diferentes distancias de donde se une con el agua salada de Fisher's Island Sound. Ella

esperaba que el agua fuera menos salada mientras estuviera más lejos de Sound, pero se sorprendió al encontrar que su gráfica no era una línea recta: una muestra bastante salada fue tomada en un punto muy arriba en el río. Tratar de explicar qué podía causar este fenómeno, se convirtió en el aspecto más interesante del proyecto. Tanto para Sarah como para Aidan, la ciencia es sobre sus propias preguntas y no algo que se saca de un libro o de un laboratorio ¡y ciertamente no es una actividad sólo de muchachos!

## Avanzando más allá de los estereotipos

Con el cambio al nuevo siglo, debemos dejar atrás nuestros supuestos y estereotipos exclusivos para muchachos o para muchachas. En cualquier medida dada de logro o habilidad, podemos encontrar más similitud entre el puntaje promedio de las muchachas como gru-

po y el de los muchachos como grupo, de la que podemos encontrar al comparar a las muchachas entre sí y a los muchachos entre sí. No debemos seguir permitiendo que supuestos estereotipados guíen nuestras expectativas y oscurezcan el hecho de que la empatía, la cooperación y la competencia son todas habilidades importantes, que son relevantes para todos nuestros y nuestras estudiantes.

## Citas

- 1 Este artículo fue publicado originalmente en *The Journal Educational Leadership*, en mayo de 1996. pp. 75-79. La autora autorizó su traducción al español especialmente para *Nómadas*.
- 2 De acuerdo con el Title IX, las partes del programa de las clases de primaria y secundaria que tratan temas como sexualidad humana o el entrenamiento deportivo que implican contacto físico pueden, pero no tienen que ser, separadas por sexo. (Title IX Rules and Regulations of the Educational Amendments of 1972, sección 86.34)

## Bibliografía

- ORENSTEIN, P. *SchoolGirls: Young Women, self-esteem and the Confidence Gap*, Nueva York, Doubleday, 1994.
- PALMER, L. *The World of Water: Environmental Science for Teens*, Nueva York, Girls Incorporated, 1994.
- SADKER, D. y M. Sadker, *Failing at Fairness: How America's School Cheat Girls*, Nueva York, C. Scribner's Sons, 1994.
- SCOTT, A. F., *Natural Allies: Women's Associations in American History*, Urbana, Ill, University of Illinois Press, 1991.
- STEIN, N., N. Marshall y L. Tropp, *Secrets in Public: Sexual Harassment in Our Schools*, Wellesley, Massachusetts, The Wellesley College Center for Research on Women, 1993.
- THORNE, B., *Gender Play: Girls and boys in School*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 1993.
- Wellesley College Center for Research on Women, *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*, Washington, D.C., American Association of University Women Educational Foundation, reprint edition (1995), Nueva York, Marlowe and company, 1992.

