

LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Ana Lupita Chaves Salas¹

Directora del Instituto de Investigación en Educación (INIE).

Recibido 3-XII-2005 • Aceptado 25-IV-2006

Resumen: Este artículo resume una investigación cualitativa que se realizó en un salón de clase de educación inicial pública, el cual atendía a niñas y niños en edades comprendidas, entre los cinco años y tres meses y los siete años. El estudio pretende develar las relaciones sociales que se generan en el contexto escolar y que construyen identidades y subjetividades de la población estudiantil. Además, su propósito fue promover la reflexión crítica, en torno a esas interacciones sociales para iniciar los procesos de transformación que modifiquen y mejoren la acción educativa, como práctica liberadora que genere identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas.

Palabras clave: Construcción de subjetividades, investigación en el aula, socialización escolar, género y educación.

Abstract: This article summarizes a qualitative research carried out in a classroom at a public primary school with children ages five years and three months to seven years old. The study attempts to reveal the social relationships generated in the school environment which create identities and subjective viewpoints in the student population. The study also seeks to promote critical reflection in terms of social interactions in order to begin those transformation processes that modify and improve the act of teaching as a liberating practice that generates critical, active, autonomous, sympathetic and creative identities.

Key words: Building subjective viewpoints, research in the classroom, socializing in school, gender and education.

I. Construyendo utopías en el contexto escolar

La escuela, como institución social reproductora de desigualdades, transmisora y constructora de valores, debe replantear su función y contribuir junto con otras instituciones de la sociedad, a la formación de las conciencias, la elaboración del conocimiento y su distribución igualitaria, mediante prácticas equitativas y democráticas (Freire Paulo, 1997).

Desde esta perspectiva, este artículo plantea una investigación cualitativa que realicé en un salón de clase de educación inicial que atendía a niñas y niños en edades comprendidas, entre los cinco años y tres meses y los siete años. El estudio pretendió promover la reflexión crítica sobre la teoría y la práctica pedagógica que asumimos y llevamos a cabo, el personal docente del nivel inicial. Por este motivo, consideré importante analizar el currículo como proyecto político-ideológico, cultural y pedagógico, en cuanto a: sus fundamentos teóricos; función social (proceso de socialización); el papel de las personas que intervienen en su aplicación; las relaciones de poder; el uso del lenguaje; los estereotipos de género; las estrategias de enseñanza y de evaluación, en torno a los procesos iniciales de lecto-escritura y la pertinencia del significado de los contenidos.

El currículo, como proyecto político, responde a un contexto socio-histórico específico, donde intervienen diversos grupos sociales, por lo que una de sus características es su **no neutralidad**. Por ello, es necesario cuestionar la visión de mundo-sociedad y ser humano que orienta la propuesta curricular que desarrollamos en el aula, ya que esta va a determinar la forma cómo concebimos la relación entre quien conoce y lo que se va a conocer; es decir, la manera cómo el ser humano se apropia del conocimiento y, dependiendo de esta concepción, así vamos a organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Alicia Gurdián indica que el currículo "se construye a partir de tres niveles interdependientes: El nivel ontológico-axiológico determina o define el siguiente nivel, denominado epistemológico, el cual, a su vez, define o determina el metodológico. Es más, cualquier cambio en uno de estos niveles, afecta a los otros" (2001:1997).

En este contexto, me interesó develar los procesos de socialización y la acción pedagógica que se desarrolla en un salón de clase de un jardín de infantes del Ministerio de Educación Pública, ya que esta práctica responde al proyecto del centro educativo y, este, a su vez, al Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, en este artículo se dará a conocer, únicamente, lo que se refiere a procesos de socialización en el aula, porque es fundamental que las educadoras y los educadores reflexionemos sobre nuestra práctica pedagógica; los principios que la sustenta; los significados que transmitimos; el sexismo lingüístico y las subjetividades que ayudamos a construir, ya que sólo así, podremos explicar, replantear y mejorar nuestra acción educativa, como práctica liberadora que conduzca hacia un verdadero desarrollo humano.

Seguidamente, presentaré las premisas teóricas que guiaron el proceso de investigación. Luego expondré la metodología, los resultados que emergieron del análisis de los datos recolectados y, por último,

destacaré algunas reflexiones finales sobre el papel que asumimos como educadoras y educadores.

II. Premisas teóricas

Sociedad y escuela

Nuestra sociedad se ha caracterizado por una desigual distribución del ingreso que se concentra en sectores minoritarios y de sexo masculino, lo que produce grandes diferencias en términos económicos y culturales, entre los diversos sectores de la sociedad. Es así como la última Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) muestra que en los estratos más ricos el ingreso por persona se duplicó entre 1998 y el 2004, mientras que en los hogares pobres solo creció un 7% en el mismo periodo. Lo que evidencia la inequidad social.

Los grupos hegemónicos mantienen el dominio de los medios de producción y del poder sobre las clases subordinadas. En esta dinámica, se limita la participación de ciertos sectores en los procesos de producción y consumo (nivel estructural) que se articula con una condición de desigualdad cultural (nivel superestructural). Por lo tanto, la reproducción de las desigualdades en la sociedad, es producto de las relaciones sociales y del contexto económico y político, como totalidad articulada, donde la práctica social contribuye a la interiorización de la cultura dominante por parte de los grupos populares que los lleva a percibir y comprender la realidad, de acuerdo con los intereses y las necesidades de los grupos hegemónicos, como una forma de dominación ideológica.

La transmisión del capital cultural acumulado de generación en generación, se encarga de interiorizar la cultura dominante en los sectores subalternos, lo que contribuye a perpetuar y legitimar la hegemonía económica-social y cultural de los que tienen el poder. Este proceso de

endoculturación se presenta en la vida cotidiana de manera consciente e inconsciente, en el diario vivir, e influye a todas las personas y grupos, aún a aquellos que no han tenido acceso al aparato escolar.

Es un hecho que, en el proceso de legitimación del orden establecido, participan las diferentes instituciones sociales; entre ellas, la familia, los medios de comunicación y la escuela, donde se institucionaliza el proceso educativo y se transmiten y reproducen la cultura dominante y las diferencias por género con una función dirigida al control simbólico y social. Como bien lo afirma Michael Apple (1995), la educación está profundamente comprometida con la política cultural. Por lo tanto, las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, la enseñanza y la evaluación. De tal forma, la escolaridad dirigida a las clases populares, es de menor calidad y subvalora la producción cultural de dichas clases. Lo que incide en la segmentación y clasificación de las personas que constituyen una sociedad. Este hecho produce la exclusión y la repetición escolar en algunos grupos. Este problema es más evidente en ciertos sectores que, por cuestiones étnicas, económicas, sociales o geográficas, son perjudicados, entre ellos, la población rural e indígena.

En este contexto, si bien es cierto que la escuela reproduce las costumbres, las ideas, las instituciones, las diferencias por género, las relaciones sociales de producción, también este proceso de socialización no es tan mecánico ni lineal, ni en la sociedad, ni en la escuela, puesto que siempre hay grupos que buscan el cambio, la transformación y la reelaboración de las estructuras sociales desiguales y discriminatorias, en la búsqueda de una sociedad justa, solidaria y democrática (Giroux, 1995).

Construcción de subjetividades

El niño y la niña, al estar en contacto con la cultura, adquieren las características

físicas del medio y los significados culturales de una manera natural. Por lo que el desarrollo del individuo se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad. En este proceso, intervienen tanto las relaciones sociales que rodean a las personas en la familia y en la escuela, como también los diferentes medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas que cumplen una función más dirigida a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. En el contexto escolar, el personal docente, al ser la figura de mayor jerarquía en el salón de clase, tiene un papel fundamental en la construcción de las subjetividades e identidades de sus estudiantes.

En el ámbito escolar, se transmite la cultura dominante, mediante la selección y organización de los contenidos, las relaciones sociales, el lenguaje, la distribución del tiempo y del espacio, el nivel de participación del alumnado, la evaluación, el establecimiento y el control de normas y las relaciones de poder que se presentan en el aula y en la institución. De tal modo, en la escuela, las niñas y los niños van asimilando los contenidos del currículo explícito y oculto e interiorizan los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en ella y, al mismo tiempo, van configurando su cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo* percibido como inevitable, natural y conveniente (Apple, 1995). En este intercambio social, se presenta la construcción intersubjetiva, de acuerdo con la cultura hegemónica.

Para algunos autores, la población estudiantil interioriza, con mayor facilidad, los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que los contenidos académicos, lo que va configurando, poco a poco, representaciones, formas de conducta e identidades que tienen valor y utilidad, tanto en la escuela, como en la sociedad. De tal forma, se va "induciendo

así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil, cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública” (Gimeno y Pérez, 1993:22).

Por su parte, Lev Vigotsky (1978) señala que, en el desarrollo psíquico de la persona, toda función aparece en primera instancia, en el plano social y, posteriormente, en el psicológico, es decir, se presenta al inicio en el nivel interpsíquico entre los demás y, luego, en el interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico. En esta transición de afuera hacia dentro, se transforma el proceso mismo; cambia su estructura y sus funciones. Lev Vigotsky denominó este proceso de interiorización como “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, donde el principio social está sobre el principio natural-biológico. Por lo tanto, las fuentes del desarrollo psíquico de la persona, no se encuentran en ella misma, sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros y las otras, en su actividad colectiva y conjunta con ellos y ellas. Al respecto, Alexander Luria afirma:

La actividad psicológica del niño y de la niña se forma bajo la influencia, por una parte de las cosas que lo rodean, cada una de las cuales representa la historia materializada de la vida espiritual de centenares de generaciones, y por otra parte, del derredor, por las relaciones que la niña y el niño tendrá con él. Al nacer el niño y [sic] la niña no es una persona autística que sólo en forma gradual entrará en la cultura; desde el principio mismo de su vida es tomado por la red de las influencias culturales, y solo en forma progresiva ha de distinguirse como criatura independiente, cuyo mundo espiritual continúa siendo socialmente modelado (s.f.:12).

De tal forma, nos vamos construyendo como seres humanos, en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar.

Lenguaje y socialización

En el proceso de la comunicación, las personas van estableciendo una relación intersubjetiva y van construyendo su identidad individual y social. En nuestra sociedad, el lenguaje regulado por los grupos hegemónicos, transmite significados acordes con la ideología dominante. De acuerdo con Basil Bernstein:

Las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos (1994:25).

De tal modo, en la relación social se lleva a cabo el control simbólico, mediante el cual, la conciencia adopta una forma especializada, a través de diferentes formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes.

El lenguaje y el intercambio social ponen de manifiesto las desigualdades sociales, en cuanto a género, clase social y grupo étnico. Por tal razón, es fundamental el uso consciente de la expresión verbal y no verbal y de los significados que se transmiten en el salón de clase. El lenguaje no verbal que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, las expresiones de la cara, el timbre y el tono de voz, es esencial para comunicar significados y precisar el verdadero sentido de las palabras.

Asimismo, la vida del aula y el ambiente del centro educativo ofrecen escenarios dinámicos que presentan relaciones, donde se intercambia, mediante el lenguaje verbal y no verbal, directa o indirectamente, ideas, valores e intereses diferentes. Por lo tanto, se debe tomar una conciencia crítica de esta realidad, a partir de la cual, es posible actuar sobre ella y modificarla, mediante una acción pedagógica socialmente crítica.

Construcción sociocultural del género

El género es una construcción sociocultural que asigna determinados comportamientos a hombres y mujeres, y que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad. Esta diferenciación, que establece lo femenino y lo masculino, a la vez, va fortaleciendo jerarquías, entre unos y otras, es decir, va estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas (Díaz, 1999).

La identidad genérica se construye desde la concepción. El ser humano, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los símbolos y signos que son de origen social para, posteriormente, interiorizarlos. En la apropiación de la cultura, los niños y las niñas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras. En este proceso, es fundamental el papel que asume el lenguaje, ya que "la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia" (Morales, 1990:11).

Los primeros años de vida del ser humano, son esenciales en su formación, puesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social ocurren más rápido durante esos años (Rivero, 1998). Toda experiencia vivida va moldeando la manera de ser, de pensar y de actuar de cada persona. De esta manera, los centros de educación inicial, que atienden a niños y niñas desde los primeros meses hasta los siete años de vida, se convierten en instituciones fundamentales para la sociedad, ya que pueden contribuir a formar identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas o, por el contrario, identidades pasivas e individualistas. Así surge la importancia de estudiar las interacciones sociales que se promueven en los centros educativos que nos permiten develar, lo que ocurre en el contexto del aula para incentivar la reflexión, en torno al papel que asumimos, como educadoras y educadores.

Sexismo lingüístico

Debido a que el poder ha estado históricamente en manos de los hombres y ellos han tenido el poder de conformar la cultura, el lenguaje como parte de esta, determina que el género masculino designa al varón y a toda la especie humana, discriminando así a las mujeres. Al respecto Alda Facio afirma: "Si sólo los hombres han tenido el poder de definir, sólo ellos han conformado la cultura y por ende, esa cultura es masculina. En otras palabras, las mujeres como seres humanos plenos, no existimos en esta cultura" (1994:21). Por este motivo, el lenguaje no es neutro, ni en su uso ni en su estructura. Refleja la situación social y determina una visión de mundo. Los usos sexistas del lenguaje nos moldean nuestras percepciones y pensamientos sobre hombres y mujeres. El lenguaje crea subjetividades y fomenta la desigualdad de género, etnia y clase. Por consiguiente, la identidad de un hombre o una mujer, es producto de los procesos de socialización que se generan en el contexto socio cultural, donde se desarrolla. En este proceso, es fundamental tomar conciencia sobre el uso del lenguaje que discrimina a la mujer y refleja una determinada forma de poder. Al respecto Rosa Santórum y Ramona Barrio afirman:

En este contexto de socialización se aprende a ser mujeres y hombres también a través del lenguaje, hablando y escuchando a hablar y a través de mensajes encubiertos. Al utilizar la lengua como les enseñaron, niñas y niños mantienen y perpetúan el sexismo, la subordinación femenina y la transmisión de valores andrómicos (1998:58).

En el centro educativo, esta diferenciación sexual se manifiesta en la cotidianidad, en el material didáctico y en los libros de texto, entre otros, lo que contribuye a mantener las diferencias de género, las relaciones de poder y la ideología dominante.

En consecuencia, es esencial develar y analizar los procesos de socialización y las relaciones de poder que se generan en

la educación inicial, para tomar conciencia de las identidades y subjetividades que ayudamos a construir en las interacciones del salón de clase, y para implementar acciones de cambio que nos motiven a promover relaciones interpersonales solidarias y respetuosas que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.

III. El camino para interpretar la cotidianidad del aula

Desde el paradigma cualitativo, me acerqué a la situación bajo estudio. Realicé la investigación durante un año lectivo, de febrero a diciembre, interactuando con una educadora y un grupo de catorce niños y dieciocho niñas de cinco años y tres meses a siete años de edad de un jardín de infantes público, ubicado en la capital, San José, el cual atiende a una población de nivel socioeconómico bajo y medio bajo.

Inicié el estudio con interrogantes generales que me guiaron para insertarme en el salón de clase. Posteriormente, en la situación concreta del objeto de estudio y en el intercambio con las personas participantes, fui perfilando focos más concretos de análisis.

Las preguntas que orientaron el proceso investigativo, fueron las siguientes:

1. ¿Cómo contribuye el proceso de socialización escolar en la construcción de subjetividades?
2. ¿Cómo se reproducen los estereotipos de género en el salón de clase?

La estrategia de investigación fue inductiva y progresiva. Me incliné por el método hermenéutico-dialéctico para comprender e interpretar los significados que se transmitieron en las interacciones del salón de clase (Martínez, 1989).

En el proceso de investigación, recurrí a la observación participante, al análisis de documentos, a la historia de vida de la educadora, al diálogo y a la entrevista para

comprender la práctica pedagógica que se desarrollaba en ese contexto particular.

En la investigación, se le dio especial atención al lenguaje verbal y no verbal, como medio esencial para la transmisión de sentimientos, pensamientos y emociones. Por tal razón, en el diario de campo, anoté textualmente los diálogos que se produjeron en el salón de clase y las manifestaciones no verbales que acompañaban las palabras.

En un primer momento, hice una descripción de lo ocurrido; utilicé las propias palabras de las personas; detallé las interacciones que se producían en el salón de clase y dialogué con la educadora. Posteriormente, me concentré para comprender, explicar e interpretar dichas interacciones. En este proceso, hubo una constante interacción entre teorías y acontecimientos. Analicé la práctica para descubrir significados y comprender la dinámica social que se generaba en el contexto del aula.

Además, fui desarrollando el proceso investigativo en las siguientes etapas:

- I. Reflexiones individuales
- II. Elaboración teórica
- III. Reflexiones colectivas
- IV. Identificación del tema
- V. Negociación de entrada
- VI. Inmersión al salón de clase
- VII. Compartir la información
- VIII. Análisis de datos

Estas etapas no se realizaron de manera lineal, sino que la mayoría de ellas estuvieron presentes durante todo el proceso investigativo.

Realicé el análisis de la información de forma progresiva. En primer término, leí los datos y reflexioné sobre lo vivido para tratar de comprender lo que ocurría en el contexto del aula. Transcribí las observaciones y agregué mi percepción sobre ellas. Posteriormente, comenté las notas con la educadora e incluí sus sugerencias, con el fin de encontrar el significado de la práctica educativa y, por último, añadí notas teóricas.

De esta manera, el análisis fue un proceso profundo, dinámico y sistemático que requirió muchas horas de reflexión y de diálogo para descubrir ese significado subjetivo que orientó las actuaciones de las personas en el contexto natural del aula.

Para profundizar el análisis, consulté otras fuentes: el planeamiento; los trabajos de los niños y las niñas; el material didáctico que utilizaba la educadora; las evaluaciones; un relato de experiencia que elaboró la docente; las notas de las conversaciones informarles y las entrevistas realizadas en el transcurso del año.

Toda esa información fue consultada, una y otra vez, en el proceso de análisis. Con base en todos esos datos, construí áreas de análisis. Éstas fueron:

- Construyendo nuestra identidad en el contexto escolar

- Poder, lenguaje y género

Con las áreas definidas, elaboré matrices con cuatro columnas para organizar la información, donde incluía las notas del diario, documentos, entrevistas y comentarios de la educadora, mis percepciones y las notas teóricas. Estas matrices constituyeron un excelente instrumento para ordenar los datos y realizar el análisis. Sin embargo, siempre recurrí a las fuentes originales: mi diario, las entrevistas, los diálogos, los videos, el relato de experiencia, la bibliografía, las carpetas de los niños y las niñas, etc. Por lo que estas matrices no fueron estáticas sino muy dinámicas, ya que muchas veces, encontré elementos nuevos para enriquecerlas.

Seguidamente presento un ejemplo de la matriz:

Área: Poder, lenguaje y género

Subárea: Lenguaje

Notas de campo	Documentos, comentarios, entrevista con educadora	Percepciones personales	Notas teóricas

Una vez sistematizada y analizada la información, se presentan los resultados del estudio en los siguientes apartados.

IV. Construyendo identidades en el contexto escolar

Los procesos de socialización que se dieron en el salón de clase, estuvieron fuertemente influenciados por la estructura del sistema educativo, lo que favoreció

la reproducción de prácticas de la sociedad capitalista-patriarcal. La rigidez en la organización del espacio y del tiempo escolar, contribuyó a la transmisión de símbolos y significados acordes con la ideología dominante.

El edificio de la institución educativa era pequeño para la cantidad de niños y niñas que albergaba, contaba con cuatro aulas para ocho grupos por lo que se alterna el horario, un grupo asistía en horas de la mañana y el otro en la tarde. Por la cantidad de educandos, un promedio de

treinta estudiantes en cada sección, y las limitaciones del espacio físico, el personal docente organizó la jornada diaria con el fin de alternar las áreas de juego y los diferentes espacios para que todos los niños y las niñas tuvieran oportunidad de utilizarlos. Además, como se indicó anteriormente, el número de alumnos y alumnas por sección era muy numeroso para ser atendidos por una sola educadora de acuerdo con las recomendaciones técnicas para estas edades (Peralta, 1998).

La distribución del tiempo estaba en función de las necesidades institucionales. La decoración del edificio no valoraba los símbolos de nuestra cultura, sino de otras latitudes, de tal manera se observaba figuras de Disney: Mickey Mouse, Minnie, entre otros. Asimismo, el aula estaba recargada de materiales, por ser compartida. Sin embargo, se respiraba un ambiente cálido y de relativo respeto.

En términos generales, el espacio físico cumplía con las características básicas de seguridad e higiene, sin embargo, la institución no contaba con áreas verdes. Los diferentes implementos de juego y materiales estaban al alcance de las niñas y los niños para su uso, lo que propiciaba la libertad, la autonomía y la participación, principios necesarios en un currículum preescolar. Este tipo de elementos son importantes puesto que brindan a la población estudiantil la posibilidad de experimentar con una diversidad de materiales que contribuyen a realizar una serie de movimientos esenciales para el desarrollo psicomotor, por otra parte, al contarse con un número reducido de implementos de juego, los infantes debían esperar turno para usarlos, favoreciendo los procesos de socialización tan importantes en esta etapa del desarrollo humano.

En este contexto, la acción pedagógica favoreció, por una parte, la transmisión de símbolos y de significados, de acuerdo con los requerimientos de la cultura dominante y, por otra, promovió prácticas que fomentaron la autonomía, la participación

y las relaciones horizontales entre la educadora y la población estudiantil.

Al inicio del curso lectivo, la selección y la organización de los contenidos estuvieron en manos exclusivamente de la educadora, ella era la que tenía el poder absoluto para elegir la temática a tratar, al respecto en la primera entrevista ella me indicó: *"Los dos primeros planes que realizo al iniciar el ciclo lectivo, se relacionan, el primero con adaptación y normas, y el segundo con lo que se refiere a la familia"* (Entrevista N° 1, 15 de febrero).

Durante el primer mes percibí una fuerte tendencia al control simbólico y al establecimiento de relaciones verticales de poder en el salón de clase a favor de la educadora, lo que me permitió detectar una similitud entre las relaciones sociales que se generan en el aula y en nuestra sociedad capitalista-patriarcal.

En los meses siguientes, la situación fue cambiando y a partir del mes de marzo, se le dio la oportunidad a los educandos de elegir los temas que deseaban estudiar. Estos se seleccionaban mediante diferentes procesos democráticos donde los niños y las niñas manifestaban sus preferencias libremente. Además se les preguntaba qué sabían del tema y qué querían aprender más sobre ese tema. Todas las respuestas las anotaba la educadora en la pizarra y a partir de ellas elaboraba el planeamiento.

Con esta rutina la docente promovió la participación, la expresión oral y la apropiación de la lengua escrita por parte de los educandos al escribir y leer lo que decían. Además, en cierta medida, compartió el poder con la población estudiantil al permitirles elegir el tema y la forma de estudiarlo. Sin embargo, en la primera actividad para escoger del tema de estudio, ella fue la primera en seleccionar uno de los escritos en la pizarra, pensé que por ser la persona con mayor jerarquía en el aula, iba a influir en los niños y las niñas, pero no fue así, puesto que seleccionaron otro contenido diferente al que la profesora había marcado. En este proceso, se respetó

la decisión de la mayoría y los niños y las niñas disfrutaron conociendo e investigando sobre plantas, mamíferos, insectos, alimentos y otros temas de su interés.

La educación inicial al tener como objetivo esencial el desarrollo integral del niño y de la niña en su contexto; y por sus características muy particulares, le permite a la educadora crear múltiples actividades para lograr dicho propósito. De tal forma, en el centro infantil observé a los educandos: haciendo construcciones de todo tipo, armando rompecabezas, pintando, recortando, escuchando música o un cuento, cantando, conversando, jugando de casita, de bombero, de doctor, con arena, con agua, "escribiendo", "leyendo", bailando, experimentando con diferentes materiales, dramatizando y realizando muchas actividades más.

La organización de las actividades de los diferentes momentos de la jornada escolar que vivencié en el salón de clase siguió un proceso que se inició con estrategias que eran propuestas e iniciadas por la educadora, pero posteriormente y de manera gradual, fue dando mayor participación a la población estudiantil. Así por ejemplo, en el momento de actividades iniciales, ella planeaba acciones donde el educando era el actor principal: debían inventar una oración para que los compañeros y las compañeras la repitieran; asignaba a un niño o una niña, al azar o por lista, para que saliera del aula, observara el cielo, entrara al salón de clase, comunicara cómo estaba el tiempo y colocara en el gráfico climatológico una tarjeta sobre el dibujo que correspondía a la condición del tiempo. En el periodo de juego en las áreas, las niñas y los niños seleccionaban la actividad que deseaban realizar de manera autónoma y cada uno llevaba un registro de las áreas visitadas durante la semana en una tarjeta diseñada para tal fin.

La educadora propiciaba en las niñas y los niños el trabajo en equipo lo que implicaba planear conjuntamente, ponerse de acuerdo y respetar la opinión de los

otros, tal y como lo afirma Barry este tipo de interacciones "se vuelven especialmente importantes para el desarrollo cognoscitivo cuando el niño y la niña adquiere la capacidad de asimilar las opiniones ajenas al descubrir que son diferentes a las suyas" (1989:173). Con base en lo que observé, este es un proceso que se adquiere lentamente por las características propias de esta población.

Asimismo la educadora los incentivaba de diferentes formas para que participaran y tomaran decisiones. En actividades al aire libre los invita a dirigir los ejercicios y en diferentes momentos de la jornada diaria les da alternativas para que seleccionaran entre dos cuentos, dos poesías, dos canciones o dos actividades. También los motivaba a que colaboraran con sus compañeras y compañeros y con las actividades de la clase.

Fue así cómo durante los primeros meses del curso lectivo, la educadora asumió una función controladora; pero conforme fue pasando el tiempo, poco a poco, ofreció mayores niveles de autonomía y de acción a las niñas y los niños.

En el transcurso de la investigación, al analizar la información con la maestra y reflexionar sobre lo que ocurría en el contexto escolar, se fueron presentando cambios importantes. No obstante, esas transformaciones no se presentaron de una manera lineal ni continua. En algunos momentos, se producían prácticas controladoras que favorecían la sumisión de la población estudiantil, la formación de identidades pasivas y donde la educadora ejercía el poder verticalmente y, en otros momentos, se realizaban acciones que promovían la participación protagónica de todas las involucradas y todos los involucrados en el proceso educativo, puesto que se fomentaban el intercambio de opiniones y las relaciones horizontales entre la educadora y la población estudiantil.

Esta situación se presentó por dos razones fundamentales; por una parte, la estructura del sistema educativo es rígida

e inflexible; por otra, no es fácil para ningún ser humano, en este caso la educadora, cambiar una concepción de mundo y una práctica pedagógica que ha venido construyendo a través de la vida. Ella mediante los procesos de reflexión y análisis de su práctica, se acercaba, en ciertas ocasiones, a proveer una acción educativa crítica, pero en otros momentos, reproducía las prácticas de nuestra sociedad capitalista-patriarcal.

Lenguaje, género y relaciones de poder

Los estereotipos de género estuvieron presentes en el contexto escolar y de muchas formas: en el lenguaje, los juegos, los papeles que asumían las niñas y los niños, sus gustos, sus dibujos y, de manera muy clara, en la literatura que se utilizaba en el centro infantil, lo que evidenció la influencia que ejerce la cultura dominante en nuestra sociedad.

Los cuentos, las canciones y las poesías que se les presentaba a las niñas y a los niños, llevaban una gran carga ideológica a favor de la reproducción de conductas sexistas. En algunos de ellos, no existía o era muy escasa la presencia femenina como el cuento "Yo soy yo", en la poesía "El payaso del viento", en las canciones "Pedro comió pan", "Los esqueletos", "Que todos los niños estén muy atentos", "El payaso se pinchó la nariz", "Los diez pececitos" otras ocasiones se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación: "Caperucita Roja", "La Bella Durmiente", "El mono Tulín", "El conejo y la tortuga", "El pollito que no quería ir al *kinder*" entre otros.

En relación con las interacciones que se promovían en el salón de clase, en las notas de campo detecté que los varones tenían una mayor participación en los diferentes momentos de la jornada escolar. Se les daba en mayor medida la palabra; eran los que demostraban algún ejercicio para que repitieran sus compañeras y compañeros;

pero cuando la educadora solicitaba apoyo para limpiar las mesas, recoger la basura o barrer el aula, las mujeres se ofrecían en mayor medida. Sin embargo, la maestra seleccionaba a estudiantes de ambos sexos para desempeñar esas labores.

Las conductas sexistas de nuestra cultura patriarcal, se reflejaron hasta en lo que los niños y las niñas conocían sobre algún tema. Así por ejemplo, la educadora en una ocasión preguntó: ¿Qué saben sobre las mariposas? Las niñas sabían que las mariposas eran de colores; ponían huevos y tenían hijos; y los niños que las mariposas volaban, y que "son gusanos que están en un capullo que se rompe y sale la mariposa". En este ejemplo, se muestra claramente cómo la cultura machista es captada por las personas, desde los primeros años de vida. Por tanto, el contenido o los intereses sobre algún tema, son diferentes según su sexo. También observé estas diferencias genéricas en los dibujos. Las niñas hacían con mayor frecuencia: flores, casas, muñecos; y los niños carros, aviones, barcos, etc.

Estas situaciones evidencian la reproducción de estereotipos de género por parte de los niños y las niñas que han interiorizado estas conductas en la interacción social de la vida diaria donde se legitima el orden establecido y las desigualdades. Para Lev Vigotsky, la niña y el niño se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como "...los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños y en las niñas a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas" (Moll, Luis, 1993:13).

En las áreas de juego, las niñas escogían, en mayor medida, el área de lenguaje, la dramatización y las artes; los niños construcción (bloques, legos, mecanos) y arena.

En el área de dramatización, las niñas eran mamás; cocinaban; limpiaban; iban de compras. Algunas representaban

una doble función: eran amas de casa y trabajan también fuera del hogar. Los niños jugaban de doctores y arreglaban el techo, la cocina y la refrigeradora.

Como lo indica Díaz (1999), en estos comportamientos sexistas, se va subvalorando un sexo sobre otro y se va promoviendo la desigualdad jerárquica entre ellos y ellas. De tal forma, las mujeres asumen un papel de subordinación y los hombres un papel dominante, como consecuencia de nuestra cultura patriarcal. Pero en este intercambio, al mismo tiempo, se va discriminando a los varones, ya que se les excluye de actividades del hogar y se les va identificando con actitudes de autoritarismo y de insensibilidad. Estas acciones traen "consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limitan sus posibilidades como personas y les niegan determinados comportamientos" (Subirats, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994: 61 citado por Díaz, 1999:9).

Por su parte, la educadora, la mayoría de las veces, utilizó un lenguaje sexista, en el cual discriminaba lo femenino, constituyéndose, de esta forma, en instrumento de la cultura patriarcal que fortalece las diferencias entre géneros; sin embargo, esta actitud cambió. Esta transformación, aunque no fue radical, creo que se presentó por tres razones fundamentales: las conversaciones informales que teníamos la educadora y yo, donde comentábamos lo que sucedía en el aula y buscábamos las explicaciones de algunos hechos; a los intercambios de literatura que posteriormente discutíamos, y la reflexión constante de esta educadora sobre su práctica pedagógica con el fin de mejorarla.

El cambio no fue profundo, debido a que un proceso de transformación requiere de tiempo para leer y estudiar teoría crítica, y reflexionar y discutir sobre nuestra práctica cotidiana, de una manera sistemática, pues somos seres humanos que nos hemos construido en un contexto sociohistórico que nos ha inducido los valores de la cultura capitalista patriarcal, la cual es preciso transformar.

V. Reflexiones finales

Se evidencia en el estudio que el contexto escolar y la educadora ejercen una influencia significativa en el proceso de socialización de los niños y las niñas, pues es ella la persona que tiene el mayor poder, es la que establece las reglas del juego dentro del contexto del aula, y la que mediante el lenguaje y las interacciones que propone transmite sistemáticamente actitudes, conocimientos, experiencias, valores, en fin una visión de mundo y de ser humano que va moldeando la identidad de las niñas y los niños. Si bien es cierto que nos construimos intersubjetivamente, existen voces que tienen mayor peso que otras, por la jerarquía que representan dentro del contexto social y este es el caso de las educadoras dentro del salón de clase. Es así como el lenguaje que utilizó, sobre todo al iniciar el curso lectivo, fue un lenguaje dirigido al control real y simbólico de la población estudiantil, el interés se dirigió a comunicar las reglas de la clase y a que ellos cumplieran de acuerdo con la función reproductora de la escuela que se ajusta a los requerimientos de la producción económica y cultural dominante. Sin embargo, este lenguaje fue transformándose y gradualmente fue dándole participación al estudiantado para que expusieran sus pensamientos y sus deseos, y propició la reflexión mediante el uso de la pregunta, en este proceso abrió un espacio para la expresión individual y colectiva de los educandos, pero desde mi punto de vista, la educadora lo hizo desde un enfoque psicologista de la educación y no sociopolítico puesto que su interés se dirigía a conocer a sus estudiantes, sus características e intereses con el propósito de proporcionarles experiencias significativas para facilitarles el proceso de aprendizaje, es decir desde una concepción despolitizada de la educación.

Al analizar el manejo que hacía la docente de algunos aspectos del desarrollo del currículum, que inciden en la socialización de las niñas y los niños fue evidente

que la educadora siguió un proceso donde, al principio, ella tenía el control y el poder de todas las decisiones que se tomaban, sin embargo, paulatinamente fue compartiendo ese poder a los educandos, dándoles mayores niveles de participación. Sin embargo, este proceso no fue continuo y en algunos momentos se retrocedió y se volvía a prácticas controladoras.

El papel que asumió la educadora en el proceso de socialización de los niños y las niñas pasó por una serie de fases donde fue dando cada vez mayores niveles de participación en cuanto a las decisiones que se tomaban en el salón de clase, en este proceso la profesora utilizó muchas veces, un lenguaje que estimulaba el respeto, la colaboración y la participación, ella fue poco a poco compartiendo el poder a ellos, y de esta forma comunicándoles que su opinión era tomada en cuenta y era valiosa, lo que desde mi punto de vista contribuyó en cierta medida a la formación de identidades activas, sin embargo, el proceso de socialización al ser parte de una superestructura dialéctica, escolarizada y alienada, no escapó a contradicciones, puesto que la educadora, en algunos momentos, volvía a prácticas controladoras que favorecían la sumisión de los educandos, y a la vez, utilizó, la mayoría del tiempo, un lenguaje sexista y una gran cantidad de material educativo que transmitía estereotipos de género que llevaban implícitos significados que clasifican a los seres humanos de acuerdo con su género, como lo promueve la ideología dominante.

Durante la investigación, descubrí que a nivel teórico muchas veces creemos que estamos claros en cuanto a ofrecer una educación diferente y emancipadora, sin embargo, en la práctica pedagógica caemos constantemente en acciones enajenantes, ello se debe a que la estructura institucional no favorece una práctica pedagógica liberadora y a que no es fácil cambiar visiones de mundo, valores y creencias con las que nos hemos construido como personas desde que nacimos y que se reflejan en nuestro actuar cotidiano.

Sintetizando, se podría concluir que en el proceso de socialización de los niños y las niñas que se genera en la escuela, es fundamental el papel que asume la educadora, porque es ella la que tiene el poder de ofrecer una educación humanista que respete al ser humano en toda su dimensión con el fin de construir una sociedad justa, solidaria y democrática o constituirse en instrumento de la cultura hegemónica reproductora de desigualdades sociales. Sin embargo, para lograr cambios es preciso una labor sistemática con las madres y los padres de familia y con el personal que atiende la institución educativa porque ninguna transformación es posible sin la participación comprometida de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

En este contexto, es preciso que las educadoras y los educadores reflexionemos sobre la acción pedagógica que desarrollamos en nuestras aulas, estemos concientes que la educación como práctica ético-política favorece los intereses de la ideología dominante y nos planteemos interrogantes sobre nuestra acción pedagógica, con el fin de tomar conciencia a favor de quién y en contra de quién estamos trabajando. Es necesario que nos preguntemos: ¿Qué tipo de ser humano deseo contribuir a formar? ¿Para qué sociedad? ¿Qué nivel de participación real brindo a mis estudiantes? ¿Escucho sus voces? ¿A quién le doy más la palabra a las niñas o a los niños? ¿Quién define los contenidos en el aula? ¿Quién propone las actividades? ¿Tomo en cuenta y respeto la diversidad cultural de mis estudiantes? ¿Cómo evalúo y para qué? ¿Qué símbolos proyecto al estudiantado mediante la distribución del tiempo que hago en el aula? ¿Cuáles son los significados que transmite el espacio físico del centro educativo? ¿Cuenta la institución educativa con elementos propios de nuestra cultura? ¿Propiciamos la identificación de los niños y las niñas con elementos de nuestra cultura o con elementos de otras culturas? ¿Se le da el poder al niño y a la niña para que

tomen decisiones en cuanto al espacio del aula? ¿Cómo se generan las relaciones de poder en el aula? ¿Mi lenguaje es sexista? ¿Analizo el contenido sexista del material educativo y de la literatura que ofrezco a mis estudiantes? En fin, lo esencial es profundizar en el significado de nuestra práctica y analizar nuestras creencias, lo que creemos y por qué lo creemos, porque en la medida que nos auto-representemos en esa medida podremos estar conscientes de lo que hacemos para cambiar. Sin embargo, se debe tener presente que las transformaciones sociales no dependen únicamente de la educadora, pues hay toda una estructura económica, social y política que se encarga de mantener las desigualdades en la sociedad mediante las diferentes instituciones como son la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Nota

1. Profesora de la Escuela de Formación Docente. Coordinadora de proyectos de extensión docente. Directora e investigadora del INIE de la Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. Autora de numerosos artículos sobre temas educativos y de un libro sobre los procesos iniciales de lectura y escritura.

VI. Referencias bibliográficas

- Apple, Michael. (1995). "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?" *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid, España: Morata.
- Barry, J.W. (1989). "Consecuencias de la teoría de Piaget para la educación". *Teoría de Piaget del desarrollo cognocitivo y afectivo*. México: Diana.
- Bernstein, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, María Isabel. (1999). "Algunas reflexiones acerca de: la dimensión de género en el currículum de la educación parvularia" En *TEMAS PEDAGÓGICOS. Serie de Cuadernillos de estudio*. Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines.
- Facio, Alda. (1994). "Cuando el género suena cambios trae". En *Introducción a los estudios de género: categorías básicas de análisis*. Managua, Nicaragua: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía del oprimido*. 49ª edición. México: Siglo Veintiuno. 245.
- Gimeno, José y Pérez, Ángel. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª Edición. Madrid: Morata. S.A.
- Giroux, Henry. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. 2ª Edición. México: Siglo XXI.
- Gurdián, Alicia. (2001). *Tocando la puerta y dejando el recado. ¿Cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en derecho?* San José, Costa Rica: ILANUD. Programa Mujer, Justicia y Género.
- INEC. (2005). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Instituto Nacional de Estadística y Censos*. San José, Costa Rica. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Lagarde, Marcela. (1999). *Una mirada en el umbral del milenio*. Instituto de Estudios de la Mujer. UNA. Heredia, Costa Rica.
- Luria, Alexander. (s.f). *Vygotsky y las funciones psíquicas superiores*. San José, Costa Rica: Proyecto SIMED (mimeo).

- Martínez, Miguel (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Moll, Luis. (1993). *Vygotsky y la educación* (2 E.) Buenos Aires: Aique.
- Morales, Pedro. (1990). *El papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: anteposición de la perspectiva piagetiana frente a la perspectiva soviética* (mimeo). Puerto Rico: Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico.
- Peralta, Victoria. (1998). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Alfa.
- Rivero, José. (1998). "La educación infantil en el siglo XXI". *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 47. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Santórum, Rosa y Barrio, Ramona. (1998). "Del sexismo lingüístico a la diferenciación sexual en el lenguaje". En *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid, España: Pirámide.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.