

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN PARA
FAVORECER LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS DEL
PERSONAL DOCENTE DE NIVEL BÁSICO.”**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
KARINA SEGURA SANDOVAL**

MÉXICO, D.F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Cuando hice un recuento de todas las personas a las que tenía que agradecer por haberme ayudado y apoyado para la realización de esta tesis, me di cuenta que le debo mucho a muchas personas; sin duda a quienes debo agradecer primero es a mis padres.

A mi papá le agradezco que siempre me haya apoyado en todo lo referente a la escuela, incluso que me presionara para titularme; sé que en parte a él le aprendí el gusto por el estudio y la dedicación para hacer las cosas de la mejor manera posible.

A mi mamá le agradezco su apoyo moral, su preocupación y todo su incansable trabajo invisible para que yo estuviera en condiciones de despertar día a día sin preocuparme demasiado por aquellas labores y así, dedicarme a estudiar.

A mis hermanas les doy las gracias por todas las muestras de afecto y por sus halagadores comentarios.

Al profesor Lagarde por haberme introducido en un mundo teórico que me abrió los ojos a nuevas formas de pensar, sentir, ver, escuchar y vivir.

A mi excelente directora, Norma Blazquez por haberme guiado en cada una de las partes que integran este trabajo y por hacerme sentir mis fallas como factores de investigación y de crecimiento intelectual.

A Pilar Martínez por sus meticulosas revisiones y sus halagadores y dulces comentarios. Fue un gusto contar con usted para la revisión de mi tesis.

A Susana Fernández por haber agilizado la lectura y la realización de mis trámites.

A Olga Bustos por sus correcciones y su buena disposición para apoyar mi trabajo.

A Francisco Cervantes por haberme ayudado a creer en lo que estaba haciendo y por haberme escuchado cuando necesitaba un apoyo moral y teórico.

A Diana Carmona porque sin su apoyo psicológico, emocional y moral esta tesis no hubiera iniciado con tanto entusiasmo. En verdad, muchas gracias por toda tu ayuda.

A mis amigas, Rocío, Thalía y Zac por todos los buenos momentos, las frases de aliento, por ayudarme a ser una mejor persona y por demostrarme que puedo contar con ustedes cuando necesito ayuda.

A todos ustedes les doy las gracias y espero que esta tesis les sea interesante y que les pueda aportar algo.

CONTENIDO.	Pág.
Introducción.	1
Capítulo 1. La Construcción Sociocultural del Género.	6
El Desideratum o Deber ser	10
Patriarcado	11
Sistema Sexo-Género	14
Elementos de la “Cooperación”	18
Algunos comentarios sobre la Historia	19
Comentarios Finales	23
Capítulo 2. Mujeres, Educación y Docencia.	25
La Presencia de las Mujeres en Europa	25
La Presencia Laboral de las Mujeres en América Latina	29
Trabajo Docente en México	35
Historia de las Primeras Escuelas	35
Las Primeras Escuelas para Mujeres	40
Establecimiento de las Primeras Escuelas Normales	44
Las Normales en la Revolución	46
La Docencia Masculina	48
Comentarios Finales	50
Capítulo 3. Educación, Comunicación y Discriminación.	53
El Código y sus Orientaciones	55
La Producción del Discurso	58
La Educación y el Papel de la Escuela	60

Las Reglas del Discurso Pedagógico	61
Lengua y Cultura	64
Escuela y Discriminación	67
Comentarios Finales.	72
Capítulo 4. Propuesta de Intervención.	74
Objetivos Generales de la Propuesta	77
Objetivos Generales del Taller	78
Descripción de la Propuesta	78
Instrumentos de Recolección de Información y Evaluación	80
Metodología General	89
1ª Sesión. Construcción Socio-cultural del Género	93
2ª Sesión. La Sociedad Patriarcal	96
3ª Sesión. La Cultura a través del Lenguaje	98
4ª Sesión. Las Otras Funciones de la Escuela	100
5ª Sesión. La Igualdad Aparente	102
6ª Sesión. La Violencia	104
7ª Sesión. Recuento de Temas	107
8ª Sesión. Fin del Taller	110
Comentarios Finales	112
Consideraciones Finales	114
Referencias Consultadas	120
Anexos	126

Introducción.

Cuando se es mujer, hija y estudiante, se viven distintos tipos de situaciones, tanto en la familia como en diversos ambientes sociales, que en su momento, nunca se llegan a cuestionar, aunque algunas parecen desiguales o simplemente son desagradables.

Con el paso del tiempo se comienzan a notar “diferencias” significativas que afectan tanto a hombres como a mujeres, “diferencias” que se mencionan, casi como sentencia, incluso antes del nacimiento, marcando así el futuro de un nuevo ser a partir de sus características sexuales (biológicas) generando expectativas de comportamiento, fuerza e inteligencia, entre otras, definiendo así, el inicio de la asignación de género que se le ha establecido al nuevo ser y que determinará sus futuras posibilidades de desarrollo.

A simple vista se podría decir que es normal que existan diferencias de expectativas, comportamientos, actitudes, etc. porque estamos hablando de personas que son biológicamente distintas y que es un hecho que deben ser diferentes en casi todos los sentidos, pero el problema no es nacer con cuerpos diferentes sino la asimetría de relaciones, poderes, recursos, derechos y posibilidades vitales que se establecen desigual e inequitativamente para unos y otras, y que se llegan a ejercer y aceptar de manera “natural” y cotidiana desde la socialización familiar, para después extenderse a todos los ambientes sociales, hasta llegar a la escuela, en donde con la ayuda del personal docente se reforzarán y reproducirán los roles de género, mismos que atraviesan por procesos de lenguaje, formas de enseñanza, actos, juegos, vestimentas, etc.

Pienso que si realmente se quiere empezar a transformar este tipo de situaciones se debe cuestionar el origen y/o las causas de la desigualdad haciendo esta reflexión extensiva al ámbito escolar, atendiendo especialmente a la educación básica, puesto que es la primera educación que se recibe en la infancia fuera del hogar, cuando aún se es muy pequeño y poco se sabe o reconoce de la discriminación por género.

El reconocimiento de estos elementos es lo que motiva la elaboración de esta tesis, misma que desarrollo, tomando como marco teórico los conceptos y aportaciones de la perspectiva de género, la cual explica que tanto este enfoque como el feminismo no es solamente hablar de mujeres sino que es visualizar y comprender a los seres humanos como sujetos históricos, construidos socialmente, producto de la organización de género

dominante en la sociedad,¹ y por lo tanto, con capacidad de modificar o resignificar los roles, normas y valores asignados, a través de acciones que contribuyan a la equidad y la justicia.

A partir de las aportaciones de la perspectiva de género he desarrollado dos premisas que guían el rumbo de esta tesis. La primera es que si las relaciones sociales, económicas, políticas y afectivas que ha producido el género han sido construidas culturalmente entonces son susceptibles de cambiarse, teniendo presente que esa modificación no sucederá por sí sola y que no bastará con la buena voluntad del profesorado o con la implementación de programas y estrategias que propongan ofrecer un trato igualitario al alumnado si en la práctica se siguen realizando acciones y comentarios sexistas; por lo tanto, resulta imprescindible abordar el estudio y análisis de las causas que han originado los modelos sociales establecidos, evidenciando los aspectos sutiles o encubiertos que fomentan situaciones de discriminación para que, al menos en la escuela, se reduzcan o eviten dichas situaciones.

La segunda premisa se refiere a que el cambio o modificación de los modelos culturales (necesarios para alcanzar la equidad entre los géneros) pueden y deben iniciarse a partir de la educación, especialmente en la escuela, trabajando conjuntamente con autoridades escolares y con el personal docente, de manera que éstos obtengan los medios suficientes para revisar desde la perspectiva de género, su experiencia personal y profesional que les permita identificarse como parte de un sistema social que distribuye, marca y reproduce relaciones, oportunidades, derechos y obligaciones diferentes a hombres y mujeres.

Como resultado de éstas premisas se propone como objetivo principal de esta tesis que el personal docente perciba no sólo la importancia de la discusión y la reflexión de los aportes de la perspectiva de género, sino que reconozcan la existencia de normas, atribuciones y valores (que son impuestos a las personas a partir de sus diferencias biológicas) que se presentan en todos los espacios de convivencia, incluyendo a la escuela; para que a partir de esta identificación se alcance un nivel de sensibilización que les permita reconocer la importancia de su participación en el proceso de reproducción de

¹ Cazés, Daniel, Marcela Lagarde y Bernardo Lagarde. *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles.* p. 79.

dichos roles y estereotipos de género, y entonces, puedan participar en el largo y complicado proceso de cambio cultural.

Para apoyar la realización de este objetivo se ha organizado el trabajo en cuatro capítulos que permiten describir deductivamente la construcción sociocultural del género, de cómo ha ido impregnando la vida y la personalidad, y de algunos medios de los que se ha valido para su reproducción, entre los que se destaca la escuela, la profesión docente, el discurso pedagógico y las formas comunicativas, para que una vez identificados los componentes que favorecen la discriminación en la escuela, se puedan proponer actividades que tengan como base la no-discriminación por género, la equidad y la cooperación.

En el capítulo 1 “Construcción sociocultural del género” se exponen los temas que permiten entender, a partir del feminismo y de la introducción de la perspectiva de género, cómo se ha efectuado toda una construcción cultural que toma como base las diferencias sexuales (biológicas) para implantar un complejo orden social y simbólico ² que establece distancias y jerarquías en la interacción entre hombres y mujeres; en el cual los papeles o funciones que se han atribuido a cada género han repercutido, entre muchos otros aspectos, en las restricciones a la educación, al conocimiento y a la historia, aspectos que afortunadamente han ido transformándose con el paso del tiempo y con la participación decidida de miles de mujeres.

El capítulo 2 “Mujeres, educación y docencia” se dedica a revisar cuáles fueron las condiciones sociales y educativas de las mujeres antes de que se les asignara un lugar en la educación, y cuáles fueron los acontecimientos políticos y económicos mundiales que facilitaron su participación en el mundo laboral y en la profesión docente, misma que fue utilizada como herramienta político-pedagógica para la construcción de una nueva sociedad y un sujeto social: el ciudadano. Se observa el papel que desarrolló la mujer como parte de un proyecto que se presentaba como propicio para las mujeres y en el que la población masculina se veía drásticamente disminuida.

² Lamas, Marta. “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”, en: Lamas, Marta (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. p. 336.

En el capítulo 3 “Educación, comunicación y discriminación” se realiza un análisis de los factores que llevan a la escuela y a su personal docente a reproducir los modelos de relación social establecidos, mismos que han originado una desigual repartición de conocimientos, exigencias, expectativas y comportamientos entre los géneros y que al ser ejercidos regularmente se disfrazan de naturales y se presentan como legítimos.

El capítulo pone especial atención en los códigos de comunicación que se especializan y reproducen en la escuela por medio del discurso pedagógico, el cual determina la especialización y distribución de significados, conocimientos y formas de relación.

El capítulo 4 “Una propuesta de intervención” propone una serie de actividades para efectuarse en un taller de ocho sesiones con el personal docente de primero y segundo grado de primaria (en un primer momento pues una vez llevado a la práctica y con las correcciones pertinentes, se podrá aplicar a los diferentes niveles y a todo el personal).

Con el taller se propone que el profesorado pueda familiarizarse con los principales conceptos de la perspectiva de género a partir de los que podrá iniciar un proceso de reflexión y análisis en torno a la discriminación, que vaya desde su historia personal y su trabajo docente hasta su experiencia cotidiana en el aula.

La metodología sugerida se basa en actividades y discusiones grupales, en equipos, en parejas y de forma individual, además de un cuestionario de exploración y evaluación que ayudará a que el personal docente perciba la evolución de sus respuestas.

El beneficio será, no sólo para quienes se dedican a la educación o para la pedagogía en concreto, sino que favorecerá, en el presente, que los seres humanos podamos construir una gran variedad de relaciones basadas en el respeto y aceptación de lo diferente, en donde la escuela o al menos el aula se convierta en un espacio para la reflexión, la pluralidad y la equidad.

Pues como dice Montserrat Moreno en el libro *Cómo se enseña a ser niña*:

*La escuela es una caricatura de la sociedad. Por ella pasan, como ningún otro lugar, empequeñecidas por diminutas, todas las ideas que una sociedad quiere transmitir y conservar, todo aquello en lo que quiere que se crea. La enseñanza elemental está en manos de las mujeres. ¿Hasta cuándo vamos a repetir dócilmente la lección que nos dictan?*³

³ Moreno, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. p. 71.

Capítulo 1. La Construcción Sociocultural del Género.

A lo largo de los años, la situación educativa, económica, social y cultural de las mujeres ha ido cambiando, ahora se reconoce la participación de las mujeres en diversos ámbitos; poco a poco, las ideas en relación a lo que deben ser y hacer los hombres y las mujeres empiezan a cambiar. Aunque ha habido avances importantes, hay algo que aún mantiene coartadas las posibilidades de desarrollo de las mujeres y que se ha mantenido relativamente constante a lo largo del tiempo: la diferencia de actitudes, valores y expectativas que una sociedad determinada conceptualiza como femeninos o masculinos.

Para poder analizar y entender aquellos aspectos que han dado forma a estas concepciones, es fundamental empezar la reflexión haciendo las siguientes preguntas: ¿De dónde ha salido todo esto, debido a qué? ¿Cuáles son las causas para creer que hombres y mujeres tenemos roles y posiciones diferentes en la vida y en la sociedad? ¿Por qué tomar la diferencia sexual como causa de la desigualdad social y la subordinación? ¿Es posible cambiar los papeles asignados a las personas, según su sexo?. Y las respuestas a estas preguntas han podido ser descifradas o al menos analizadas para su posterior reflexión, por medio de la perspectiva de género; dicha perspectiva fue desarrollada por el feminismo, un movimiento político y social impulsado por mujeres que se originó desde el siglo XIX y que incursionó en el ámbito académico a partir de la década de los años setenta en Estados Unidos y Europa, difundiéndose y cobrando fuerza en otros países de América, Oriente y África, ¹ llegando a convertirse en una perspectiva teórica-metodológica de construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas ² que apoyada en el concepto género, permitió diferenciar las construcciones sociales y culturales que se asignan a las personas, a partir de las diferencias biológicas, esto es, cómo se han ido generando diferentes formas de ser hombre o mujer en cada época, sociedad y cultura.

Con la conceptualización del género, el feminismo comienza por desentrañar toda una gama de comportamientos, atribuciones, simbolizaciones, procesos y sistemas sociales como el patriarcado; los cuales han sido construidos a lo largo del tiempo y en todas las culturas (aunque no de la misma forma en todas) y que han puesto,

¹ Lamas, M. “La antropología feminista y la categoría “género” en: Lamas, Marta (Comp). *El género la construcción cultural...*, *Op cit.* p. 102.

² Lagarde, Marcela. *Género y feminismo, desarrollo humano y democracia*. Cuadernos inacabados No. 25. P 16.

indistintamente en la historia, a las mujeres en posiciones subordinadas tomando como pretexto las diferencias biológicas, específicamente, la capacidad reproductora.

Por medio del estudio de la perspectiva de género, se puede saber que los genitales son el único criterio para asignar a los individuos una categoría al nacer,³ esto es, masculino o femenino. A cada una de estas categorías le corresponde una gama de roles, actitudes, valores, normas, símbolos y expectativas; pero la repartición de todas esas actividades y símbolos se ha hecho de manera que el desarrollo de una de esas categorías se da en detrimento de la otra. Parece que no importa cuántos esfuerzos se hagan o qué grado de “poder” se tenga, ya sea económico o intelectual, pues los hombres dominan los espacios políticos, siguen teniendo la libertad de usar su fuerza o dominio y siguen teniendo “derechos en y sobre sus mujeres” lo cual no sucede a la inversa.

Pero ¿cuáles son esas atribuciones tan diferentes entre sí que se hacen a los humanos?. Por ejemplo, se piensa que las mujeres son: dedicadas, responsables, pasivas, femeninas, débiles y emocionalmente inestables y que están más próximas a la naturaleza por su “función” reproductora. Se entiende que su campo de acción es el ámbito privado del hogar, en donde sus funciones principales son: educar, cuidar y mantener el bienestar del hogar, los hijos, y el marido, para lo cual tendrá que hacer uso de sus cualidades de buena administradora, paciente, amorosa, sensible y discreta.

Por lo que corresponde a los hombres se piensa que son: fuertes, viriles, activos, protectores de las mujeres y proveedores de recursos económicos y materiales. Se entiende que una de sus mayores facultades es la de ser libres, lo cual los coloca en espacios públicos, sociales y políticos, donde ejercen el poder de hacer propuestas y proyectos de organización de la sociedad, para los cuales tienen que aplicar sus habilidades de inteligencia, racionalidad y toma de decisiones. Además de ser emocional y físicamente contrarios a las mujeres.

En lo que respecta a la supuesta subordinación a partir de las diferencias biológicas ha habido un gran debate para demostrar la falsedad de dicho argumento; al respecto la socióloga francesa Evelyne Sullerot y Jacques Monod (premio Nobel de medicina) se propusieron estudiar el “hecho femenino” desde una perspectiva que

³ Cucchiari Salvatore. “La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patriarcal: los orígenes de la jerarquía de género”, en: Lamas, Marta (Comp). *Op. cit.* p. 184.

incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. ⁴ La obra es un esfuerzo colectivo de científicos e intelectuales que aportan diversos enfoques sobre la situación de la mujer.

De los análisis realizados se deduce que, en el mecanismo cromosómico determinante del sexo, la diferencia genética entre el macho y la hembra es mínima, ésta radica en la presencia o ausencia del cromosoma Y, ⁵ pero aunque se observan diferencias importantes, fisiológicas y patológicas según la tasa de la hormona “opuesta” en un sexo dado, ⁶ no se debe asegurar que las diferencias de comportamiento vinculadas al sexo estén preformadas genéticamente o que impliquen superioridad de un sexo sobre otro.

Retomando las aportaciones del feminismo, es importante aclarar que éste tiene una gran presencia académica y que sus adeptas encuentran gran apoyo para el desentramado cultural que implica el género, en las ciencias sociales, específicamente en disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, por mencionar algunas. Desde la perspectiva psicológica, gracias a los estudios realizados por John Money, Z. Luria, E. Maccoby y R. Zazz, para analizar las diferencias psicológicas y de comportamiento entre los sexos así como la manera en que éstas se establecen. ⁷ Actualmente se puede saber que la identidad sexual se organiza alrededor del sexo en el que el infante haya sido educado y reconocido, en ocasiones, sin tomar en cuenta que esta identidad sexual no corresponda a su sexo genético u hormonal.

Para la Psicología, ⁸ el género es una categoría conformada en tres instancias básicas:

⁴ Véase, Sullerot Evelyne. *El hecho femenino: ¿qué es ser mujer?*. 554 p.

⁵ “Existe en los dos sexos una bipotencialidad en el estado embrionario. Al comienzo del desarrollo, tanto en el macho como en la hembra genética, las estructuras están diferenciadas. Un gen del cromosoma Y determinante del testículo, al especificar una proteína (el antígeno HY), fuerza a la gónada indiferenciada del embrión a organizar un testículo en lugar de un ovario. El testículo organizado por el cromosoma Y sintetiza después una hormona masculina, la testosterona, y la introduce en la circulación sanguínea. La respuesta de todas las células del cuerpo a la testosterona está determinada por un gen del cromosoma X (ubicado en el locus *Tfm*). La proteína citosólica nuclear es receptora de los andrógenos y cuando está unida a la testosterona o a su metabolismo, penetra en el núcleo y activa todos los genes exigidos por el cuerpo para el desarrollo en el sentido masculino” Ohno Susumu, en: Sullerot E. *Op. cit.* p. 67.

⁶ Baulieu Etienne y Haour France, en: Sullerot E. *Op. cit.* p. 137.

⁷ Money realizó estudios sobre casos de intersexualidad y reasignación sexual; en 1975 documentó el caso de dos gemelos verdaderos, uno de los cuales era una niña y el otro un niño. Se trata de una historia real, causada por una penectomía accidental debida a la circuncisión defectuosa de uno de los dos gemelos a la edad de siete meses, accidente que derivó en su redesignación femenina antes de los dos años de edad. Después de más o menos diez años (el chico y la chica) no sólo son sexualmente dimórficos (diferencias anatómicas en los órganos de machos y hembras) sino que manifiestan también un dimorfismo de comportamiento. Entre médicos y padres crearon una mujer mediante la designación y la educación. Sullerot. E. *Op. cit.* p. 243.

⁸ Lamas, M. “La antropología feminista...” *Op.cit.* p. 113. De igual forma, Bleichmar, E. (1985) también distingue al género como una categoría integrada por aspectos psicológicos, sociales y culturales. Bustos Romero, O. “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación”, en: González Pérez y Mendoza (Comp). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas.* p. 298.

a) La asignación de género.

Se realiza a partir de la apariencia externa de los genitales de un bebé al momento de nacer. Una vez asignado el género también se determinan las futuras posibilidades de desarrollo de hombres y mujeres en las relaciones sociales, económicas y políticas.

b) La identidad de género.

Se calcula su establecimiento, a la par de la adquisición del lenguaje (a los dos o tres años). Hace referencia a la manera en que cada persona se reconoce y logra ser hombre o mujer de acuerdo con lo establecido por su cultura y su sociedad, o sea, cómo se vive alguien como hombre o mujer en la identificación con su género. También incluye la identificación, reconocimiento y aceptación del mandato o asignación cultural de género.

En la identificación de género se integra el aprendizaje de lo permitido y lo exigido, marcando las referencias para: los sentimientos y sus expresiones, las responsabilidades, las orientaciones eróticas, la moda, etc.

La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género.

c) El papel de género.

El rol de género se refiere a las atribuciones, normas y expectativas de comportamiento establecidas socialmente para hombres y mujeres, las cuales son asignadas y asumidas de formas diferentes, opuestas y excluyentes para hombres y mujeres, o sea que lo que es válido y obligatorio para unos, es inaceptable y prohibido para otras.

Por otra parte, el feminismo como movimiento social y político pone de manifiesto, que las características “humanas consideradas ‘femeninas’ son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse ‘naturalmente’ de su sexo”.⁹ En este sentido el movimiento también tiene, como señala Lamas, desde 1983, una intención política: “la búsqueda de una estrategia política para combatir la explotación y la opresión sexista”.¹⁰

⁹ Lamas, M. “Usos, dificultades...” *Op. cit.* p. 327.

¹⁰ Lamas, M. “La antropología feminista...” *Op. cit.* p. 103.

El Desideratum o deber ser.

Luego del establecimiento de la definición de género como construcción que incluye lo biológico, lo social, cultural, histórico y psicológico para diferenciar a los seres humanos a partir de las diferencias biológicas de sus cuerpos, fue necesario aclarar y distinguir conceptos tales como: Sexualidad, *desideratum*, patriarcado, intercambio de mujeres, etc. todo ello para dar cuenta de las partes que integran al sistema sexo/género y terminar de echar por tierra, los argumentos que insistían en la subordinación “natural” de las mujeres.

La primera separación por realizar, como se mencionó anteriormente, fue la de la predeterminación del género, o sea sexo igual a género. Había que distinguir al sexo como un hecho biológico, como la conjunción de cromosomas, hormonas y gónadas, que se reflejan diferenciadamente en los cuerpos y que se complementan en el caso de la reproducción, pero que no implican la existencia de una mujer o un hombre (entendidos socialmente) sino de una hembra o un macho.¹¹

Entonces si el sexo no determinaba la existencia de una persona y el género sí por ser cultural, ¿quién o qué había determinado que se estableciera el género? Surge entonces el concepto *desideratum o mandamiento cultural*, con el que se forman y estructuran las personas, su género y sus relaciones. El *desideratum* [construye] los contenidos *del deber ser... ya sea de hombre o de mujer... y del poder ser hombre o mujer*,¹² o sea que no sólo establece las formas y estructuras a las que tienen que adaptarse las relaciones entre los sexos, sino que elabora la representación del deseo social de las personas de ser de una forma o de otra, imponiéndose culturalmente de una forma muy sutil: como impulso y deseo.

El *desideratum* es síntesis de los ejes estructuradores de las relaciones y controlador psico-socio-cultural de las personas.¹³

A pesar de esos datos, se tenía que dar algún otro argumento, quizá más teórico o más preciso, algo que ayudara a entender y explicar la organización política, ideológica y jurídica de la sociedad a partir de una figura dominante supervalorada: el hombre. En los

¹¹ Cazés, Daniel, Marcela Lagarde y Bernardo Lagarde. *La Perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. p. 91.

¹² *Ibidem*. p. 86.

¹³ *Ibidem*. p. 86.

intentos por comprender esta dominación y la consiguiente construcción del género surgieron trabajos interesantes de mujeres y hombres que sacaban a la luz un sistema generado por hombres y mujeres, al que se denominaba Patriarcado.

Patriarcado.

El patriarcado es una creación histórica que tiene como unidad básica de organización a la familia, en la cual, se expresan sus normas y valores.

Las funciones y conductas que se creían apropiadas para cada sexo, se manifestaban en valores, costumbres y papeles sociales. En función de esto, la sexualidad de las mujeres, o sea, su capacidad reproductiva y sus servicios sexuales, se convirtieron en una mercancía, incluso antes de la creación de la civilización occidental.

Lerner ¹⁴ señala que, con el desarrollo de la agricultura en el neolítico se impulsó el “intercambio de mujeres”(concepto utilizado por Claude Lévi- Strauss, quien estableció que esos intercambios marcaron el inicio de la subordinación femenina) entre tribus, el cual, en sus inicios, tenía dos propósitos: evitar el enfrentamiento entre tribus y el aumento de la población que posteriormente sería usada como mano de obra infantil. Por medio de los intercambios de mujeres traducidos en matrimonio, las mujeres se convirtieron en recursos adquiribles a través de la cosificación de su sexualidad y su capacidad reproductora, la cual pasaba a ser controlada por “otros”. En los intercambios matrimoniales las mujeres pasaban a formar parte de las posesiones de otro, que ahora tenía derechos sobre ellas, pero donde ellas no tenían los mismos derechos sobre sí mismas ni sobre sus ahora maridos o sus descendientes.¹⁵

Hacia 1750 a. C. en las sociedades mesopotámicas las hijas de los pobres eran vendidas en matrimonio o para prostituirse, esto se hacía para incrementar las ganancias económicas de la familia. Las hijas de los ricos podían exigir un pago a la familia del novio por concepto de la novia; dicho pago no sólo beneficiaría económicamente a la familia sino que aseguraba a los hijos varones, el arreglo de un futuro matrimonio ventajoso económicamente. Por vía de los matrimonios los hombres podían verse beneficiados en su relación con la comunidad al demostrar poder económico y adquisitivo al pagar la dote o

¹⁴ Lerner, Gerda. “El Origen del Patriarcado”, en: Lerner, Gerda. *La Creación del Patriarcado*. p. 310.

¹⁵ Rubin, Gayle. “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”. en: Lamas, M (Comp.) *El género... Op. cit.* p. 56.

precio de novia y ofrecer por ejemplo un gran banquete para la familia de la novia o para la comunidad, o bien pagar con ganado, tierras o mercancías, lo cual le otorgaría cierto prestigio político dentro de su sociedad. Hay que aclarar que todos estos pactos y el producto o ganancia de los mismos eran hechos únicamente entre hombres.

Así las mujeres pasan a estar sexual y reproductivamente controladas por los hombres, pero a través de ese control y de los lazos sexuales con otro, es que las mujeres tienen pertenencia a una clase,¹⁶ El status de una mujer e incluso su “calidad moral” se define en términos de la clase a la que pertenece el marido o padre. Las mujeres “respetables” son las que pertenecen a una familia dominada por un padre o las que tienen un marido, pero cuando ellas se salen o rompen con las normas sexuales establecidas, se les designa “no respetables” o “desviadas” lo cual las coloca en el estatuto más bajo.

En el patriarcado las mujeres viven bajo la “dominación paternalista”,¹⁷ en la que por ser dominadas cambian servicios sexuales por pertenencia a una clase, sumisión por protección y trabajo no remunerado (doméstico) por manutención. En la familia patriarcal, tanto la educación y la socialización, así como las responsabilidades y obligaciones son desiguales para todos sus miembros: la subordinación de los hijos varones a la dominación paternal es temporal; lo será hasta que crezcan y se conviertan en jefes o cabezas de familia, mientras que la subordinación de la esposa e hijas es para toda la vida; la diferencia es que a lo largo de su vida ellas cambiarán de protectores masculinos, pero la constante será la dominación y la protección. Por otro lado, se educa y socializa a los varones para seguir perpetuando el sistema patriarcal, que pareciera, les ha sido heredado para defenderlo a toda costa, inclusive, llegando a realizar actos de violencia o cualquier otro tipo de poder opresivo para establecer y mantener el control sobre otros(as), para demostrar la autoridad o como justificación de la identidad.

Precisamente por esta defensa del sistema patriarcal y por la existencia de relaciones asimétricas que comúnmente adoptan la forma de roles complementarios: hombre-mujer, padre-hijo(a), madre-hijo(a), profesorado- alumnado, es que se ha permitido y justificado el uso de la violencia y el control hacia las mujeres o hacia los diferentes miembros de la familia, pues con mucha frecuencia la violencia es ejercida por

¹⁶ Lerner, Gerda. *Op. cit.* p. 114.

¹⁷ *Ibidem.* p. 316.

las personas que tienen un grado de poder (real o simbólico) hacia quienes se considera vulnerables o menos propensos(as) a defenderse.

En términos generales, la violencia se define como “cualquier acto que resulte o pueda resultar en daño o sufrimientos físico, sexual o psicológico para el ser humano, incluyendo las amenazas de dichos actos, coerción y/o privaciones arbitrarias de la libertad que ocurren ya sea en la vida pública o privada”;¹⁸ pero si se habla específicamente de la violencia contra la mujer, ésta se define como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como privado”.¹⁹

Quizá, uno de los aspectos más problemáticos del ejercicio de la violencia, es que una vez que se inicia es muy probable que ésta no termine efectuándose solo entre dos personas porque quien es receptor(a) va interiorizando inconscientemente el uso de la violencia en sus relaciones sociales e interpersonales, además de que va acumulando temores y resentimientos hacia quien le agredió, sentimientos que libera al ejercer violencia sobre otros, convirtiéndose en una espiral de diferentes actos de violencia, los cuales pueden ser clasificados en:²⁰

Violencia física: Son todas aquellas agresiones donde se usa la fuerza física, pueden ser pellizcos, jalones, mordidas, patadas, golpes, etc. En el ejercicio de la violencia física se pueden usar armas u objetos para someter, sujetar, inmovilizar o hacer daño a una persona.

Violencia verbal: Se refiere a las groserías o insultos que ofenden, denigran o hacen mofa de las personas o de características personales.

Violencia psicoemocional: Se refiere a las agresiones que ofenden, humillan, asustan, chantajea y dañan la estabilidad emocional o la salud mental del receptor (a) de la

¹⁸ Instituto Nacional de las Mujeres. *Acciones para erradicar la violencia intrafamiliar y contra las mujeres. Leyes y convenciones.* p. 11.

¹⁹ Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, *Convención de Belém do Pará* adoptada en Brasil en 1994. *Op.cit.* p. 39.

²⁰ Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo social, Instituto de la juventud del D. F, Instituto de las Mujeres del D. F, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. *Campaña “Amor es sin violencia” para la prevención de noviazgos violentos. Manual de capacitación.* p. 30-32; Instituto Nacional de las Mujeres... *Op.cit.* p. 12-13.

violencia causando principalmente sentimientos de desvalorización, baja autoestima y deterioro en la estructura de la personalidad. ²¹ Este tipo de violencia también puede expresarse en las prohibiciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas o actitudes devaluatorias.

Violencia sexual: Son conductas cuyas formas de expresión dañan la intimidad de la persona. Entre sus manifestaciones se encuentran: los actos que inducen a la realización de prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor, los celos excesivos, la manipulación, chantaje o dominio de la sexualidad de la pareja, la exhibición de los genitales sin consentimiento del espectador, los roces eróticos sin el consentimiento de la persona y las penetraciones por boca, vagina o ano sin consentimiento.

De todo lo anterior se desprende que el patriarcado es un término que se utiliza para designar un sistema basado en la dominación masculina, en el control de la sexualidad femenina y la capacidad reproductiva, en el sistema de parentesco y el intercambio de mujeres; también ayuda a ilustrar cómo ha sido la organización social de la sexualidad y la reproducción de las convenciones de sexo y género, da cuenta de la construcción de la hegemonía masculina a través del dominio del sistema de símbolos, del uso de la violencia como práctica coercitiva, de la privación del acceso a la educación, a los medios de producción, a la toma de decisiones económicas y políticas y al conocimiento de su historia (aunque parezca mínima) todo lo cual terminó por generar la inevitable cooperación de las mujeres para mantener y perpetuar la dominación, de la cual se hablará más adelante.

Sistema sexo-género.

Si bien el patriarcado ha sido un término muy valioso para el estudio de la dominación masculina, también ha sido objeto de críticas por ser considerado útil para discernir las fuerzas que mantienen al sexismo de entre otras fuerzas sociales o como un término que poco distingue “entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual y los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales”. ²²

Debido a ello autoras como Gayle Rubin, critican al patriarcado, realizando un análisis más profundo, integrando y discutiendo planteamientos aportados por el

²¹ Instituto Nacional de las Mujeres... *Op.cit.* p. 12.

²² Rubin. G. *Op. cit.* p. 46.

marxismo y el psicoanálisis, todo ello para describir la parte de la vida social en la cual radica la opresión de las mujeres y las minorías sexuales.

Esta autora llamó “sistema sexo/género” a la parte de la vida social que define como: el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana... [los cuales] son conformados y satisfechos en forma convencional por extrañas que sean algunas de las convenciones . ²³

El sistema sexo/género integra al sexo, al género, la sexualidad y la opresión como resultado de la organización particular de las relaciones sociales. Dentro de los sistemas sexo/género la opresión de las mujeres se explica en buena parte por lo que Engels denominó “sistema de parentesco” el cual expresa y reproduce las formas específicas, socialmente organizadas de la sexualidad. Las aportaciones de Engels sobre el sistema de parentesco y sus derivaciones en el intercambio de mujeres, son complementadas con las investigaciones de Lévi- Strauss (en su libro: Las estructuras elementales del parentesco), quien entiende al matrimonio como una forma básica de intercambio de regalos, en donde las mujeres pueden ser entendidas como el más precioso de los regalos. ²⁴

El término sistema sexo/género aporta principalmente una distinción entre opresión de la mujer derivada de las características biológicas y la capacidad reproductiva, y la opresión originada a partir de sistemas sociales y de intercambios de mujeres, en los cuales las mujeres se convierten en materia de transacción realizada por los hombres, y donde ellas no pueden verse beneficiadas por su propia circulación; lo cual llevó a Rubin a denominar el intercambio de mujeres como “tráfico de mujeres”, por ser anterior al tráfico de mercancías.

Pero el intercambio de mujeres inmerso dentro del sistema de parentesco visto desde esta perspectiva describe una gran variedad de situaciones que se interrelacionan para conformar, imponer y transformar no sólo las relaciones sociales sino lo que cada sociedad organiza y satisface de manera convencional y particular entre sus miembros a partir del sexo biológico y la sexualidad.

²³ *Ibidem.* p. 37.

²⁴ *Ibidem.* p. 51.

El desciframiento de la dinámica de los sistemas de parentesco no es cosa sencilla porque dentro de los sistemas matrimoniales y sus reglas, están implícitos complejos arreglos. En primera instancia podemos mencionar el tabú del incesto. *

Lévi- Strauss señala que para entender el tabú del incesto hay que relacionarlo con el intercambio de mujeres como un mecanismo que asegura que dichos intercambios se lleven a cabo entre familias y entre grupos y aunque la existencia de dicho tabú es universal, pasa lo mismo que con la diferencia sexual, cada sociedad determina el grado de sus prohibiciones aunque la constante sea evitar los matrimonios y la procreación con parejas genéticamente próximas. Uno de los objetivos sociales del tabú del incesto es la imposición de la exogamia y la conjunción del sexo biológico y la procreación.

El incesto, al prohibir la unión y/o procreación con los padres, hijos o hermanos, establece o legitima compañeros permitidos o prohibidos, y por ese hecho afecta directamente al intercambio de mujeres pues si no se puede tener a la hija o hermana, se hace obligatorio entregarla en matrimonio a otro hombre, quien posteriormente puede tomar o recibir otra mujer con la que procreara hijos que después él ofrecerá. En el intercambio matrimonial, los participantes “pasan a ser afines y sus descendientes estarán relacionados por la sangre”, ²⁵ pero si quienes reciben y realizan los intercambios, son hombres, entonces la vinculación social se realiza principalmente entre ellos, pues la mujer actúa como vínculo fundamental en una estructura de parentesco en donde ella no obtiene los beneficios de su intercambio, y de la cual sólo obtiene derechos “derivados” al quedar incluida mecánicamente en una estructura de parentesco. Uno de los más importantes derechos derivados, si no es que el único, era el del acceso a la educación y a los privilegios de clase de los hombres que las protegían. Dichos privilegios conferían un grado de poder, aunque fuera mínimo, “para explotar a los hombres y mujeres de clase inferior”, ²⁶ aunque eso les impidiera percibir su propia dominación.

En segundo lugar se puede mencionar, la forma en que el parentesco organiza los sistemas sexuales, en relación a las formas convencionales que se ha dado a las uniones matrimoniales, las cuales privilegian la unión entre hombres y mujeres, estableciendo un

* El tema del incesto se aborda en términos muy generales y no se incluye lo que la teoría psicoanalítica establece al respecto (la relación con el complejo de Edipo y de castración).

²⁵ Lévi-Strauss, 1969. citado en: Rubin. G. *Op. cit* p. 52.

²⁶ Lerner, Gerda. *Op. cit.* p. 317.

estado de dependencia recíproca entre los sexos, imponiendo la heterosexualidad, porque si de lo que se trata en el matrimonio, es de intercambiar mujeres para crear vínculos sociales entre hombres que otorguen prestigio social, económico y político, y que por medio de esa unión se generen descendientes que puedan perpetuar o cambiar la jerarquía o el linaje de rango al ser casadas con un hombre de rango más alto, se hace necesaria la intervención mínima de un hombre y una mujer que se complementen en un proceso reproductivo, el cual ayudará a seguir reproduciendo modelos de sexualidad y de organización de las relaciones sociales. Este proceso se vería completado a través de una estructura social legitimada en la que serían impuestas, y posteriormente aprendidas, las ideas, roles, normas y valores sociales dirigidos a hombres y mujeres, ésta es, la familia.

La familia es un grupo u organización permanente que se caracteriza por mantener un vínculo de parentesco entre sus integrantes. Es el espacio social en donde a través de un “conjunto de códigos axiológicos se sustentan el tipo de acciones y relaciones que ahí se desarrollan y que de cada hombre o mujer se espera”.²⁷ Es en la familia y desde la infancia, que se va instruyendo a las niñas a ejercer actividades de servicio a otros (las cuales serán bien representadas y establecidas a través de los medios de comunicación, de juegos, juguetes, cuentos infantiles e historias populares) en las que se desliga a los hombres del trabajo realizado en casa, marcando así una diferencia y división de actividades, en donde sólo será reconocido como “trabajo” aquel realizado por los varones generalmente fuera del hogar y con goce de sueldo; en cambio, las actividades de atención y cuidado y el trabajo doméstico, serán vistos como obligaciones o funciones naturales de las esposas.*

En contraste con este modelo de familia, existen autoras²⁸ que ofrecen otro basado en roles simétricos, esto es, donde se establece un mayor equilibrio en las relaciones de poder y donde se alcanzan acuerdos más democráticos sobre el desarrollo de tareas instrumentales y emocionales, de manera que ambos miembros de la pareja participan en la crianza y el cuidado de los hijos y el hogar.

²⁷ Luévanos Aguirre, Célia. “Las diferencias de género en la familia y en la escuela”. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE. Tomo. 8. Ene- Mar 1996.

* En este sentido, diversas autoras identifican a la típica familia patriarcal basada en la complementariedad de los roles, estos es, aquella familia donde las tareas emocionales como las relaciones intrafamiliares, la crianza y el cuidado de los hijos son asignadas a las mujeres, en tanto que las tareas instrumentales como la de la obtención del dinero a través del trabajo corresponde a los hombres, estableciendo así, una jerarquía de poder masculina. Walters, M; Carter, B. et.al. (1991) citado en: Bustos Romero, O. “Genero y socialización...” *Op. cit.* p. 313, 314.

²⁸ *Ibidem.* p. 313, 314.

Resta por comentar que la familia también mantiene un clima afectivo entre sus integrantes, el cual sirve de base para establecer los primeros procesos de socialización, entendiéndose por ésta, todo un conjunto de influencias que se reciben del ambiente social, las cuales proporcionan las reglas, creencias, valores y normas sociales de convivencia que se mantienen vigentes en el ambiente socio cultural donde se crece.²⁹

Elementos de la “cooperación”.

En última instancia queda por mencionar cómo fue que las mujeres nos convertimos en cómplices sin elección, del proceso de subordinación y legitimación del poder masculino. Anteriormente mencionamos que por medio del intercambio de mujeres, se logró la apropiación de las mujeres, (con todo lo que su cuerpo, sentimientos, pensamientos y actividades incluye) la consanguinidad, la descendencia y el posible prestigio político para los hombres, y que el principal beneficio para ellas fue el de pertenencia a una clase, de protección económica, personal y social que se les brindó a cambio de sumisión. Pero la carencia de esos “beneficios” hizo que las mujeres se percataran de lo vulnerable de su situación y entendieron que si no “cooperaban” en el reforzamiento del poder masculino, serían expulsadas y desconocidas.

Bajo esas condiciones, la mejor opción era aceptar y cooperar, y para que este proceso pasara inadvertido en la vida cotidiana, se fueron creando factores sociales, políticos y económicos, tales como: la inculcación de los géneros, el casi nulo acceso a la educación y a la búsqueda de lo que pudiera ser la historia “de” y con la participación de las mujeres, la prohibición del acceso y disponibilidad de recursos económicos y políticos y la terrible lucha entre mujeres, en relación a la conducta moral o no, a las “obligaciones” femeninas y al status social o los criterios de normalidad a partir de las actividades sexuales. Todo lo cual terminó en la participación convencida de una gran parte de la población femenina.

²⁹ Loscertales Abril, Felicidad. “La educación de las mujeres y su presencia activa: perspectivas múltiples”, en: Flecha García, Consuelo- Núñez, Marina (Edit). *Op.cit.* p. 60. Como se puede notar, el concepto de socialización aquí expuesto, tiene gran relación con lo que anteriormente se estableció por *desideratum*, lo cual no quiere decir que representen lo mismo, sino que, en mi consideración, el concepto de socialización posee mayor legitimidad social y académica, además de referirse de manera general a los procesos que estructuran a las personas y que escapan a la educación formal. Por su parte, *desideratum* es un concepto nuevo que explica la manera en que se construyen los géneros y cómo este material es interiorizado y ejercido por hombres y mujeres traducido en el deseo social del “deber ser”.

Los hombres habían construido un sistema hegemónico apoyado en la restricción de la educación y el monopolio de las definiciones, el cual abarcaba la explicación del mundo y de la historia, en la que las mujeres no habían estado contempladas. Desde las civilizaciones antiguas los hombres han legitimado a través de sus conceptos la “verdad universal”, han determinado qué es importante y qué no; al hacerlo han hecho creer que el lugar de las mujeres ha estado al margen de la civilización y la historia.

Algunos comentarios sobre la historia.

En lo que respecta al registro histórico de actividades autónomas e independientes, realizadas por mujeres se advierte una falta de referencias, causadas por ese sistema hegemónico al que anteriormente se había referido.

Por fortuna hubo y sigue habiendo mujeres que han dudado de los argumentos que establecen la “inexistencia histórica” de las mujeres; y se han dado a la tarea de realizar diversos estudios sobre su “aparición” y participación en los espacios sociales, intelectuales y políticos.

Lo que es importante resaltar al hablar de la historia de las mujeres es que éstas han actuado contrariamente a lo que había establecido el sistema hegemónico masculino y que han podido establecer alianzas, con hombres y mujeres, para organizar proyectos conjuntos, generando resistencia para seguir en la investigación y la construcción de nuestra historia; pues el hecho de que no se tengan registros históricos similares a los masculinos, no implica que las mujeres no tengan historia, lo que sucede es que la participación femenina se ha visto excluida de los registros historiográficos; lo que es seguro es que sí existe una historia de mujeres, sólo que ésta no ha de ser encontrada en los mismos lugares donde surge la de los varones.

Para encontrar nuestra historia es preciso, como bien señala Verena Radkau,³⁰ invertir la jerarquía de datos relevantes en la historiografía, revertir el bagaje metodológico tradicional y ampliar los campos de investigación histórica.

³⁰ Radkau, Verena. “Hacia una historiografía de la mujer”. *Op. cit.* p. 78.

“La historia a la que nos referimos aunque diferencial, no debe ser divisoria ni independiente de la de los hombres, pero sí [será] una de mujeres que tienen su propia experiencia dentro de y de la historia”.³¹ Es así que surge; desde el comienzo de las sociedades, en medio del patriarcado, con todas sus condiciones autoritarias, clasistas, racistas y sexistas; a través de la creación de múltiples grupos de mujeres de distintas clases sociales, que con objetivos y demandas muy diversas se han ido organizando, “incorporándose” en espacios públicos y en terrenos políticos; denunciando la posición social desventajosa establecida a partir del género; luchando a favor del respeto y la vigencia de los derechos humanos o de la legalización del aborto; demandando al Estado, el establecimiento de bienes y servicios básicos de salud, alimentación, vivienda; infraestructura urbana, seguridad social, etc; estableciendo pequeñas y micro empresas autogestionadas, exigiendo igualdad de oportunidades y de participación social, económica y política.

En el terreno político se han registrado logros importantes, por ejemplo, en Estados Unidos, se tuvo un gran logro cuando después de la primera Guerra Mundial, en 1919, el Congreso aprobó la 19ª Enmienda a la Constitución de Estados Unidos, que determinaba que “ni los Estados Unidos ni ningún otro Estado debería negar o limitar el derecho de los ciudadanos a votar por motivo de sexo”. Finalmente el 18 de agosto de 1920, la 19ª enmienda se convirtió en ley nacional. Otra conquista importante fue la realizada entre la década de 1930 y mediados de 1950, cuando las mujeres accedieron a los derechos políticos en igualdad de condiciones que los hombres.³² En México no fue hasta octubre de 1953 que se otorgó el voto a la mujer.

Las mujeres también se han enfrentado a los hombres, al interior de los sindicatos, y con ello han podido propiciar el reconocimiento del derecho a la palabra y a las particularidades de sus demandas en la relación obrero- patronal. Recordemos, el caso de las costureras y la formación del *Sindicato Independiente 19 de Septiembre*,³³ surgido después del terremoto de 1985, en la ciudad de México.

Por otro lado, en el ámbito académico ha habido una importante participación de mujeres, que aunque en tiempos pasados era una minoría de élite, actualmente ese

³¹ *Ibidem.* p. 80.

³² Barbieri, Teresita de y Oliveira, Orlandina de. “Nuevos sujetos sociales: La presencia política de las mujeres en América Latina”. *Nueva Antropología.* p. 6.

³³ *Op. cit.* p. 11.

número ha ido en aumento y es a ellas a quienes debemos el rescate de una historia olvidada que sigue y seguirá en proceso de construcción; una historia escrita y reconocida.

Gracias a la participación de las mujeres en diversos espacios académicos, se han podido reconocer y valorar diversas aportaciones de las mujeres al conocimiento y a la ciencia, aunque como ya dijimos, por mucho tiempo se ha hecho “saber” que las mujeres, sobretudo en el curso de la historia, no han aportado grandes conocimientos a la humanidad ni a la ciencia y, a lo sumo, se ha reconocido a unas pocas mujeres “destacadas” que tuvieron acceso a la educación mientras que otras fuentes de conocimiento producidas en ambientes más cotidianos por mujeres comunes han sido ignoradas y descalificadas como no científicas, tales son los casos de la fabricación de utensilios, el conocimiento sobre plantas comestibles y medicinales, la elaboración de hilos y tejidos, entre otras.³⁴

Fue desde mediados del siglo pasado y en buena medida gracias al movimiento feminista, que las mujeres comenzaron a exigir y acceder a estudios profesionales; en el caso de México el porcentaje de mujeres en el nivel superior, específicamente en licenciatura, ha presentado un aumento gradual, pasando de 40.3% a casi 49% en el periodo que va de 1990 a 2003,³⁵ aunque las cifras varían dependiendo el área y carrera. En este sentido, se puede notar que para el 2003, la proporción de mujeres en áreas de educación y humanidades alcanzó 66.7%; 61.7% en ciencias de la salud y 58% en ciencias sociales, naturales y administrativas;³⁶ pero estos porcentajes disminuyen considerablemente en áreas como ingeniería y tecnología, y ciencias agropecuarias en las que apenas se llega a 30.7% y 29.1% respectivamente.

Ahora bien, en lo que respecta propiamente a la investigación científica y a los estudios de posgrado, también se observa un incremento total de estudios realizados por mujeres, que alcanzó 45% en maestría y 39% en el nivel de doctorado en 1999³⁷ presentando porcentajes similares a los mencionados anteriormente para licenciatura, esto es, más altos en educación, humanidades, ciencias de la salud, sociales y naturales, y continuando bajos (20%) en ingeniería, tecnología y ciencias agropecuarias.

³⁴ Alic, M, 1986; Shiebinger, L, 1987; 1989. citados en: Blazquez Graf, Norma. “La ciencia desde la perspectiva de género”, en: Blanco Figueroa, Francisco (Comp). *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución*. Tomo II. p. 10.

³⁵ Anuario Estadístico ANUIES. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos 2003. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2003. p. 17.

³⁶ *Ibidem*. p 17.

Los datos anteriores permiten visualizar que conforme se asciende de nivel escolar hacia grados o niveles científicos superiores, el porcentaje de mujeres disminuye. Adicionalmente hay una relación entre las carreras que se relacionan con la producción y que dan rumbo a la economía de un país y del mundo y la baja proporción de mujeres en éstas; si las decisiones económicas y políticas siguen estando en manos de los varones y si lo que está de fondo dentro de las relaciones económicas, políticas y sociales, es la posesión y uso del poder, eso podría explicar por qué las mujeres no están representadas en igual proporción que los varones en estas áreas.

Más allá de los obstáculos y dificultades que han tenido que enfrentar las mujeres, incluso en estos tiempos, para ocupar un lugar en la ciencia, se puede concluir que a partir de su incorporación a los estudios profesionales se pudo otorgar un nuevo sentido a la historia del conocimiento en el que ahora se empiezan a reconocer las aportaciones producidas por mujeres; además de que, a nivel de investigación científica, se están presentando cambios que inciden directamente en las instituciones científicas,³⁷ en los temas y proyectos de investigación (entre los que han proliferado aquellos que incorporan la perspectiva de género) o en el financiamiento para las investigaciones, sólo por mencionar algunos ejemplos; aunque no se puede dejar de reconocer que a pesar de los avances realizados se sigue obstaculizando el acceso a puestos directivos y que aún persisten prejuicios de género para que las mujeres se dediquen a la investigación científica.

Siguiendo la línea de los prejuicios, se puede mencionar que desde que las primeras mujeres se integraron al mundo intelectual se han creado etiquetas sociales negativas para desalentar su trabajo intelectual, y se les ha tachado de “desviadas, antinaturales o marimachas” o se les ha amenazado con la renuncia al amor, la pareja y la aprobación, en especial la de un hombre.

Algo que también ha funcionado como un mecanismo de inmovilización es la idea errónea, socialmente irreconciliable entre ser una mujer exitosa en el trabajo o dedicarse a la familia, la cual ocasiona conflictos internos a muchas mujeres por el hecho

³⁷ Blazquez Graf y Susana Gómez. “Mujeres y ciencia en la UNAM”, en: Bustos Romero, Olga y Norma Blazquez G. (Coord). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. p. 57.

³⁸ Blazquez Graf. “La incorporación de las mujeres en la ciencia”. *Aportaciones de las mujeres a la ciencia: el conocimiento de las brujas*. Tesis doctoral. p. 43.

de “cumplir” con la imagen social de “una mujer” y lo que realmente se es o lo que se quiere ser.

Con todo y eso, siguen existiendo mujeres que transgreden las reglas y estereotipos sociales y que han incursionado en distintas profesiones, aunque su papel intelectual y laboral no ha sido suficiente para librarlas de sus “funciones” domésticas; y desde que trabajan y/o estudian han tenido que diversificar sus actividades y hacer frente a la discriminación laboral, la subestimación de sus capacidades y la desvalorización de sus actividades laborales, consideradas como “ayuda” al ingreso familiar o como actividades femeninas o “propias de su sexo” como es el caso de la docencia, (sobretudo en el caso de la educación básica; tema que se abordará con más detalle en capítulos posteriores) la cual es objeto frecuente de este tipo de comentarios sin tomar en cuenta, el estrés que produce, los bajos salarios que ofrece y las dobles o triples jornadas de trabajo (dependiendo si se tiene esposo e hijos) que tienen que realizar quienes se dedican a ella; pero también es cierto que la gama de posturas y comportamientos adquiridos frente al trabajo es muy variada y que existen mujeres que salen al mercado laboral, sin cuestionar las condiciones asimétricas establecidas por el sistema social; mujeres que trabajan y desafían las reglas establecidas tanto en el ámbito familiar como en el laboral y mujeres que dividen su tiempo entre el hogar, los hijos, la pareja y el trabajo.

Es así que de todas estas maneras (y de otras que restaron por mencionar o que puedan surgir) que las mujeres han estado presentes no sólo en la historia, sino en el aquí y el ahora de la vida social, trayendo al momento actual los viejos y conocidos temas, pero otorgándoles nuevos significados; ³⁹ con sus alianzas han creado las condiciones para empezar a cuestionarse la “naturalidad” de los roles femeninos; y pese a los obstáculos no han abandonado ni desdeñado ningún escenario de participación; con su presencia y exigencias han logrado hacer público lo privado e histórico lo cotidiano. ⁴⁰

Comentarios Finales.

Hasta aquí he tratado de proporcionar un panorama general de la construcción sociocultural del género y de sus orígenes patriarcales.

³⁹ Lagarde, Marcela. *Género y feminismo...* Op. cit. p. 20.

⁴⁰ Barbieri, Teresita de y Oliveira, Orlandina de. “Nuevos sujetos sociales...” Op. cit. p. 13.

Se ha podido mostrar que las atribuciones positivas o negativas que se hacen a mujeres y hombres, por el simple hecho de pertenecer a un sexo o a otro, son producciones sociales, culturales e históricas que nada tienen que ver con los genes y que si bien existen diferencias anatómicas innegables, éstas no deben tomarse como pretexto para subordinar a las mujeres.

Se sabe que la interiorización del contenido de los géneros se efectúa y se vive de manera sutil y poco consciente como *deseo social* de ser hombre o mujer, según lo exigido por la sociedad, época y cultura.

Cuando se investigan a mayor profundidad las causas de la situación de opresión y subordinación que históricamente han vivido las mujeres, se observa que el género es un elemento más dentro de un sistema social mucho mayor, llamado patriarcado, que ha hecho uso del poder para erigir al varón como figura dominante, con capacidad de decidir y organizar la política, la economía y las relaciones sociales. Fue en este último aspecto en el que las mujeres se vieron más afectadas, pues al originarse los primeros agrupamientos de personas o tribus, comenzaron a ser intercambiadas entre los varones y, aunque con ello, se dio paso a la organización de la familia y a los sistemas de parentesco, también se dispuso de la vida, la sexualidad y la capacidad reproductiva de las mujeres, de manera que no se les permitió opinar o decidir qué hacer con sus propias vidas y sus cuerpos, sino que se les impuso la dominación y se les negó (durante muchos años) la posibilidad de acceder a la educación, a los medios de producción y a la toma de decisiones económicas políticas y sociales.

Pero la situación tanto social como política de las mujeres ha ido cambiando gradualmente y gracias a la participación y lucha de miles de mujeres, se han podido rescatar y resignificar sus aportaciones e incluso su propia historia. Así pues, se ha demostrado que aun con todas las limitaciones y los prejuicios sociales, las mujeres han ido incursionando en espacios económicos, políticos, sociales e intelectuales negados para ellas anteriormente e incluso han llegado a masificar sectores de la economía, carreras profesionales y ámbitos laborales, como en el caso de la docencia, la cual será estudiada en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Mujer, Educación y Docencia.

En este capítulo se revisan en términos generales, las condiciones sociales que presentaban las mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX en Europa y América Latina para poder explicar cómo fue y a qué se debió que las mujeres hicieron su aparición en diferentes espacios laborales, especialmente en aquéllos correspondientes al sector servicios.

El interés fundamental es exponer por qué tantas mujeres se ubicaron en la profesión docente. Para explicarlo se hará una revisión de los factores políticos y económicos mundiales que repercutieron y enmarcaron la incorporación de las mujeres al trabajo; empezaremos en Europa y España para posteriormente llegar a América Latina, tomando en cuenta el caso de la docencia Argentina, * haciendo un alto en el caso de México, en donde se hará un breve recorrido por las primeras instituciones de educación que permitieron sembrar las semillas de la formación magisterial; posteriormente se extenderá el recorrido para poder explicar a qué se debió la inclusión de las mujeres en la educación y en la formación docente, llegando así al establecimiento de las Escuelas Normales. Finalmente se comentarán brevemente, algunos aspectos del caso de la docencia masculina, así como ciertos elementos que surgieron con la docencia, y que han repercutido en las características que en algunas épocas contribuyeron a su desprestigio como profesión.

La presencia de las mujeres en Europa.

Entre los siglos XVII y XIX Europa occidental se vio envuelta en grandes cambios económicos, políticos y sociales que tuvieron especial repercusión en el mundo del trabajo; éstos fueron, la revolución industrial y la revolución francesa.

La Revolución Industrial y la Revolución Francesa propiciaron en algunos países europeos, la aparición de movilizaciones y grupos de mujeres de élite (principalmente) con cierta habilidad en el manejo de ideas y el debate intelectual (heredadas del siglo de las luces); quienes lucharon por defender los emblemas universales de libertad, igualdad y fraternidad. Dentro de estos grupos se puede destacar especialmente, la participación de

* Se hará referencia a la docencia Argentina porque fue uno de los principales países de América Latina donde la mujer comenzó a tomar participación en el terreno laboral, intelectual y político, siendo su colaboración especialmente importante y representativa en la profesión docente.

dos; el de las preciosistas ¹ (mujeres de élite que cultivaban la retórica como arte) y el movimiento feminista liberal.

El año de 1848 fue de grandes movilizaciones y logros hechos por mujeres; fue el año en que aparece en París el primer periódico escrito y dirigido por mujeres, llamado “La voz de la mujer”. ² En ese mismo año, pero en Nueva York se estableció “*La declaración de sentimientos*” * fruto del trabajo, discusión y análisis de 300 mujeres. Pero lo que daría mayor reconocimiento a la mujer francesa, tanto a nivel social como al interior de los movimientos de mujeres, sería su participación en la Revolución de 1848 (que proclamó la II República Francesa) y en la defensa de la comuna de París en 1871 (primer ensayo de gobierno de los trabajadores en la historia universal).

A nivel de sociedad, las francesas se convirtieron en una figura política y social que convivía y se divertía en los clubes de mujeres, que asistía a salones culturales, que escribía y publicaba periódicos, que organizaba cooperativas de trabajo y que promovía campañas contra la desigualdad social y política.

Por su parte, las mujeres Inglesas realizaron importantes avances en materia laboral y lograron tener mayor presencia en los sindicatos a la vez que organizaban enérgicas campañas para defender sus derechos políticos.

En el caso de España, entre 1902 y 1931 se presentaron cambios sociales, culturales y políticos influenciados por los procesos de modernidad y por las revoluciones de 1848, ³ las cuales minaron el concepto absolutista de la monarquía y promovieron una corriente en favor del liberalismo y el socialismo. Por otro lado, la Primera Guerra Mundial provocó importantes cambios en los tres sectores de actividad.

¹ Bellucci, Mabel. “Sarmiento y los feminismos de su época”, en: Morgade, Graciela (Comp). *Mujeres en la educación, género y docencia en la Argentina 1870-1930*. p. 35.

² Bellucci, 1989. en *Op.cit.* p. 35.

* En 1848 Stanton y Lucretia Coffin Mott, organizaron la primera asamblea en defensa de los derechos de la mujer en Seneca Falls, Nueva York. Para este congreso, Stanton redactó una Declaración de Sentimientos, en la que propuso una resolución que exigía el derecho al voto para las mujeres. Las sufragistas estadounidenses discutieron acerca de la igualdad entre géneros en la educación, el matrimonio y la propiedad.

³ Estas revoluciones eran de carácter liberal, democrático y nacionalista y fueron iniciadas por integrantes de la burguesía, que reclamaban gobiernos constitucionales y representativos y por trabajadores y campesinos, que se rebelaban contra el aumento de las prácticas capitalistas que les estaban sumiendo en la pobreza.

El sector primario disminuyó considerablemente su actividad (ya fuera realizada por hombres o por mujeres) debido a que los hombres en edad productiva fueron llamados a la guerra y entonces las mujeres tuvieron que hacerse cargo de la manutención de los hogares y se vieron orilladas a trabajar fuera del hogar y del campo, y una opción con suficiente demanda de mano de obra era el trabajo en fábricas en donde se hizo común la presencia femenina junto con los bajos salarios, las jornadas exhaustivas y el trabajo en condiciones precarias, con los cuales el sector industrial se vio favorecido. Por su parte, en el sector terciario se incrementó la presencia femenina en oficios como el de sirvienta, empleada en general y los relacionados con el comercio; de hecho, es en este sector que se concentran algunas actividades que gozarán de mayor prestigio social que las antes mencionadas y entre esas nuevas actividades estará la profesión de institutriz particular o maestra y enfermera.

Por otro lado, las condiciones sociales y educativas de la mayoría de las mujeres en España era de analfabetismo, miseria y marginación.⁴ Es hasta 1930 con la II República que el escenario cultural y educativo comienza a ver cambios, derivados de los procesos de modernización, los cuales incrementaron las tasas de alfabetización en ambos sexos, reduciendo especialmente el porcentaje de mujeres analfabetas, el cual alcanzó 71.4% en 1900 y bajó a 47.5% en 1930; por su parte, el porcentaje de varones en la misma situación pasó de 55.8% a 37% en los mismos años;⁵ sin embargo estos avances no fueron muy significativos para cambiar la posición desfavorable en materia de analfabetismo que guardaba España frente a países como Inglaterra o Francia.

Aun así, en el periodo que va de 1900 a 1930, hubo un creciente aumento de participación femenina tanto en ámbitos escolares como laborales, debido a que la producción nacional y el sector industrial presentaban un crecimiento considerable y requerían de personal calificado para desempeñar diversos trabajos.

Fue de esta manera que se dio una apertura y expansión de cursos dirigidos a mujeres en diferentes instituciones; aunque también es cierto que dichos cursos eran fuertemente estereotipados y promovían el desarrollo y cultivo de actividades propias para

⁴ Delgado Granados, Patricia. "La formación profesional en la mujer: 1900-1928", en: Flecha García, Consuelo- Marina Núñez (Edit). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. p. 67.

⁵ Capel Martínez, Rosa M (1986): "El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)". Madrid. Ministerio de Cultura. p 362. citado en: Delgado Granados. *Op. cit.* p. 68.

mujeres, como fue el caso de las Escuelas del Hogar y Profesional de la Mujer o las Escuelas de Artes e Industrias.

En las Escuelas del Hogar ⁶ se especializaba a las alumnas en todas las actividades del hogar. Para poder ingresar en estas escuelas se debía acreditar un examen de lectura, escritura y aritmética, además de cursar un programa elemental o de tronco común, con materias equivalentes a las que actualmente se cursan en secundaria.

Las escuelas del hogar se dividían en tres áreas (con materias específicas para cada una): 1) cuidado físico de personas, 2) economía doméstica y 3) quehaceres propios del sexo femenino. Mas tarde, en 1911, estas áreas se modifican y quedan estructuradas en: Generales, Del Hogar y Profesionales.

Sin embargo, las escuelas con mayor población femenina eran las Escuelas de Artes y Oficios, las cuales dividían sus cursos en dos áreas: la Técnico- Industrial y la Artístico-Industrial. Con el tiempo estas escuelas se unieron a la Escuela Profesional de Bellas Artes y en 1915 se crean las Escuelas de Artes e industrias.

Las Escuelas de Artes e Industrias, ofrecían cursos para públicos diferenciados socialmente. Las Escuelas de Escultura, Pintura y Grabado y, en general, los cursos y materiales relacionados con la cultura y el arte, eran para las jóvenes de clase alta, pues según la época, dichos conocimientos ayudarían a formar o refinar señoritas cultas que tuvieran mayores posibilidades de conseguir un buen matrimonio. Por su parte, las escuelas de Artes e Industrias ofrecían cursos más enfocados a desarrollar habilidades prácticas para el hogar, tales como: Corte y Confección, Economía Doméstica y Dibujo aplicado a las labores.

En general las enseñanzas profesionales representaban aprendizajes de tipo práctico y utilitario para las mujeres los cuales significaban la única formación escolar y/o profesional, la cual les otorgaría cierta especialización para desempeñar un empleo remunerado, ya fuera en fábricas o en trabajos llamados femeninos (enfermera, modista, cajera, maestra, etc.) los cuales les permitirían obtener cierta independencia económica y reconocimiento social.

⁶ Delgado Granados. *Op.cit.* p.75. Es importante señalar que estas escuelas fueron las primeras en expedir títulos oficiales para reconocer las enseñanzas profesionales de las mujeres.

El sistema educativo y de formación profesional Español de principios del siglo XX, respondió a las necesidades de un nuevo modelo económico y de producción que requería la creación de instituciones que tuvieran como objetivo preparar personal calificado que se adaptara a las exigencias de una sociedad en desarrollo industrial.

La presencia laboral de las mujeres en América Latina.

Las causas para explicar la presencia de las mujeres en el terreno laboral en América Latina, obedecen a la influencia de los factores antes mencionados para Europa.

Hasta antes de los grandes cambios en los procesos de industrialización que enmarcaron el paso decisivo en el trabajo efectuado por mujeres, éstas se ocupaban del trabajo doméstico, de la agricultura y la producción artesanal o manufacturera en pequeños talleres.

Cuando comienzan a presentarse los cambios tecnológicos y el crecimiento industrial, es que las mujeres comienzan a ocupar espacios laborales alejados del hogar y la agricultura. Tal como señalan Ariza y Oliveira,⁷ las razones para el trabajo de las mujeres se derivan básicamente de tres procesos económicos: a) del tipo de industria en curso (intensiva en mano de obra o no); b) de la etapa de crecimiento en que se encuentre (temprana o tardía) y c) del modelo de industrialización existente (sustitución de importaciones o exportación de manufacturas) y a estos factores se le suman: 1) la crisis económica- durante el modelo de sustitución de importaciones- que repercutió directamente en muchos trabajos realizados por varones, pero que a su vez permitió el empleo de las mujeres en sectores industriales como obreras (especialmente en maquilas) y en el sector terciario. 2) al nuevo papel del Estado como generador de empleos y 3) al acceso a una mayor educación por parte de las mujeres, con el cual también se posibilitó un cambio ideológico, aunque muy progresivo, en los roles sociales que impactaría en los índices de natalidad, la edad para contraer nupcias o vivir en pareja o bien para separarse o divorciarse.

A pesar de este nuevo rol femenino, todavía pesaban mucho los patrones culturales y las creencias sobre las actividades propias de hombres y mujeres, situación que se hacía

⁷ Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira. “Cambios y continuidades en el trabajo, la familia y la condición de las mujeres”, en: Urrutia Elena (Coord) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas.* p. 45, 70.

más evidente en poblaciones rurales donde los procesos de modernización eran escasos o casi nulos.

En estos ambientes las opciones de trabajo se limitaban a la realización de trabajos domésticos dentro y fuera del hogar (éstos últimos, sólo eran pagados con comida y techo diarios) a las actividades agrícolas, artesanales y de comercio informal, el cual variaba dependiendo la estación del año y los requerimientos del mercado.

Por otro lado, en lo que respecta al ámbito laboral también es muy claro que las mujeres se han ubicado frecuentemente en trabajos llamados femeninos en donde es poco común que ocupen puestos directivos y donde se recibe un salario mínimo.

La pregunta más lógica sería ¿por qué?, la respuesta ha sido revelada en gran medida a lo largo de este trabajo, aunque todavía no se ha aclarado del todo cómo es que se capacita a las mujeres para que tomen las decisiones laborales que toman, para aclarar esta interrogante es preciso referirse al espacio donde se aprende el lugar que cada quien “debe” ocupar dentro del sistema social; la familia. *

Cuando se habla sobre la familia, es importante resaltar el papel que ésta cumple en la reproducción de los roles de género, pero también hay que señalar diferentes aspectos de las organizaciones familiares que intervienen de manera considerable en el tránsito de la mujer al mundo laboral, tales como: la situación conyugal, la extensión o los ingresos, los cuales repercuten en el tipo y nivel de participación económica que se realice.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Ariza y Oliveira ⁸ distinguen tres aspectos importantes dentro de la estructura familiar:

- a) *La familia puede ser un factor que condiciona o limita la participación de las mujeres en el mercado laboral.* Desde esta postura, la estructura y composición (esto es, el estado conyugal, si se tienen hijos o no y de qué edades, si la familia es extensa o nuclear, si existe o no un proveedor o si se cuenta con la presencia de otra mujer en el hogar) y las características socioeconómicas de quien o quienes se hacen responsables de la familia (aquí se incluye, el ingreso monetario de todos los

* Para revisar el tema de la familia como reproductora de roles y valores sociales, ver capítulo uno, p 17.

⁸ Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira. “Cambios y continuidades...” *Op.cit.* p. 50, 58.

integrantes, sus niveles de educación y su inserción al mercado de trabajo) pueden generar cargas variables de trabajo doméstico, las cuales, asociadas a las necesidades económicas de los hogares, pueden promover o dificultar el trabajo extradoméstico de las mujeres.

- b) *La familia como una unidad que establece estrategias para salvaguardar la reproducción económica.* Entre las estrategias para mantener el equilibrio económico familiar se encuentran: la producción de bienes y servicios, la migración laboral, el establecimiento de redes de apoyo y el trabajo femenino.
- c) *La familia como espacio de reproducción de las desigualdades de género.* Desde este enfoque, la familia es concebida como un ámbito de intercambio donde se crean y recrean relaciones sociales de poder, autoridad e identidad. Es la primera institución con la que se tiene contacto y en la cual se inicia la inculcación de valores, normas, creencias, actitudes y comportamientos correspondientes a cada sexo, marcando con ello una diferencia y división del trabajo realizado por ambos sexos.

Al indagar sobre las condiciones de las mujeres y los factores que desencadenaron su despertar laboral, se puede notar que éstos tuvieron características muy similares en la gran mayoría de los países de América Latina- incluyendo a México- aunque cada uno tiene sus particularidades. Si se habla de Argentina se puede percibir el efecto de los acontecimientos mundiales, los cuales se entretrejieron con movimientos nacionales y locales, tales como las guerras civiles y los nuevos modelos económicos ⁹ que nuevamente encaminan el trabajo de las mujeres hacia actividades de servicio.

Dentro de las tres primeras décadas del siglo XIX y principalmente en las ciudades, comenzaron a presentarse grupos de mujeres de clase alta, que realizaron diferentes actividades en ámbitos públicos, especialmente en tres: a) actividades de caridad, beneficencia y alfabetización – poniendo especial atención a la población femenina- b) en el ámbito de la literatura –especialmente escribiendo en periódicos, aunque en un principio, las mujeres que se dedicaron a ello, fueron criticadas severamente y se vieron forzadas a escribir bajo seudónimos- y aunque dicha actividad era ejercida por un número reducido de mujeres esto no impidió que más tarde comenzaran a aparecer publicaciones

⁹ Guy, (1993.) citado en Bellucci Mabel. “Sarmiento y los feminismos...” *Op.cit.* p. 37.

de corta duración, dirigidas por mujeres; y c) en grupos que empezaron a pisar el terreno político.

Estas incipientes agrupaciones, no llegaron a ser representativas de los intereses de la población femenina, sino que más bien se fueron estructurando como grupos aislados con demandas de interés individual, aunque dichas agrupaciones (al igual que en Europa) serían el antecedente del movimiento feminista en aquel país.

En el aspecto educativo se puede decir, que en 1869 Argentina presentaba un índice altísimo de analfabetismo femenino - 82.1% para la población mayor de catorce años- el cual se vio reducido a 59% hasta 1895 gracias a la Ley 1420.¹⁰

Bajo esas condiciones de analfabetismo, no es difícil suponer que la situación laboral de las mujeres haya estado ligada a las mismas condiciones de marginación y precariedad que en España, sólo que en Argentina comenzó a hacerse muy popular un trabajo que representaba la salida más rápida del analfabetismo, que parecía no ser tan pesado como el trabajo agrícola o el realizado en las fábricas, que podía representar un factor de movilidad social y que, además, era realizado en ambientes más prestigiosos y que era compatible con las capacidades “naturales” de las mujeres (cuidadoras y educadoras innatas): la docencia.

La participación de las mujeres en la docencia en Argentina se debió por una parte, al mayor acceso a la educación y por otro lado, a la necesidad de un proyecto político-pedagógico que tenía por objeto: la pacificación, la homogeneización ideológica y la unificación del país (así como el mayor desarrollo económico e industrial del país) como bases para la construcción de un nuevo sujeto social: un ciudadano, ordenado y disciplinado. Para hacer posibles estos principios debían crearse, por un lado, servicios sociales y por el otro, instituciones educativas que garantizaran a los nuevos ciudadanos, la enseñanza de los mínimos elementos de educación: idioma nacional, matemáticas e historia, además de inculcar pautas de conducta y disciplina que ayudaran a la civilización de las masas bárbaras, en las que se debía incluir a la gran cantidad de inmigrantes.

¹⁰ Maglie y García F.1988 citado en: Morgade Graciela. “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”, en: Morgade, Graciela (Comp) *Op.cit.* p. 74. Dicha ley fue impulsada por Sarmiento en 1884, con ella se hizo posible la educación laica, gratuita, popular y obligatoria para niños y niñas.

Es entonces que surgen las Escuelas Normales (formalmente hasta 1870) las cuales permitieron capacitar a los docentes y abrieron sus puertas a la población femenina por ser las más indicadas para ejercer las tareas educativas debido a la exaltación que se venía haciendo del “amor materno” que se traducía en dedicación, paciencia y educación de la infancia. Habilidades que, según los roles tradicionales de género, resultaban más difíciles para los varones docentes, ** además de que para ellos la docencia no representaba un “buen empleo” en términos de los bajos salarios.

La nueva figura de la mujer docente, reproduciría los valores morales e inculcaría disciplina y orden, además sería representativa de la feminidad de la mujer.

La docencia ayudaría a albergar a todas aquellas mujeres viudas, solteras, casadas o divorciadas, con o sin hijos, que buscaran un empleo “decente”, sin importar si pertenecían a la clase baja o a las nuevas capas medias.

Las mujeres que se quedaron viudas por causa de la guerra y que tuvieron que hacerse cargo de la economía y la jefatura del hogar encontraron una buena alternativa en la docencia. Las mujeres casadas con hijos, ocuparon la docencia como “ayuda económica” y como actividad que permitía estar al pendiente de los hijos sin descuidar el hogar. Para las solteras representaría un ambiente de “resguardo moral” (hasta antes del matrimonio) y un lugar de entrenamiento para educar a los futuros hijos; finalmente para las solteras que no se habían casado y que no tenían hijos, sería la profesión ideal para compensar sus deseos maternos a través de los alumnos, además de que no serían cuestionadas sus orientaciones o su moralidad.

Una vez establecidas las funciones que según el Estado, debía cumplir la docencia, cabe preguntarse ¿qué relación guarda la escuela con la educación y cuál era el papel real que ejercían las maestras al interior de la escuela y del aula?

Sobre la escuela se puede mencionar que fue el escenario donde se concretaba el proyecto de organización y homogeneización ideológica; el cual, estaba más encaminado a establecer orden y control social, más a civilizar y moralizar que a generar conocimientos. En ese sentido la escuela era el lugar donde se imponía la memorización y se establecían

** El tema de la docencia masculina será tratado más adelante.

sistemas de reglas que inculcaban la obediencia y la sumisión, los cuales convertían a estas instituciones en controladoras, autoritarias y rígidas. ¹¹

La escuela también guarda una estrecha relación de control con el personal docente, debido a que éste se convierte en agente reproductor del modelo social que se propone como dominante y por tal motivo se vuelve necesario vigilar su desempeño laboral.

Para el Estado el personal docente es una figura burocrática que al interior de la escuela está sujeta a una estructura social que regula su actividad confiriéndole un grado mínimo de poder, mismo que no puede usar— al menos en forma individual, aunque sí de manera colectiva- para influir en el sistema educativo. Bajo estas condiciones el personal docente se convierte en una figura subalterna que ejerce poder en forma individual, sólo al interior del aula, en donde también de manera inconsciente, reproduce relaciones estereotipadas por género, al tratar y fomentar actividades y comportamientos diferentes para niños y niñas.

Sobre las funciones que realiza el profesorado en el aula se puede decir, partiendo de la idea anterior, que sus actividades incluyen el establecimiento de orden y disciplina, tanto en el aula como en los patios; revisión y promoción de hábitos de higiene personal y de salud pública además de tratar de inculcar conocimientos.

Lo anterior deja claro que, al menos para las primeras maestras, el trabajo en el aula estaba mas dirigido a la inculcación de hábitos y valores que a la promoción de habilidades reflexivas o a contenidos propiamente académicos; lo cual no excluye que éstos últimos se hayan generado, pero la información existente permite reconocer que el conocimiento se veía producido en condiciones adversas (en instalaciones deterioradas o en mal estado, con aulas pequeñas llenas de niños y con muy poco material educativo, el cual muchas veces era improvisado por las maestras) al margen de las actividades asistenciales que realizaban comúnmente las maestras.

¹¹ Morgade, Graciela. “La docencia para las mujeres...” *Op.cit.* p. 87.

Trabajo docente en México.

El trabajo docente en México tiene una historia muy particular, si bien no permanece ajeno al nuevo desarrollo mundial capitalista también se ve muy influido por la difusión de las nuevas doctrinas y corrientes educativas de Europa que se promulgaban por una educación masiva y de mejor calidad que formara un nuevo tipo de hombre ilustrado y civilizado ¹² el cual conduciría al país a la civilización y al progreso.

La consolidación de una educación formal y profesional en nuestro país estuvo llena de proyectos educativos de dudosa calidad, con tintes represivos y sexistas, y lo que hoy se conoce como trabajo docente tuvo que pasar por una gran cantidad de reformas y decretos políticos, dictaduras presidenciales, enfrentamientos armados y circunstancias económicas desfavorables para el país, los cuales obligan a hacer un breve recorrido por los factores y cambios que se presentaron para que la educación y sobre todo, la docencia, quedaran enmarcadas en las diferentes instituciones educativas para la población en general y en las escuelas normales para el personal docente.

Historia de las primeras escuelas.

A lo largo del siglo XIX México representaba una incipiente nación que buscaba estabilidad económica, social y política después de haber vivido la crisis económica colonial y el dominio español. El país se encontraba en una fase de desarrollo precapitalista que mantenía la economía nacional en niveles bajísimos. ¹³

Hacia 1870 la agricultura presentaba problemas considerables, los métodos de cultivo seguían siendo con bueyes y arado, la distribución de la tierra no estaba regulada y la repartición era muy inequitativa, lo cual provocaba que muchos campesinos abandonaran el trabajo por su cuenta en el campo y se emplearan en haciendas donde eran explotados y vivían endeudados de por vida en las tiendas de raya.

La industria se mantenía con dificultades y el principal giro eran las plantas de hilo y tejidos realizados en talleres artesanales.

¹² Carnoy, citado en: Guardo, Salvador y Marco A Villatoro. *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. Colección Documentos de Investigación Educativa # 4. p. 111.

¹³ Guardo, Salvador y Marco A Villatoro. *Op. cit.* p. 90.

La minería no alcanzaba un grado de explotación considerable y se perdía en pequeñas extracciones, pues los mayores beneficios los obtenían las compañías extranjeras (estadounidenses, inglesas y francesas) las cuales habían hecho importantes inversiones de capital, en casi todos los sectores, aunque posteriormente durante el porfiriato las inversiones más fuertes serían en la industria ferroviaria y petrolera; ¹⁴ inversiones que poco a poco, irían envolviendo al país en una dependencia económica y financiera con Estados Unidos.

Bajo estas condiciones desfavorables y de dependencia económica, resulta muy claro que el financiamiento a la educación sería muy poco. No obstante debido por una parte a la influencia del sistema capitalista que exigía aumentar el número de trabajadores capacitados para elevar la producción en todos los sectores de actividad y por otra parte a los ideales liberales europeos sobre la importancia de la educación básica, pública y popular, como medio para hacer útiles a las masas para transformarlas en buenos ciudadanos, activos, prácticos, industriuosos y obedientes que hicieran frente a las nuevas exigencias del mercado y que condujeran al país a la civilización y al progreso de los países del primer mundo; fue entonces que se empezó a dar importancia a la educación.

Uno de los primeros proyectos formales para educar a la población, fue uno importado de Europa creado por Joseph Lancaster y Andrew Bell, llamado sistema Lancasteriano o de enseñanza mutua, el cual prometía difundir la educación de primeras letras a casi todos los rincones del país y, además, tenía la doble ventaja de ser eficaz y económico para el gobierno porque con un solo maestro se podía atender a casi mil alumnos. *

A principios de 1822 se estableció en México la compañía Lancasteriana, teniendo como fundadores a Manuel Condoniú, Agustín Buenrostro, Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández y Eduardo Terreau, quienes se propusieron la fundación de la primera escuela Lancasteriana, la cual fue rápidamente aprobada por Agustín de Iturbide, quien otorgó para su establecimiento el antiguo edificio ocupado por la Inquisición.

¹⁴ En 1896 las inversiones de Estados Unidos en la industria ferroviaria ascendían a 200 millones de dólares; seis años después eran de 500 millones, de los cuales 281 millones se destinaban a ferrocarriles y 95 millones a la minería. Aguilar Monteverde, citado en Guardo, S y M Villatoro. *Op. cit.* p.126.

* Sobre el método de enseñanza se hablará después.

La primera escuela se llamó *Sol*** y estuvo dirigida por el maestro Andrés González Millán, la escuela ofrecería educación a nivel básico y también funcionaría como escuela Normal al preparar maestros o preceptores. Debido al éxito de la compañía, se le concedió la apertura de una segunda escuela en el ex convento de Belén, la cual estaría dividida en 3 secciones básicas a cargo de un solo maestro: a) primeras letras, b) estudios más avanzados y c) Normal. Esta escuela llamada *Filantropía* abrió en noviembre del mismo año y estuvo dirigida por Eduardo de Terreau.¹⁵

El método Lancasteriano se volvió muy popular y se extendió incluso a algunas escuelas particulares y a todas las municipales, además abrió otra escuela *ambulante* entre 1826 y 1829; así como algunas otras en diferentes estados de la República; la Compañía también consideró prudente integrar a la población femenina en la educación y en 1833, abrió la primera escuela para niñas en Santa María la Redonda, la cual cerró a los pocos meses y fue reabierta al siguiente año.

El método de enseñanza mutua se basaba en un rígido sistema de disciplina, horarios, premios y castigos. Las clases eran llevadas a cabo en un gran salón con largas mesas y bancas para 10 alumnos, en el salón sólo había un maestro que se encontraba al fondo del mismo y era el encargado de mantener el orden y el ritmo entre las diferentes clases, dictando letras o palabras, por turnos, a los instructores o monitores, que no eran más que alumnos del mismo grupo que tenían conocimientos más adelantados en ciertas clases. Para seleccionar a los monitores, el maestro hacía exámenes mensuales, a partir de los cuales se asignaba a un alumno al frente de un grupo de 10 niños en las diferentes clases: lectura, escritura, aritmética y doctrina.

En relación a las clases, existen diferencias entre autores para determinar cuáles eran las secciones en que se dividían las escuelas Lancasterianas, aunque las opiniones coinciden en cuanto al primer nivel que era de instrucción primaria; las diferencias empiezan para determinar los otros dos niveles, por ejemplo, Ramírez Camacho establece que el segundo nivel era de enseñanza Normal y que se cursaba en seis meses; para el tercero indica que era de enseñanza de Artes y Oficios y que contenía seis clases: dibujo

** La escuela comenzó cobrando 2 pesos mensuales a sus socios y 1 a los alumnos, aunque se volvió gratuita en 1831 cuando el ayuntamiento cerró la escuela municipal y la del ex convento de Belén (1829) y le otorgó \$1, 491 pesos anuales.

¹⁵ Isidoro Pedro, et.al. *La escuela normal Lancasteriana y su influencia en las bases de sistema de formación de maestros*. Colec. Evolución histórica de la educación en México. p. 40.

lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad.¹⁶ Por su parte Guardo y Villatoro indican que el segundo nivel era para preparar monitores en teoría y práctica y que el tercero era de enseñanza secundaria con siete materias iguales a las indicadas en el párrafo anterior más una clase de francés.¹⁷ Pese a las diferencias, lo que es importante mencionar es la forma en que se llevaba a cabo la jornada escolar, la cual seguía un estricto horario que contemplaba hasta el tiempo para quitarse el sombrero y sentarse.

Las clases de escritura y lectura se dividían en ocho clases o niveles. En escritura la primera clase era para los principiantes, quienes escribían las letras con palitos que colocaban en cajas de arena; en las clases de la dos a la seis se escribía en pizarras con lápices hechos de pedazos de pizarras rotas, pulverizados y pegados,¹⁸ palabras de hasta cinco sílabas, por último, los de las clases siete y ocho escribían en papel con plumas. Como ya mencioné, el maestro era una especie de organizador que ordenaba las acciones de los monitores; todas las indicaciones eran dictadas a través de un telégrafo que era un palo que tenía colgado en su punto más alto una placa que indicaba en un lado un número del uno al ocho para señalar la clase, y en el otro, “EX” para examen. Estos telégrafos estaban en cada mesa y cuando en el telégrafo principal se indicaba EX los alumnos mostraban sus pizarras para ser revisadas y corregidas.

Dentro del salón todos los movimientos eran silenciosos y controlados, los niños tenían que permanecer callados, quietos y con las manos en las rodillas si es que no se escribía; para las clases de lectura se ubicaban en semicírculo y había que permanecer de pie con las manos atrás hasta que no se recibiera la orden de seguir con el dedo la lectura de las pizarras. En las clases de lectura se usaba el método de deletreo para las primeras cinco clases, el de silabeo para la seis y siete, y de lectura corrida para la ocho.

La clase de aritmética se trabajaba en las mesas por espacio de media hora y en semicírculos por 45 minutos en los que se repetían y memorizaban cuentas y tablas de multiplicar; después iban a comer a sus casas y regresaban para tomar tres horas más de clase.

¹⁶ Ramírez Camacho, Beatriz. “Primeros intentos para la formación de maestros en el país”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. p. 15.

¹⁷ Guardo Salvador y Marco A Villatoro. *Op. cit.* p. 97.

¹⁸ Isidoro Pedro, et.al. *Op. cit.* p. 48.

El sistema de castigos consistía en que cuando un niño se equivocaba o no sabía escribir lo que se le pedía, otro más lo corregía y con ello ganaba una mejor posición dentro del pequeño grupo; cuando acababa la clase el alumno que había acumulado mayor cantidad de respuestas acertadas era premiado con una “divisa de mérito” que indicaba su buen aprovechamiento, por el contrario si alguien se portaba mal o quedaba en último lugar de aprovechamiento, tenía tres clases de castigos (dependiendo de la falta cometida) que consistían en: entregarle una divisa con palabras negativas, arrodillarse o arrastrar la “corma”, que consistía en una placa pesada de madera que sujetaba el pie a modo de no poder caminar.¹⁹

A pesar de las deficiencias y la rigidez en los métodos se debe reconocer que las escuelas Lancasterianas constituyeron el primer proyecto de organización y masificación de la enseñanza de nivel básico y “Normal” con una importancia tal, que llegó a convertirse en 1842, con Santa Anna en la presidencia, en Dirección General de Instrucción Pública para toda la nación.²⁰

A pesar de su auge, poco a poco fueron haciéndose evidentes las fallas del sistema y la dudosa preparación de los maestros egresados; aunado a estos problemas, se presentaron nuevos métodos de aprendizaje, nuevas escuelas de formación de maestros, como la Escuela Normal para Profesores en 1887 y la Escuela Nacional Secundaria de niñas en 1878;²¹ de esta manera gradualmente las escuelas Lancasterianas fueron teniendo menos alumnos, menos recursos y la Compañía terminó por ser disuelta por decreto presidencial de Don Porfirio Díaz en 1890, quedando la educación pública a cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

En líneas anteriores mencionamos que la Compañía Lancasteriana se preocupó por la educación de las mujeres, pero sabemos que existieron algunos otros proyectos que también las tomaron en cuenta y que pasaron por la educación religiosa, el aprendizaje de oficios y enseñanzas prácticas y que finalmente conquistaron los mismos derechos a la educación que tenían los varones, posicionándose en una gran cantidad de espacios educativos en las escuelas normales; pero... ¿qué fue lo que desencadenó la inclusión de

¹⁹ Staples, Anne. “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en: Vázquez Josefina, et.al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. p. 121.

²⁰ Guardo Salvador y Marco A Villatoro. *Op. cit.* p.105.

²¹ Ramírez Camacho, Beatriz. “Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria 1890-1924”, en: Jiménez Alarcón (Coord). *Op. cit.* p. 49.

las mujeres en la educación cuando se vivían tiempos de machismo y exclusión?. La respuesta puede ser encontrada en los sistemas de producción y en las políticas económicas mundiales, como veremos a continuación.

Las primeras escuelas para mujeres.

En México al igual que en Europa, a principios del siglo XIX, se comienza a dar importancia a la educación de las mujeres por la exigencia económica y política de un proceso de industrialización y modernización económica, difundido principalmente por los liberales, quienes reconocieron la influencia de la mujer en la educación de lo que se proponía como futuros ciudadanos, obedientes, buenos e industriosos, y en la conformación de lo que sería una nueva sociedad, pacífica y progresista fundada en los principios católicos y las buenas costumbres.²² Para lograr tal misión, había que extender la educación a las futuras madres, pues si ellas carecían de instrucción no podrían transmitir el sistema de valores y comportamientos socialmente aceptados.

Este nuevo objetivo, fue apoyado con el establecimiento de escuelas y planes de estudio que estuvieran encaminados al logro y perfeccionamiento de aquellas habilidades que debían aprender las mujeres para ser mejores hijas, esposas o madres, además de que también se les adiestraría para realizar algún oficio que ayudara a su realización personal y que les pudiera servir de ayuda para mantenerse, aunque sólo en el caso de necesitarlo, porque el objetivo principal de las primeras enseñanzas para las mujeres, no era incorporarlas al trabajo productivo.

Bajo estas ideas, las escuelas ayudarían a difundir y reproducir la ideología dominante y a formar mujeres en la sumisión y la obediencia.²³ La escuela también serviría para formar élites principalmente de clase media y alta, pues aunque en los discursos oficiales se hacía la mención de incluir a las clases más necesitadas, en realidad las personas más pobres tenían poco acceso a la educación y la mayoría de las veces tenían que conformarse con enseñanzas de tipo religioso.

²² Arredondo López M. Adelina. “Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX.”, en: Arredondo López M. Adelina (Coord.). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. p. 100.

²³ *Ibidem*. p. 102.

Cuando los liberales tomaron el poder en 1867 decidieron darle un nuevo sentido a la educación suprimiendo las enseñanzas religiosas y haciéndola gratuita y obligatoria; aunque dichas disposiciones no fueron acatadas totalmente por los diferentes establecimientos educativos y en respuesta a la petición presidencial, los conservadores reforman la escuela católica y establecen las Escuelas Privadas, mismas en las que se siguió incluyendo el estudio de la religión entre sus materias y en las que la educación se dirigió a la clase alta, poniendo especial atención en la educación de las niñas ricas que eran las únicas que podían pagarla.

Una gran cantidad de estas escuelas se distribuyeron en la ciudad de México y en territorios de Toluca, ²⁴ en ellas la educación estuvo dirigida al desarrollo de habilidades artísticas, a las pautas de comportamiento, los modales refinados, la conducta moral y a la exaltación de las virtudes femeninas²⁵ que eran adecuadas para las jovencitas refinadas que se desenvolvían en reuniones y eventos sociales donde tenían que hacer gala de sus habilidades de buenas organizadoras y anfitrionas, llegando incluso a amenizar las reuniones con piezas de música o canto.

Algunas de las instituciones que ofrecieron instrucción para niñas en la ciudad de Toluca fueron: el Colegio de la Purísima Concepción, el de Nuestra señora de la Luz, el Del Rosario, la Escuela Normal Católica y el Instituto Froebel, siendo éstos dos últimos de educación superior. Cada escuela podía determinar cuáles eran las materias que impartiría para captar mayor número de alumnas, pero, en general, se sabe que algunas de las materias comunes fueron: escritura, dibujo, lectura en prosa y verso, psicología, moral, geografía, francés, historia, canto, piano, pintura, música, costura en blanco, bordados e imprenta.

Con el paso de los años, las escuelas privadas tuvieron que ser modificadas en sus planes de estudio y si en un principio habían hecho caso omiso a las disposiciones oficiales, con relación a la supresión de la religión y a los planes de estudio, ya no pudieron hacerlo más, pues en 1903 se establecieron las bases reglamentarias para las escuelas particulares

²⁴ Es preciso mencionar que en diferentes estados de la República, a principios del siglo XIX, hubo otras escuelas para mujeres. Como ilustración, hago referencia únicamente a algunas de las escuelas que se establecieron en Toluca. Para más información de éste tema vease Arredondo López M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir... Op.cit.*

²⁵ Gutiérrez Garduño, María del Carmen. “La instrucción para las niñas ricas. Los colegios particulares en la ciudad de Toluca, 1867- 1910”, en: Arredondo López (Coord) *Op. cit.* p. 203

y se determinó que debían seguir los planes de estudio y libros de texto oficiales y los métodos pedagógicos, además de exigir preparación adecuada para sus profesores. Con dichas reformas muchas de las escuelas privadas de Toluca tuvieron que cerrar sus puertas, otras no tuvieron más remedio que acatar las nuevas disposiciones y otras más prefirieron anexarse a escuelas del D. F. como fueron los casos del Colegio de Niñas, el de Santa Teresa de Jesús, el Instituto Froebel y la Escuela Normal Católica, quienes pasaron a formar parte de la Escuela Normal para Señoritas.

Sin duda, las primeras escuelas privadas, no cumplieron con la expectativa de instruir a las mujeres para que cumplieran su función de educadoras del nuevo ciudadano además de que dejaban fuera a una gran población masculina, que aunque tenía auge en muchas otras instituciones, éstas tampoco lograban capacitar personal para hacer frente a las exigencias de un proceso de industrialización que empezó a darse con más fuerza desde principios del siglo xx y que requería mano de obra especializada, incluso de mujeres, para la industria y el comercio, fue entonces que se hizo necesario implementar otro tipo de instituciones, naciendo así, la Escuela Técnica.

La primera Escuela Técnica en la ciudad de México data de 1845 y se llamó Escuela Superior de Comercio y Administración; diez años más tarde en 1854 surgió la Escuela de Artes y Oficios para Hombres y no fue hasta 1871 que se instaló una con el mismo nombre pero para Señoritas, ²⁶ aunque en años próximos no tardaron en aparecer otras más.

La educación técnica representó un avance importante para la preparación de las mujeres pues les permitió incorporarse al trabajo en talleres, comercios y servicios; aunque en sus inicios éste no fue el principal objetivo, y dicha educación no pasó de ser netamente de artes y oficios* porque según las ideas de la época, las mujeres no debían dedicarse a llevar dinero a la casa ni mucho menos a realizar actividades que no fueran propias del trabajo femenino o que pusieran en peligro su reputación al mezclarse con hombres en el ejercicio de las artes y oficios ²⁷ pues se ponía mucho énfasis en advertir que las enseñanzas aprendidas en las Escuelas Técnicas habilitaban para obtener un medio

²⁶ Lazarín Miranda, Federico. "Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932". en: Arredondo López (Coord). *Op. cit.* p. 257, 258.

* Decimos que la educación estaba enfocada a la formación de artes y oficios porque así lo demuestran muchas de las materias, de entre las que podemos mencionar: sombrerería, bordados- en todos sus estilos-, modelado, perfumería, fabricación de moños y estuches, cocina, repostería, etc.

²⁷ Lazarín Miranda, Federico. *Op. cit.* p. 259, 263.

“decoroso” de vida, siempre y cuando la mujer fuera viuda o madre soltera, pues las casadas no tendrían la necesidad de salir a trabajar y entonces para todas ellas, las enseñanzas aprendidas les servirían para elevar su nivel intelectual y cultural, para hacer rendir la economía familiar y saber dirigir su hogar con recursos mínimos.²⁸

La educación técnica para la mujer, se dividió en tres ramas; la industrial, la comercial y la doméstica que llegaron a ofrecer las carreras de: teneduría de libros, secretaria, trabajadora social y ama de casa.

Afortunadamente para estas escuelas y, sobre todo, para las mujeres, sus planes de estudio fueron dejando atrás las enseñanzas domésticas a partir de 1932 cuando Luis E. Erro fungió como jefe del Departamento de Enseñanza Técnica y criticó severamente el tipo de educación técnica que se había venido dando a las mujeres, al prepararlas en “oficios propios de su sexo y no para proveerse de un oficio”²⁹ pues la educación para mujeres parecía estar empeñada en fomentar habilidades artísticas, domésticas y estéticas.

Atendiendo a estos problemas, Erro organizó una Comisión Técnica Consultiva para analizar los problemas de esta educación y a partir de los resultados estableció los lineamientos bajo los cuales debería surgir la Escuela Politécnica Nacional, la cual estaría dividida en tres grandes niveles: prevocacional (secundaria técnica); vocacional (bachillerato) y superior. Esta escuela sería de tipo mixto y en ella se ofrecería una verdadera educación técnica que pudiera facilitar la inserción en el aparato productivo.

A pesar de que en México se habían hecho diferentes proyectos para mejorar la educación y la consiguiente formación de maestros, los esfuerzos parecían no rendir los resultados esperados y no fue hasta que se estableció la primera Escuela Normal, que los cambios en la educación comenzaron a cristalizarse.

²⁸ *Ibidem.* p. 260, 262, 264.

²⁹ *Ibidem.* p. 272.

Establecimiento de las primeras Escuelas Normales.

A partir de que el gobierno se preocupó por preparar adecuadamente a los maestros, empezaron a proliferar los decretos y leyes a favor de una reforma educativa de las escuelas de instrucción primaria y de escuelas normales para profesores.³⁰ Quizá la ley más importante a este respecto fue la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el D.F, expedida durante el gobierno del presidente Juárez el 2 de diciembre de 1867, en la que se establecía en su art. 6º la fundación de una Escuela Normal; desafortunadamente esta disposición no llegó a cumplirse, porque se suspendieron las reformas a la educación propuestas por esta ley y no fue hasta 1882 que la propuesta comenzó a ver luz.

En 1882 el Secretario de Justicia Joaquín Baranda hizo llegar al maestro Ignacio M. Altamirano una minuta en la que se establecía la creación de una Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria, resultado de la demanda de la opinión pública y del efecto del Congreso Higiénico Pedagógico, que había conformado un cuerpo doctrinario que requería personal capacitado para llevarse a efecto. A partir de esta minuta el maestro Altamirano comenzó a organizar todo lo necesario para cumplir con la petición y entregó un proyecto detallado sobre todos los aspectos que debía incluir esta escuela. En este proyecto se incluía, entre otras cosas, que la escuela debería ser de carácter nacional, gratuita, mixta y que debería tener adjunta una Escuela de Párvulos o Jardín de niños, para que los alumnos realizaran ahí sus prácticas

Finalmente, en febrero de 1887, fue inaugurada la Escuela Normal para Profesores, la cual integró un cuerpo de maestros de primera clase, entre los cuales figuraban: I. Manuel Altamirano, Manuel M. Contreras, Miguel Schultz, Enrique Laubscher (director de la escuela anexa) y Torres Quintero entre otros.

De manera casi simultánea al funcionamiento de la Normal para Profesores se hizo necesario crear una escuela para la población femenina, la cual ya había estado contemplada en los artículos 7 y 8 de la misma Ley Orgánica que posibilitó la de varones; de hecho, la escuela para mujeres surgió antes que la de varones sólo que en sus inicios no llevó el nombre de Escuela Normal aunque en realidad cubría esta función. La escuela a la

³⁰ Aunque no se tienen registros que permitan determinar con precisión en que año surgió la primera escuela Normal propiamente dicha, se sabe que una de las primeras fue la de San Luis Potosí en 1849, la de Jalapa en 1886 y la de Puebla en 1879. En la ciudad de México las normales tanto para hombres como para mujeres se establecieron en 1887 y 1888 respectivamente. Ramírez Camacho, Beatriz. " Primeros Intentos para la formación de maestros en el país", en: Jiménez Alarcón (Coord).Historia de... *Op.cit.* p.18, 19.

que me refiero surgió en 1869 y llevó el nombre de “Escuela de instrucción secundaria para personas del sexo femenino”.³¹

En 1878 el general Díaz, realizó algunos cambios en esta escuela y estableció que el plan de estudios debía ser de seis años y no de cinco como años atrás, también dispuso un sistema de títulos al término de los estudios y cambió el nombre de la escuela por el de: “Escuela Nacional Secundaria de Niñas”; pero el cambio más importante que viviría esta escuela se presentó en 1888 cuando por decreto del Ejecutivo se le otorgó el cambio de Escuela Secundaria a “Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria”.³²

En el reglamento de la nueva Escuela Normal, se establecían los gastos y salarios de todos los maestros (los cuales oscilaban entre \$1.64 y \$3.29); la duración de los cursos (cuatro años); los dos tipos de alumnas, a saber, pensionadas y no pensionadas, en donde las pensionadas se comprometían a prestar sus servicios en territorios del D, F, Tepic y Baja California durante tres años después de haberse titulado;³³ los exámenes (públicos, anuales y por materia); las funciones que debían realizar las prefectas y celadoras, así como los requisitos para ser directora; * en uno de sus apartados se incluía algo parecido a un sistema de jubilaciones.

La Normal para Profesoras se inauguró formalmente en Febrero de 1890 y bastó sólo un año para que empezaran a presentarse las primeras fallas en el sistema, las cuales fueron discutidas y analizadas en los congresos de instrucción de 1889 y 1891 en donde se acordó unificar el sistema de enseñanza Normal orientándolo hacia la Pedagogía (esto era, haciendo todas las materias de aplicación práctica) y ampliándolo a cinco años.

La Normal para Profesoras, abrió una nueva modalidad de educación, hasta ese momento inexistente; la educación preescolar, la cual fue adquiriendo interés entre algunas alumnas. Desafortunadamente dentro de las Normales no había un curso o curriculum aparte para preparar maestras en esta área, solamente se contaba con una clase que incluía elementos de educación preescolar. Para atender a tal necesidad, el entonces

³¹ Ramírez Camacho, Beatriz. “Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria 1890-1924”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. p. 49.

³² *Ibidem*. p. 49.

³³ *Ibidem*. p. 51.

* Para consultar estos datos ver Ramírez Camacho. “Escuela Normal...” *Op. cit* p. 50.

subsecretario de Justicia e Instrucción Pública Lic. Justo Sierra comisionó a Estefanía Castañeda Núñez (especialista en educación preescolar) para establecer una propuesta de reorganización de las escuelas de Párvulos, la que debía ser complementada con una nueva formación profesional, creándose así, la carrera de “Educadora de Párvulos”.³⁴

La nueva carrera fue implantada por la Secretaría de Instrucción Pública en 1909 en la Escuela Normal para Profesoras, y se estructuró en dos modalidades, la primera comprendía: dos años de secundaria, uno de especialización y uno de práctica; la segunda abarcaba tres años de secundaria y dos de especialización.³⁵ El modelo de educación para esta carrera estaba basado en técnicas Froebelianas y el curriculum se dividía en 16 materias.

No obstante, a la modificación de los planes de estudio, al éxito de las escuelas y a su buen personal docente, la vida tranquila de las escuelas Normales se vio interrumpida por la Revolución de 1910.

Las Normales en la Revolución.

A lo largo de su primera década, la Normal se había convertido en una de las más importantes instituciones educativas, con una gran tradición cultural y pedagógica heredada de las doctrinas liberales y positivas y de su excelente personal profesional. Desafortunadamente, al llegar 1910, tanto la Normal de Hombres como la de Mujeres, se vieron afectadas por los enfrentamientos revolucionarios que se levantaron a favor de la consumación de un régimen autoritario e injusto; como era de esperarse debido a la identificación con el pueblo, los normalistas no se mantuvieron ajenos a la lucha revolucionaria y muchos alumnos, profesores y maestras, tomaron parte en las filas revolucionarias.

La vida de la escuela Normal para Profesores transcurrió relativamente tranquila y cotidiana hasta 1912, año en el que fue director el Ing. Miguel F. Martínez quien promovió reformas al plan de estudios haciendo las materias seriales y dándoles una orientación pedagógica; el ingeniero también mejoró el material de estudio, estableció (por exigencia de los alumnos) cursos nocturnos (que más tarde servirían de base para crear la Escuela Normal Nocturna) que permitieron el perfeccionamiento y titulación de muchos maestros

³⁴ *Ibidem.* p. 74.

³⁵ *Ibidem.* p. 74.

de escuelas primarias y fue el orgulloso creador del lema “Lux, Pax, Vis”³⁶ que significa; luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad. Pero los avances realizados hasta ese momento se vieron minados un año más tarde en 1913 por la violenta intromisión de Victoriano Huerta en el poder, quien implantó el sistema militar en la Normal y comisionó a un teniente de caballería para vigilar el orden y organización de los alumnos,³⁷ lo cual provocó la justa indignación de maestros y alumnos quienes se integraron a la lucha armada.

A partir de esta fecha la Normal comenzó a vivir tiempos difíciles; iniciaron los constantes cambios de directores, comenzó a haber escasez de maestros, de recursos y de alumnos, todo lo cual provocó el cierre de la escuela en febrero de 1915; aunque para marzo del mismo año Leopoldo Rodríguez se encargó de reorganizar y mejorar el plantel y logró su reinstalación en agosto.

La Revolución también tuvo repercusiones en la Normal de Profesoras y en ella tanto alumnas como maestras organizaron un servicio clandestino contra el gobierno de Huerta, estableciendo el “*Club Lealtad* [el cual era] un grupo revolucionario propagandista encargado de concertar entrevistas y formar nuevos enlaces en pro de la causa”.³⁸ Las maestras también llegaron a dirigir el periódico *El Renovador*³⁹ y funcionaron como contactos para pasar información a los compañeros encarcelados.

Dentro de las mujeres más destacadas en la lucha podemos mencionar a Eulalia Guzmán, Adriana García Corral, Carlota Jasso, María Vignati y por supuesto a María Arias* quien en 1914, fue premiada y reconocida públicamente, por su valiosa participación en el movimiento, por el General Álvaro Obregón.⁴⁰

³⁶ Constantino Blancas Cinosura. *Presencia de la E.N.M en la historia de México*. Escuela Nacional de Maestros. p. 95.

³⁷ *Ibidem*. p. 96.

³⁸ *Ibidem*. p. 100.

³⁹ Ramírez Camacho, Beatriz. “Escuela Normal para...” en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Op.cit.* p 63.

* La profesora María Arias Bernal fue una incansable luchadora y una excelente profesora que llegó a impartir las cátedras de Botánica, Aritmética, Álgebra y Geometría, Metodologías Especiales, Ciencias de la Educación, Escritura y Teoría y Práctica en la Normal de Profesoras, misma de la que fue directora. También llegó a ocupar los cargos de Subdirectora en la Escuela Miguel Lerdo de Tejada y en La Corregidora. Desafortunadamente la profesora Arias fue aprehendida varias veces, al igual que muchas otras, y como consecuencia de las condiciones insalubres en las que se encontraban las celdas, enfermó gravemente de las vías respiratorias y por esa causa murió. Constantino Blancas Cinosura, en: “Presencia de la E.N.M...” *Op.cit.* p. 100,104.

⁴⁰ *Ibidem*. p. 103.

La época de tensiones e inestabilidades políticas y sociales tanto a nivel nacional como de educación fue disminuyendo y ello hizo posible que se dieran los primeros avances para organizar y unificar el sistema educativo. Fue durante el gobierno de Obregón en 1921, que se establecieron los servicios de la antigua Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes transformándola en Secretaría de Educación Pública quedando a cargo de José Vasconcelos quien tuvo a bien, comenzar a producir y distribuir una gran cantidad de libros que sirvieron en gran medida para conformar muchas bibliotecas, por otro lado Vasconcelos otorgó gran importancia a la educación y a él se debe la iniciativa de las escuelas rurales, aunque quienes efectuaron el proyecto fueron Roberto Medellín y Rafael Rodríguez.⁴¹

Finalmente, en 1924, se pudieron concretar las reformas y tanto la educación básica como la de formación para este nivel se basaron en los principios de la escuela de la acción. La ahora Escuela Nacional de Maestros se inauguró en 1925, en ella la enseñanza abarcaría cuatro niveles: preescolar, primario, secundario y profesional. Con la creación de esta escuela al fin se pudo contar con una formación sólida para preparar al personal docente que posteriormente llenaría las escuelas.

Una vez establecidas las principales causas por las que se comenzó a ofrecer educación a las mujeres, la cual orientaría sus funciones en trabajos propios de su sexo o de servicios y que finalmente las conducirían a las escuelas Normales, es momento de retomar el trabajo docente propiamente dicho, pero ahora ubicando algunos elementos que facilitaron la entrada y salida de los varones a la profesión.

La docencia masculina.

Aunque generalmente al hablar sobre docencia (sobre todo en nivel básico) se está refiriendo a un campo laboral constituido en gran medida por mujeres (90% desde 1990)⁴² no se debe olvidar la presencia masculina en esta profesión, pues no hay que dejar de mencionar que en las últimas décadas del siglo XIX la docencia era ejercida

⁴¹ La primera misión cultural para alfabetizar a la población se inició en 1921, el objetivo era fundar “escuelas rurales” en las que se prepararan “monitores” pertenecientes a la misma comunidad, quienes posteriormente se convertirían en maestros rurales. Guardo Salvador y Villatoro Marco A. “La formación de docentes...” *Op.cit.* p. 162.

⁴² Contreras (1991) citado en: Martínez Carla. “Por qué el hombre elige la labor docente”. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE. Edit. Del magisterio “Benito Juárez” del SNTE. Guadalajara Ene- Mar 1996. Tomo. 8

mayoritariamente por hombres y que por lo tanto su presencia en este ámbito es anterior a la de las mujeres ⁴³ y se debió básicamente a tres razones:

- 1) A que los hombres, por razones culturales y de género, tenían mayor acceso a la educación y por lo tanto podían alcanzar estudios superiores que les daban la oportunidad de desarrollarse en diferentes profesiones.
- 2) En sus inicios fue una profesión con cierto prestigio, pues implicaba una relación directa con el conocimiento y la cultura. De hecho en provincia y en ambientes rurales, las figuras más importantes, reconocidas y respetadas eran: el cura, el médico y el maestro; además en estos ambientes la docencia era considerada una buena opción laboral para los hombres, pues no era lo mismo dedicarse al campo o realizar trabajos industriales, que estar en una escuela “enseñando” a los alumnos.
- 3) Generalmente la elección masculina sobre el trabajo docente, nuevamente se veía influida por la familia.

La salida de los hombres de la docencia, se debió principalmente a que los varones fueron llamados a participar en la Guerra (en Europa) y, en el caso de México, a la Revolución. Como consecuencias de la desestabilización provocada por los movimientos armados mencionados anteriormente; se agravaron las condiciones económicas, políticas, sociales y educativas del país, las cuales llevaron a la escasez de maestros, de escuelas, de material educativo y a la disminución de los salarios, factores que redujeron, considerablemente, la presencia de los varones en la docencia.

La información existente sobre la docencia masculina tiende a mostrar que aunque el varón que ejerce la docencia suele tomarla como “escalón” o carrera intermedia para acceder a otra ⁴⁴ y sólo en ocasiones es asumida como proyecto definitivo, ⁴⁵ una vez en la práctica puede llegar a encontrarle aspectos positivos que le incitan a continuar en ella.

En la escuela, la figura masculina no está totalmente exenta de ciertas ideas y creencias, aunque éstas no tienen la misma connotación ni el mismo impacto que para las maestras. Los varones en la escuela suelen ser pocos y generalmente son aceptados con

⁴³ Morgade Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos de Investigación # 12. p. 43.

⁴⁴ Luévanos Aguirre, Célia. “Las Diferencias de Género en la Familia y en la Escuela”. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE. Edit. Del magisterio “Benito Juárez” del SNTE. Guadalajara Ene- Mar 1996. Tomo. 8.

⁴⁵ Morgade Graciela. *El determinante de género... Op.cit.* p 50.

gusto por las maestras, mismas que los convierten rápidamente en “los consentidos” de la escuela y los perciben como una figura de “autoridad”, como aquél que pone límites y que sabe separar los afectos del trabajo realizado en el aula, por lo tanto es una figura de mayor respeto, ⁴⁶ inclusive para los padres de familia; de hecho algunas maestras entrevistadas por Morgade consideran al hombre como un modelo de identificación para los niños.*

Finalmente, se puede concluir que el desprestigio de la profesión se fue dando paulatinamente y que no es verdad que su desprestigio se haya debido a la entrada masiva de las mujeres en el ramo; mas bien se debe a la combinación de factores económicos, sociales y de prejuicios de género que propiciaron el abandono de la profesión por parte de los varones, porque para ellos el salario tenía mayor importancia, pues de ellos dependía una familia, en cambio para las mujeres el salario sería el que necesitaran, pues ellas *dependían económicamente* de una marido y esa era la verdadera razón para pagarles menos.

Comentarios Finales.

En éste capítulo se ubicaron algunos de los factores que determinaron la participación de las mujeres en el trabajo y posteriormente en la docencia, profesión a la que llegan no sólo por razones económicas o educativas personales y familiares sino por razones políticas, económicas, industriales y sociales, derivadas de la expansión del capitalismo, a partir del cual se estableció un proyecto de nación y de ciudadano, que requería estar más preparado para cumplir con los nuevos requerimientos laborales.

Para apoyar la realización del nuevo proyecto, se volteó la mirada a la educación, para que a través de ella se alcanzara el nivel de sociedad, economía y desarrollo que necesitaba el país. El siguiente paso era, capacitar a los ciudadanos en su nuevo papel; para lograrlo se necesitó, la ayuda de las instituciones educativas, que inculcarían pautas de conducta, civilización, orden y disciplina.

Hasta antes de presentarse los grandes cambios mundiales, la educación escolar había estado dirigida y monopolizada por varones, pero al establecerse el nuevo proyecto

⁴⁶ *Ibidem.* p 48.

* Adicionalmente dentro de éstas entrevistas se encuentran algunos comentarios despectivos entre las propias maestras con respecto al grado de compromiso que tienen las compañeras para con la profesión o con el alumnado. Lamentablemente este tipo de comentarios solo han servido para empañar la profesión docente.

de nación, la educación comenzó a tener nuevos actores, ahora no sólo serían hombres quienes educaran a la población, sino que se pensaba en las mujeres, madres y amas de casa comunes como las educadoras innatas, aquéllas que formaban los hábitos, las normas morales y los valores, las que tenían entrega y dedicación por la educación infantil, a quienes se hizo indispensable educar no para que superaran su estado de analfabetismo o para que adquirieran habilidades que les permitieran incorporarse al mercado laboral y ser independientes económicamente, sino para educar al futuro ciudadano desde el hogar desde aquella unidad familiar en donde se reproduce inconscientemente (y por efectos de lo que hemos estudiado como Patriarcado) el orden social existente.

A pesar de que se comenzó a ofrecer educación a las mujeres, ésta tuvo que pasar por un largo y paulatino proceso de cambios, antes de llegar a convertirse en una verdadera preparación intelectual para la vida y el trabajo.

Como era de suponerse, las primeras enseñanzas que se concedieron a las mujeres distaron mucho de ser una educación intelectual y consistieron básicamente en: enseñanzas religiosas, quehaceres del hogar, manualidades y aprendizaje de oficios -en el mejor de los casos- los cuales posibilitaban un medio de subsistencia “decente” para ocuparse en caso de viudez, abandono o ser madre soltera.

Las nuevas enseñanzas para mujeres, orientaron su trabajo en actividades de servicios, entre las cuales la tarea educativa fue una de las opciones más solicitadas; esto se debió a varias razones:

- a) Por la difusión de la idea de la facilidad natural de las mujeres para educar.
- b) Por el apoyo que se ofreció a las mujeres para que se dedicaran a la educación, debido a la escasez de maestros.
- c) Por permitir dejar tiempo para ocuparse de la casa y la familia y por recibir un salario que aumentaría los ingresos familiares.
- d) Por ser un trabajo que ofrecería protección moral y prestigio social para las mujeres.

En México la docencia como profesión para las mujeres tuvo un desarrollo posterior a la educación en general y a la preparación profesional para el magisterio, pues no hay que olvidar que nuestro país mantenía ideas muy conservadoras respecto al trabajo

extradoméstico de las mujeres y tuvieron que pasar varios proyectos educativos para que finalmente se pudiera constituir una preparación magisterial, pero una vez organizada, la mujer se volvió una pieza clave en la educación básica.

Es precisamente esa participación, la que ha sido motivo de comentarios negativos como aquéllos en los que se las responsabiliza del desprestigio de la profesión y hasta de los bajos salarios; pero más allá de esos comentarios hay algo que no se puede ignorar y eso es su valiosa participación en las épocas de crisis de trabajadores de la educación, en la etapa revolucionaria o en la apertura de la nueva carrera de educadora de párvulos (jardín de niños) motivos por los que simplemente no hay que fomentar las “críticas ligeras” que se hacen a las maestras, pues ahora se sabe que su aparición en el magisterio no es fortuita y que han sido colocadas ahí estratégicamente para servir (aún sin saberlo) a un modelo económico y social.

Capítulo 3. Educación, Comunicación y Discriminación.

Después de haber abordado las causas que determinan la presencia constante y productiva de las mujeres en la docencia, es momento de centrarse en los elementos que hacen posible que desde la escuela se generen y reproduzcan diferentes discursos, prácticas, comportamientos, relaciones de poder o formas de trabajo, que tienen como consecuencia no sólo un trato y percepción diferente de las personas, en el sentido negativo de concebir las diferencias como fuera de lo socialmente válido o lo trascendental, sino que por medio de su práctica habitual se va construyendo y reconstruyendo la identidad, las propias expectativas o aspiraciones y se podría decir que también el futuro desarrollo personal y social del alumnado.

Para poder esclarecer el largo proceso por el que la escuela y el profesorado establecen y marcan diferencias inequitativas y discriminatorias a sus diferentes integrantes, es necesario estudiar a la escuela no solamente como productora o reproductora de “conocimientos”, sino como constructora y reproductora del discurso pedagógico el cual es un elemento indispensable del sistema escolar para difundir y promover una determinada cultura e ideología dominante donde se refuerzan modelos sociales (aprendidos previamente en la interacción con la familia, el grupo de pares y la comunidad); estos roles y modelos se hacen pasar (arbitrariamente) como únicos y legítimos a partir de un sistema de valores, códigos de comunicación y discursos, que los refuerzan y a su vez excluyen y desvirtúan otras formas de conocimiento, de relación, de oposición, de lucha y de trabajo.

Para ello se revisará cómo ha sido el proceso de la apropiación del sistema lingüístico, cómo se han asociado diferentes prácticas comunicativas, significados, actitudes y comportamientos a hombres y mujeres a partir de su ejercicio, y cuál ha sido el efecto de esas prácticas en el ámbito educativo y en la relación profesorado-alumnado.

Para poder hablar sobre la producción-reproducción de desigualdades sociales y culturales que se presentan en la escuela y que afectan la distribución de poder, al establecer discursos particulares que incluyen un modelo de relaciones diferente entre las personas, es necesario tener en cuenta varios aspectos:

1. Entender cómo es que se establecen y adquieren diferentes códigos de significado que ubican simbólicamente y realmente a las personas en lugares diferentes. Para tratar

este tema se remitirá al establecimiento de códigos (sociolingüísticos) de la producción y reproducción de discursos hasta llegar al discurso pedagógico; para cumplir tal propósito se recurrirá al uso de conceptos provenientes de la sociología de la educación y la sociolingüística desarrollada por Basil Bernstein y, por supuesto, de la perspectiva de género.

2. Establecer una relación entre la adquisición de estas formas de comunicación y su participación en la construcción del discurso pedagógico.
3. Descifrar cómo se producen las desigualdades de género en la escuela, más allá del discurso pedagógico, para precisar su efecto en niños y niñas.

Cuando se habla de la construcción y reproducción cultural de desigualdades sociales, desde la perspectiva de género, es indispensable tener en cuenta los principales conceptos relacionados con la perspectiva de género, tal como se estudió en el capítulo 1.

El género se refiere a las características sociales, culturales, históricas, psicológicas, políticas y eróticas que se les atribuyen a mujeres y hombres a partir de las diferencias biológicas estableciendo y controlando las relaciones entre éstos por medio de las construcciones de género, las cuales varían de acuerdo a cada cultura y momento histórico. La construcción de este contenido tiene que ser asimilada en forma diferente por los sujetos de modo que cada persona asuma y se identifique de acuerdo con lo establecido, permitido y exigido para hombres y mujeres por su cultura y su sociedad.

Para que la identificación sea exitosa, debe incluir toda una gama de especificaciones y controles (de las emociones, expresiones, responsabilidades, orientaciones eróticas, vestimenta, etc) que se imponen sutilmente a través del deseo social de ser hombre o mujer o, mejor, dicho del deber y poder ser hombre o mujer, definiendo y estructurando así las relaciones, gustos, pensamientos o posibilidades entre unos y otras. Para que los integrantes de una sociedad cumplan, legitimen y reproduzcan tanto los contenidos genéricos como las relaciones a las que dan lugar, se crean formas de consenso y de coerción social para vigilar el ejercicio del *desideratum*. Uno de los mecanismos más poderosos para cumplir este propósito, es aquél que forma una parte importante de la comunicación y que se relaciona para su refuerzo y reproducción con el discurso pedagógico presente en la escuela, me refiero a la elaboración de códigos de significados y a los procesos que permiten la conformación del discurso.

El código y sus orientaciones.

Ahora bien, si se quiere abordar el tema de la reproducción de discurso y del discurso pedagógico, se tendrá que empezar por hablar de aquel principio regulador adquirido de forma oculta que ubica culturalmente a las personas; dicho regulador recibe el nombre de código. Este concepto regula las relaciones que se producen entre contextos y que establecen principios para crear y reproducir relaciones especializadas dentro de un contexto. ¹

Si se quisieran definir las funciones del código en otros términos, se podría decir que el código actúa como dispositivo estructurador de la organización y división genérica de la sociedad y que éste se expresa por la pertenencia de género, la cual establece una cierta condición y posición en la organización social. Siguiendo esta función, el código ubica a los sujetos de acuerdo a las formas de relación y de comunicación dominantes y dominadas.

Los códigos también pueden tener diferentes orientaciones en relación con el significado. Dentro de estas orientaciones se ubican dos clases: los universalistas y los particularistas. Los primeros, integran principios y operaciones lingüísticas explícitas y los significados se encuentran más alejados de un contexto específico local. Los segundos (particularistas) utilizan principios y operaciones más implícitas y de significados dependientes del contexto. ²

Por medio de la posición en la división social del trabajo y de la especialización de las interacciones culturales (relación directa o indirecta con un contexto específico) puede determinarse la localización de las orientaciones de código, mismas que pueden ser: elaboradas y restringidas, éstas pueden ser equiparables con las orientaciones hacia el significado, de modo que se puede señalar que las orientaciones elaboradas manejan una cierta independencia respecto a un contexto y utilizan principios y operaciones de análisis explícitas, además de que es muy probable que estas orientaciones tengan mayor presencia en ambientes donde la socialización recibida (principalmente en la familia) se encuentre más relacionada con una “práctica pedagógica oficial”, ³ entendida como la práctica que acerca y facilita la apropiación del texto o contenido privilegiante de la escuela.

¹ Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Vol 4. p 27.

² Bernstein, Basil. “Clases sociales, lenguaje y socialización”, en: Karabel y Halsey. *Power and ideology in education*. p. 288.

³ Bernstein, B. *La estructura del... Op.cit.* p.181.

Las orientaciones restringidas son más dependientes respecto a determinados contextos, y sus principios y operaciones son implícitas y es más común que dichas orientaciones tengan mayor relación con la posición de clase, raza o género de la familia (básicamente) en donde dominen las relaciones entre los parientes, el grupo de iguales y la comunidad, sobre una relación más sólida y próxima con una práctica pedagógica oficial.⁴

Para ilustrar la relación entre la clase, la familia y la orientación hacia los códigos se han realizado diversas investigaciones en las que se han incluido ejercicios con grupos de niños y niñas para poner a prueba la relación antes mencionada. Como parte de esos ejercicios se encuentra uno, en el que se pidió la clasificación de objetos de uso común y en el que se encontraron al menos dos principios de explicación para las clasificaciones: uno estaba más relacionado con un contexto local específico que incluía o relacionaba actividades y significados efectuados en el entorno familiar y en las actividades cotidianas. En este caso la clasificación de los objetos se apegó a aquéllos que se usan para limpiar la casa, los que están en la recámara o con los que se come, o sea, que el punto de referencia para la clasificación estaba más apegado a una base material específica, en este caso el hogar. El otro punto de clasificación tuvo una menor relación con las experiencias cotidianas locales, y aquí las clasificaciones fueron más independientes de las experiencias cotidianas o del contexto familiar, pudiendo organizarse por aquellos objetos que están hechos con plástico, con metal, que son desechables o que tienen más de un uso.

Aunque en ambos ejemplos se tuvo la posibilidad de referirse a clasificaciones más o menos apegadas a experiencias cotidianas, las clasificaciones del segundo tipo otorgaron menos importancia o prioridad a la relación o aplicación que éstos objetos pudieran tener en contextos más apegados a una base material específica o a un contexto local y pudieron referirse a otras propiedades o aplicaciones de los objetos en más de un contexto.⁵

⁴ Es probable que este acercamiento o distanciamiento de la familia con respecto a la práctica pedagógica oficial, tenga repercusiones en el futuro posicionamiento de los infantes en lo que respecta a la relación y la habilidad para acercarse y/o apropiarse del *texto privilegiante* inmerso en la escuela, (entendido como cualquier representación pedagógica practicada en la escuela, ya sea hablada, escrita, de normas o roles sociales, etc. que al ser introyectadas y materializada socialmente, otorga directa o indirectamente, privilegios de clase, raza o género) debido a que no se está totalmente familiarizado con una práctica pedagógica oficial (que quizá pueda incluir un relativo acercamiento a la cultura, a la lectura, a las normas sociales que regulen el comportamiento o a la tecnología) y al llegar a la escuela, se darán por supuestas la adquisición de ciertas competencias que quizá no se posean.

⁵ El ejemplo presentado aquí es una variante del trabajo original realizado por Holland, en 1981 y citado en: Bernstein, B. *La estructura del... Op.cit.* p. 30.

Es muy importante aclarar que al decir que una determinada posición en la división social del trabajo y una socialización familiar orientan hacia diferentes tipos de códigos, esto no indica que no se puedan utilizar o adquirir orientaciones de significado o código distintas, pues de hecho la forma de realización de éstos está estrechamente relacionada con la educación formal y por medio de ella se pueden adquirir diferentes orientaciones de código, pudiendo pasar de orientaciones restringidas o apegadas a un contexto a otras más elaboradas, que dicho sea de paso son las mismas que maneja la escuela para producir y reproducir discursos.

A partir de lo expuesto hasta este momento se puede decir que las diferentes orientaciones de código se adquieren y reproducen por medio de interacciones culturales con otras personas que comparten –necesariamente– una cierta especialización o competencia lingüística- cognoscitiva, que la posición de las personas en la división social del trabajo y la socialización familiar determinan el acceso a la orientación de los códigos y que su forma de realización y distribución se estructura por la educación, es decir, la adquisición de diferentes códigos que reproducen y regulan culturalmente las relaciones entre las clases, viene dada por la relación entre la clase y la educación o entre educación y modo de producción.

Haciendo una analogía entre las orientaciones de código, (en las que se incluye la relación con la cultura y la socialización familiar) y la pertenencia de género se puede comentar, que a partir de la pertenencia a un género se orienta socialmente al uso social de diferentes códigos, aunque para este caso la orientación no será en términos de códigos elaborados o restringidos, (pues sería un error considerar que los códigos elaborados o restringidos son exclusivos de un cierto género) sino más bien del uso diferencial de la lengua que realizan hombres y mujeres, usos que van tomando forma por medio de la socialización familiar desde los primeros años de vida, aunque gradualmente van interviniendo otras agencias tales como la escuela, en la que se refuerzan y delimitan formas específicas de habla para hombres y mujeres, con las que se van moldeando las relaciones entre los géneros. *

* Este tema será abordado con mayor detalle en el apartado *lengua y cultura*.

La producción del discurso.

Anteriormente se dijo que los códigos generan principios para reproducir relaciones especializadas dentro de un contexto, pero ahora hay que aclarar qué es lo que se produce, reproduce y se apropia cuando se relaciona la educación y la división social del trabajo de producción. Abordar esta relación es importante por el hecho de que el resultado final de esta relación es el discurso.

Al partir de una división social del trabajo para definir la producción de discursos se puede distinguir que ésta se integra por dos aspectos: 1) categorías de agentes que se relacionan entre sí (ejemplos de éstas relaciones en la escuela serían: las de los directivos, el personal docente o el administrativo) y 2) las relaciones, realizaciones o prácticas de los agentes (como ejemplo se pueden tomar las relaciones entre profesorado y alumnado o entre, madres-padres e hijos). El primero se refiere a la relación sólo entre agentes y el segundo a las prácticas o actividades que realizan los agentes ya no sólo entre ellos.

Las relaciones entre categorías generan como consecuencia una “voz” la cual adquiere forma por el nivel de especialización de las reglas del discurso que regulan y legitiman la forma de la comunicación. ⁶ Las prácticas son el resultado o consecuencia de la relación dentro de las categorías, de hecho forman el medio o vehículo de adquisición de éstas y se puede decir que son como el “mensaje” de una categoría. De esta manera el “mensaje” (prácticas) depende de la “voz” (relación entre categorías).*

Ahora bien, para que una categoría se especialice se requiere que las relaciones -sólo- entre éstas se mantengan de igual forma, y eso se logra mediante el aislamiento entre categorías. El aislamiento regula dichas relaciones (y como consecuencia otorgan especificidad a la “voz”) por medio del uso de relaciones de poder que se instauran para establecer y mantener *principios de clasificación* o relación entre categorías y el propio aislamiento; mismos que servirán de base para el establecimiento de la “voz” de una categoría.

⁶ Bernstein, B. *La estructura del... Op.cit.* p. 35.

* La relación entre voz y categoría, puede entenderse mejor haciendo una analogía entre la apropiación social que se hace del sistema de reglas formales que componen el habla (voz) y la práctica de sus diferentes usos y significados consensuados socialmente (mensaje o prácticas) o sea, cuando expresamos esa apropiación.

A raíz de lo establecido anteriormente, es posible explicar el principio de clasificación que se impone (por relaciones de poder) para establecer el aislamiento de las relaciones entre categorías, en términos de un sistema social patriarcal que se mantiene por relaciones de poder y que ha construido su aislamiento con base en categorías de género para conservar, reproducir y legitimar sus propios principios y aislamientos. De esta manera las categorías de género imponen culturalmente principios de semejanza y diferencia que no sólo marcan y establecen el orden entre y dentro de las voces o discursos, sino que al ser introyectadas y reproducidas delimitan las relaciones sociales dentro y entre los géneros. Al interior de las relaciones de género el punto más importante, es el que tiene que ver con el uso de las relaciones de poder para ubicar y crear especializaciones de “voces” o discursos (y por lo tanto de relaciones) que colocan a un solo género (masculino) y a su “voz” como legítima y trascendental, al tiempo que definen por vía de la subordinación, como inferiores a los otros géneros, imponiéndose así lo que Bernstein llama control simbólico.⁷

El control simbólico se ve llevado a la práctica por agencias y agentes que se especializan en códigos discursivos; estas agencias se denominan “campos de control simbólico” porque a través de su especialización discursiva regulan las relaciones sociales y, de paso, las formas de ser, pensar y sentir, mismas que dan forma a la conciencia. Es posible afirmar que una de las agencias de realización de control simbólico es la escuela.

Dentro del control simbólico no todo es negativo, pues si por medio de él se da forma a la conciencia a través de la especialización de discursos (que llevan implícitas relaciones de poder para imponerse socialmente) entonces es muy probable que en este proceso de difusión-adquisición de discursos especializados, se puedan encontrar las semillas o posibilidades de estructurar y reestructurar sus realizaciones o prácticas; aunque se reconoce que el proceso no ha de ser rápido ni sencillo.

Haciendo uso de algunas ideas sobre el concepto de control simbólico con relación a las distribuciones de poder, la forma de comunicación o discurso y a su consiguiente repercusión en la conciencia, se podrá ampliar el concepto de identidad sexual antes construido para explicar la introyección de diferentes formas de relación que se imponen

⁷ El control simbólico representa el medio para dar forma a la conciencia a través de las formas de la comunicación (o especialización de discursos) que reflejan relaciones de poder en las que se incluyen categorías culturales dominantes; por lo tanto traduce relaciones de poder a discursos y viceversa. *Op.cit.* p. 139.

desde el discurso. Se tomarán como elementos constructores de esta identidad, al género, por supuesto, a la posición en la división social del trabajo en una comunidad o familia, a la forma de comunicación o especialización de discursos (que se instauran en y por relaciones de poder) y a los diferentes usos lingüísticos,* elementos que en su totalidad sirven de instrumento para relacionarse socialmente, y a la vez, proyectarse una imagen física y simbólica de sí mismo(a), que poco a poco va modelando la personalidad del individuo.

La educación y el papel de la escuela.

Antes de hablar del medio por el que se instala y reproduce el discurso pedagógico, es necesario establecer qué se entiende por educación escolar, en el contexto que se ha venido trabajando, y también cuál es el papel que ha desarrollado la escuela no sólo en la reproducción cultural, sino en la reproducción de las relaciones de poder que repercuten en la construcción y diferenciación de los géneros.

Por educación escolar se entiende, el proceso interactivo a través del cual se difunden relaciones desiguales y jerárquicas de poder que tienden a reproducirse, y que por medio de su habitual ejecución van modelando psíquica y socialmente a los seres humanos. Siguiendo esta misma línea se puede comentar que las funciones de la escuela son: mantener, producir y reproducir discursos basados en relaciones de poder, por medio de la presentación (arbitraria como se dijo) de un único sistema de valores, actitudes y comportamientos que se imponen como legítimos y universales, para normalizar y homogeneizar a los individuos.⁸

En términos de Pierre Bourdieu, sería adecuado decir, que la práctica pedagógica difundida en la escuela lleva implícita la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica,⁹ que hacen pasar a la escuela y a sus prácticas como neutrales, ocultando sus mecanismos de imposición cultural.

* El tema de la identidad y los diferentes usos lingüísticos entre hombres y mujeres será abordado un poco más adelante, pero ya no desde la sociolingüística, sino más apegado, al efecto diferencial de las prácticas lingüísticas en el aula.

⁸ Bonal, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Biblioteca de Aula. p. 24, 28.

⁹ Dichos términos hacen referencia a la imposición arbitraria que realiza la acción pedagógica al plantear condiciones sociales de las que se oculta su verdad objetiva de imposición y arbitrariedad cultural, mismas que permiten la imposición de un contenido. Bourdieu, Pierre. "La educación como violencia simbólica; el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en: Ibarrola, María de. *Las dimensiones sociales de la educación*. p. 142.

Si se quiere ajustar esta descripción a un modelo de escuela, entonces el más adecuado sería el de la escuela mixta porque ésta se presenta como institución igualitaria en la que se “imparten” los mismos contenidos curriculares a sus integrantes y en donde las diferencias tanto en el aprovechamiento, las actitudes o el comportamiento son consecuencias naturales de las diferencias individuales de sus integrantes.

Es precisamente en la escuela mixta en la que se situará el análisis de la vía por la que la educación reproduce discursos y relaciones de poder diferentes para hombres y mujeres.

Las reglas del discurso pedagógico.

Para empezar, hay que referirse al principio general que hace posible la comunicación pedagógica, o sea, a las reglas que dan origen al discurso pedagógico difundido en la escuela, las cuales son consideradas como factores de la producción, reproducción y transformación de la cultura porque a través de ellas se mezclan relaciones de poder que llevan implícitas determinadas formas de relaciones, reglas tácitas de carácter, modales y orden social para sus integrantes.

En este apartado se hará referencia al dispositivo pedagógico, como el conjunto de reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. Éste dispositivo actúa selectivamente sobre un universo potencial de discursos ¹⁰ (discursos originales) a los que adapta y da forma pedagógica y a los que puede realzar o limitar, según sus exigencias y necesidades, al practicarlos de una u otra manera.

Las reglas distributivas. Controlan y delimitan la distribución de diferentes órdenes de significado y distintos conocimientos, prácticas o formas de conciencia, a través de la especialización y distribución de los significados manejados por el dispositivo pedagógico.

Por medio de estas reglas, el dispositivo pedagógico, delimita lo que ha de ser “pensable” (lo válido, legítimo, lo material) y lo “impensable” (lo banal, lo abstracto), controlando lo “impensable” y sus pensadores, por medio de los niveles superiores de educación, porque éstos se ocupan de producir discursos; el control sobre lo “pensable” se

¹⁰ Bernstein, B. *La estructura del...* p. 184.

ubica en los niveles elementales de educación, porque éstos son regulados por el poder para reproducir discursos (recontextualizados) y conocimientos legítimos.¹¹

La importancia de estas reglas radica en que por medio de ellas se puede descubrir una relación entre el poder, el saber y las formas de conciencia, relación que es controlada por medio de la especialización de los diferentes ordenes de significado que permiten la creación de diferentes conocimientos y formas de conciencia.

Si se hace una analogía entre “lo pensable y lo impensable” que puede generar la especialización de significados del dispositivo pedagógico y el uso y orientación de los códigos, se puede decir que las orientaciones y códigos elaborados, contienen la posibilidad de relacionar lo simple y lo complejo (banal y trascendental), “lo pensable y lo impensable” porque los significados que elaboran se encuentran más desligados de un espacio o contexto local, pero al ser utilizados e incluidos en espacios y contextos concretos y específicos, relacionan lo abstracto e inmaterial con lo concreto o material.

Un buen ejemplo de relación entre las orientaciones de código y el mundo de “lo pensable e impensable” puede ser, cuando se trae a la realidad, al aquí y al ahora algo abstracto, como puede ser un sueño o el relato de un acontecimiento, y cuando se logra a través de las expresiones, los detalles y las significaciones transformar algo inmaterial en una conversación concreta, de manera que cualquier otra persona pueda captar la idea que se está queriendo expresar.

Las reglas de recontextualización. Regulan la construcción del discurso pedagógico. Estas reglas dan forma al discurso pedagógico y funcionan como vía para relacionar un discurso instruccional (que transmite competencias o habilidades especializadas que deben ser adquiridas) que legitima competencias, en un discurso regulativo (regido por reglas que establecen el orden que deben seguir las relaciones entre y dentro de transmisores-adquirientes, las competencias que han de ser adquiridas y los contextos en que se presentan) que impone y legitima las reglas que constituyen el orden,

¹¹ *Ibidem.* p. 186. Ejemplos del control sobre “lo impensable”, regulado por los niveles superiores de educación, podrían ser las restricciones que se hacen sobre la difusión de los avances en la ciencia o la medicina por ejemplo, debido a que son campos que pueden generar, por medio de sus agentes especializados, una gran variedad de cambios, en los conocimientos establecidos, en los discursos, en las formas de pensar o hasta en la forma de concebir la vida y las relaciones sociales. Lo impensable es lo que se puede generar. En ésta misma línea, es posible comprender “lo pensable” como un reflejo de los discursos, conocimientos, etc. que han sido seleccionados y permitidos para reproducirse.

la relación y la identidad.¹² De modo que cuando ambos discursos se relacionan al insertarse uno en el otro integran el discurso pedagógico.

Este discurso toma forma por medio del principio de recontextualización que es el encargado de descolocar y recolocar “discursos originales” que son seleccionados, transformados y adquiridos como propios por el discurso pedagógico, para crearse así, un orden y principios propios. Cuando el discurso pedagógico reproduce discursos recontextualizados éstos generan nuevos ordenamientos para transformar los discursos originales en discursos abstractos o imaginarios.¹³

Las reglas de evaluación. Constituyen la práctica pedagógica y son las encargadas de establecer una relación entre la práctica de las dos reglas anteriores mediante las cuales el dispositivo del discurso pedagógico se convierte en un código de transmisión y adquisición, al relacionar el orden dentro de y entre las reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación.

El contenido de esta regla de evaluación explica el orden y la relación de los elementos por medio de los cuales se relacionan el tiempo, el texto y el espacio.¹⁴ A continuación, se explicará de qué manera.

Cualquier práctica pedagógica integrada por un discurso instruccional y regulativo, especializa sus niveles y prácticas en función de la edad de los adquirientes, adaptando un texto o contenido particular en relación con la edad adecuada para apropiárselo. Al establecer un contenido en pasos y edades sucesivas, impone ritmos de adquisición de contenidos, mismos que tendrán que ser evaluados para comprobar su nivel de manejo o dominio, asegurando con esta evaluación, un orden y progreso para los adquirientes.

De esta manera, es posible resumir que la dinámica interna de cualquier relación pedagógica se articula por la sucesión o secuencia de contenidos que se espera que los alumnos adquieran en función de su edad y que la parte más importante de esta relación es la evaluación continua de las competencias y contenidos que debe cumplir el alumnado, para verificar que el proceso se haya completado como era esperado, aunque dentro de los

¹² *Ibidem.* p. 193.

¹³ *Ibidem.* p. 189, 194.

¹⁴ *Ibidem.* p. 191.

conocimientos elementales requeridos se aprendan implícitamente los comportamientos, conductas sociales o formas discursivas que se supone, son aptos para cada género.

Habiendo establecido cómo se construye y reproduce el discurso pedagógico, es tiempo de ubicar aspectos más particulares dentro de la comunicación para revisar cómo ha sido la construcción social diferenciada del sistema lingüístico para saber cuál es su repercusión en el ámbito educativo.

Lengua y cultura.

Al principio de este capítulo se dijo que el código ubica cultural y por lo tanto genéricamente a las personas de acuerdo a las formas de relación y comunicación dominantes y dominadas, ahora resulta conveniente mencionar cómo se construyen y aceptan las diferencias lingüísticas en hombres y mujeres. Para ello se recurrirá al concepto que se construyó sobre identidad sexual en el que se mencionó que uno de los elementos constitutivos en la proyección de la autoimagen y la personalidad, son las diferentes prácticas lingüísticas que se adoptan de acuerdo al sexo biológico.

Si se parte del establecimiento de la asignación de género en función del sexo, resulta claro que en esta imposición diferenciada de actividades, pensamientos, relaciones y costumbres, se tengan contemplados usos diferentes del sistema lingüístico para reforzar desde las prácticas comunicativas cotidianas y desde las interacciones culturales, con la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación, la diferenciación, la división y por lo tanto la valoración de ambos géneros, todo lo cual favorecerá la identificación y el sentido de pertenencia a un grupo social y a un género.¹⁵

Bajo estas circunstancias se pone de manifiesto que las diferencias en la forma del habla son producto de la organización social patriarcal que ha establecido el sistema lingüístico; en donde la lengua pasa a ser producto de una construcción cultural que no puede ocultar las relaciones de poder del sistema social que lo creó,¹⁶ mismo que ubica a los varones como la norma de toda relación, ya sea social o lingüística, y que ha requerido para su reproducción de dos condiciones básicas: a) del consenso social para otorgar códigos y significados a las cosas, de modo que en las interacciones culturales la otra

¹⁵ Tusón Valls, Amparo. “Diferencia sexual y diversidad lingüística”, en: Lomas, Carlos (Comp). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. p. 93.

¹⁶ Calero Fernández, Ma. Ángeles. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta ante la discriminación sexual en el lenguaje*. p. 82.

persona sea capaz de descodificar y entender lo que decimos y b) de su reproducción cotidiana para que se logre su transmisión de manera “natural” e inconsciente, de modo que no permita lugar a dudas y preguntas sobre la veracidad de sus juicios y sobre el sistema que le dio forma.

Es importante dejar claro que aquello que se ha nombrado como “sexismo lingüístico” no tiene su origen en el lenguaje en sí, pues la lengua solamente es un vehículo para referir o mencionar la realidad o bien para enlazar la realidad social con el pasado y el futuro, tal y como la comunidad cree que existe. Tomando en cuenta esta premisa, se estará hablando de “realidades” consensuadas en función de los intereses y necesidades de una comunidad; ¹⁷ por lo tanto, la valoración diferenciada del sistema lingüístico se produce por causas ajenas a él, en el momento de su apropiación social y cultural a partir de la que se adjudican determinados modos de pensar, sentir y hablar como parte de su función de denominador de la realidad.

Ahora bien, habrá que preguntarse cuáles son esos rasgos o usos lingüísticos que se asocian con hombres y mujeres y que repercuten en el comportamiento, en la identidad y en el trato. La respuesta a esta pregunta puede ser dada por las investigaciones dialectológicas en las que se pudo constatar por un lado, la existencia de diferentes preferencias en el momento de la selección de las realizaciones lingüísticas y por el otro, diferencias en las formas lingüísticas en relación con los contextos o los temas. ¹⁸

En relación con el primer punto se encontraron diferentes aspectos, quizá de menor importancia, que van desde las diferencias en el tono o timbre de voz y su adecuación o modulación en función de los roles socioculturales incluso antes de que biológicamente la voz comience a cambiar (asociando de alguna manera las voces graves con una mayor seriedad, autoridad o credibilidad y las más agudas con rasgos infantiles) hasta llegar al análisis de rasgos propiamente diferenciados en el léxico.

Dentro de las características del léxico atribuidas a las mujeres se encuentran, el mayor uso de términos afectivos, de diminutivos, de expresiones hiperbólicas, de adjetivos,

¹⁷ *Ibidem.* p. 83.

¹⁸ Calero Fernández. *Op.cit.* p. 67-72; Tusón Valls. “Diferencia sexual y diversidad lingüística” p. 86; y Yagüello, Marina. “Las palabras y las mujeres”, en: Lomas, Carlos (Comp). *Op.cit.* p. 101-106.

de expresiones de cortesía y una “cierta tendencia” a dejar frases inconclusas y a ceder el turno a la palabra. ¹⁹

Dentro de los rasgos masculinos estereotipados se pueden encontrar, expresiones muy poco relacionadas con posturas afectivas (o más bien reprimidas socialmente) mayor uso de palabras altisonantes, el presunto manejo de conceptos abstractos y técnicos (cuando son mayores) y una mayor frecuencia para interrumpir o tomar la palabra antes de que el otro termine de hablar. ²⁰

En lo que respecta al tema de las diferencias lingüísticas y su relación con el contexto, se establece que el vínculo principal en esta relación lo constituyen dos aspectos: el primero tiene que ver con los tipos y espacios en donde se desarrollan las actividades; mismas que van dando forma a un tipo especial de vocabulario relacionado con todos los elementos que integran y designan tanto a la actividad como al espacio en donde se realiza.

En el segundo aspecto se encuentran las diferencias en relación con la situación, el tema de conversación y la persona con quien se hable, elementos que influyen en la selección de los usos lingüísticos.

De esta manera es comprensible que una buena porción del colectivo femenino haga un uso diferenciado de la lengua y que su vocabulario se encuentre más relacionado con toda la gama de actividades realizadas en el hogar, debido a los espacios y funciones que culturalmente se les han asignado. En contraste con el comentario anterior, es de esperarse que si las actividades y espacios tradicionales de los varones han estado relacionados con los ámbitos social, político y económico fuera del hogar, forzosamente el vocabulario de ellos será diferente por su relación con estos ámbitos.

Todos los rasgos que componen las diferencias del uso de la lengua, han venido a consolidarse como estereotipos de uno u otro sexo a partir de los cuales se ha clasificado rígida y exageradamente a las personas, dando lugar a posiciones privilegiadas y no privilegiadas justificando la desvalorización de las realizaciones lingüísticas por motivos de diferencias biológicas y tomando como simple palabrería, la presumible, mayor habilidad de adquisición y dominio del lenguaje* por parte de las mujeres.

¹⁹ Calero Fernández. *Op. cit.* p. 72.

²⁰ Yagüello, Marina. “Las palabras y las mujeres”, en: Lomas, Carlos (Comp). p. 102- 108.

* Con respecto a este punto quisiera enunciar algunas posibles causas que se han manejado para explicar esta supuesta mayor habilidad. A partir de la valorización socialmente diferenciada de los usos del sistema

Gran parte de estas creencias y jerarquías sobre hombres y mujeres se mantienen vigentes y cuentan con el refuerzo popular para mantenerse y reproducirse no sólo en la casa o en la calle, sino que también invaden a todas las instituciones, incluyendo a la escuela (ya sea mixta o de un solo sexo) y a su personal.

Escuela y discriminación.

Como parte de los estudios sociales que se hacen a la escuela en cuanto que institución “reproductora y/o conservadora”, han recibido particular atención aquellos que constituyen el currículo oculto, mismo que se define por las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores.²¹ Las aportaciones de estos estudios han sido retomadas por diversas autoras(es) para enriquecer los análisis con perspectiva de género y así poder evidenciar la gran variedad de aspectos que intervienen en la conformación del sexismo y en la sutil discriminación presentada en la escuela.²² A continuación se revisarán algunos de estos aspectos.

En la escuela mixta, como se mencionó anteriormente, se difunden relaciones desiguales y jerárquicas de poder que se ocultan bajo una apariencia de igualdad y justicia que en el fondo ocasionan una injusta y desigual repartición de conocimientos, exigencias, expectativas y comportamientos.

La escuela mixta presenta como “desigualdades naturales” lo que en realidad se debe a posiciones socialmente condicionadas con relación al sexo, la clase o la etnia,

lingüístico y su relación con el poder para legitimar prácticas comunicativas relevantes e irrelevantes, es posible que pueda existir una relación entre la habilidad de adquisición del uso de la lengua y su puesta en práctica para: a) tener mayores oportunidades sociales, económicas y políticas, al ocultar por medio del uso de la lengua su origen sociocultural (Calero Fernández, 1999) b) para compensar el despojo de privilegios y derechos de una lengua reconocida (sustituto compensador del poder) (Yagüello Marina, 1999) y c) desde la antropología se considera que el mayor dominio verbal se debe a una temprana maduración del cerebro en las áreas encargadas del lenguaje, resultado de la adaptación a una primitiva división sexual del trabajo en la que las mujeres se dedicaban al cuidado y socialización de las crías y donde necesariamente requerían un mayor dominio del habla; bajo esta misma línea también se explica el por qué de la mayor percepción visual y espacial de los hombres y se debe a las actividades de caza que realizaban. (Calero Fernández, 1999). Este último aspecto es otro punto de debate, al respecto puede verse; Blazquez, Norma. “Las ciencias de la vida desde la perspectiva de género”. *Omnia*, UNAM. No. 4. México, 2002. pp. 51- 58.

Como se puede notar, parece que importa poco el uso y dominio del lenguaje porque con todo y él, las mujeres no consiguen tener el mismo poder verbal que se atribuye a los varones, debido a que el control del habla está relacionado con el poder (Yagüello Marina, 1994. p.104) y en ese sentido lo importante no es hablar más, sino tener el control sobre los discursos, las significaciones o su difusión.

²¹ Apple, Michael. “El currículo oculto y la naturaleza del conflicto”, en: *Ideología y currículo*. p. 113.

²² Acker, 1994; Bonal, 1997; Bustos Romero, 2001; Calero Fernández 1999; Lomas, 1999; Moreno, 2000; etc.

delimitando y perpetuando una cultura que se impone como legítima y que a la vez convence a sus miembros y a la sociedad de que el éxito social y académico y las opciones y elecciones en los tipos de estudio y carrera, se deben al talento y trabajo individual ²³ porque la escuela se proclama como institución neutral que prepara a sus integrantes para su posterior inserción en el ámbito del trabajo.

En este proceso de imposición y discriminación disimulada también se ve involucrado el personal docente, aunque su participación no es totalmente intencionada ni producto de una mala voluntad y hasta se podría decir que es mas bien inconsciente porque se debe a una falta de conocimiento sobre las fuerzas y relaciones de poder que han creado a la escuela para reproducir cotidianamente relaciones de género y de clase a través del discurso pedagógico, mismo que tiene efectos en la delimitación del conocimiento legítimo, en las formas de conciencia y en la construcción de las diferencias culturales, por mencionar algunas.

Debido al desconocimiento de todas esas circunstancias es que no se perciben como reproductores y difusores de estereotipos o de situaciones y comportamientos diferenciados y desigualdades por sexos, pero la verdad es que cuando el profesorado tiene una idea de lo que son o deben ser niños y niñas, se comportan, hablan y evalúan siguiendo un modelo de valores y actitudes ideales sobre sus alumnos, que lleva implícita una sutil e invisible discriminación para todos sus integrantes misma que afecta especialmente a las niñas.

Pero ¿cuáles son esas ideas del profesorado que repercuten en la interacción y hasta en las expectativas sobre los alumnos (as)?; para saberlo habrá que referirse a diferentes estudios sobre actitudes del profesorado y su interacción con el alumnado; haciendo la aclaración de que dentro de estos trabajos se encuentran numerosas contradicciones y que por tal motivo sólo se mencionan aquellos datos que coinciden con mayor frecuencia en las fuentes consultadas. ²⁴

Como primer punto se menciona, que el profesorado se percibe –al igual que la escuela mixta- como igualitario, de hecho, niegan hacer diferencias en el trato a los

²³ Bordieu, Pierre. “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, en: Leonardo, Patricia de. *La nueva sociología de la educación*. p. 126.

²⁴ Acker, 1994; Bonal, 1997; Calero Fernández 1999; y Lomas, 1999.

alumnos y no es difícil escuchar comentarios en relación a que la discriminación escolar hacia niñas y mujeres es cosa del pasado.²⁵ Es posible que tales comentarios se deriven del creciente aumento de niñas en la matrícula de educación, pero desde el punto de vista del género se sabe que la discriminación hacia las niñas y las mujeres no se termina con el aumento de la población femenina en la escuela y que el problema es mucho más complejo.

En lo que respecta al trato, una de las variables más relevantes ha resultado ser la relacionada con la atención y la interacción. Aquí se ha descubierto que se presta mayor atención y por más tiempo a los niños que a las niñas, además de que a ellos se les llama con mayor frecuencia por sus nombres y/o apellidos²⁶ ya sea para darles más instrucciones sobre una actividad o para regular su comportamiento.*

Esta diferencia en la atención se justifica como estrategia disciplinaria a favor del orden dentro del salón, porque en la medida que se trate de controlar más la conducta de los varones, se mantendrá el orden en el aula. Esta “atención estratégica” no se aplica a las niñas porque se da por sentado que ellas son más “tranquilas” o fáciles de controlar y no representan un problema en cuanto a la disciplina. De hecho, hasta hace poco muchos docentes recurrían al uso de diferentes métodos violentos, para inculcar hábitos de conducta y disciplina o para formar el carácter de los infantes; de manera que el uso de humillaciones, exhibiciones o castigos físicos eran prácticas comunes e incluso aceptadas por docentes y padres de familia; pero gracias a las nuevas doctrinas y corrientes educativas (la mayoría provenientes de Europa) se comenzó a criticar y a denunciar los actos de violencia ejercidos en la escuela así como sus efectos nocivos en el desarrollo de las personas, entre los cuales se destacan: el miedo, la ansiedad, la angustia, baja autoestima, bajo rendimiento escolar, ausentismo escolar, rechazo a la escuela, etc.

Actualmente miles de docentes están convencidos de que el uso de la violencia en el salón de clases es el peor método de aprendizaje y disciplina y reconocen que es mucho

²⁵ Fabra (1992) citado en Calero Fernández. p. 47.

²⁶ Acker, Sandra. *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. p 121.

* Dentro de esta regulación del comportamiento, derivada de los estereotipos, reales o no de que los niños son más inquietos y de que por ello hay que estar más pendiente de lo que hacen, implícitamente también se controlan las actitudes y comportamientos asociados a cada género y a la vez se corrigen aquéllos que parecen “desviarse” de la norma, de manera que para que niños y niñas sean reconocidos como tales tendrán que reprimir o hacer a un lado todos aquellos comportamientos y expresiones que pudieran poner en duda el género al que pertenecen, sin importar que lo que se repriman sean emociones, comportamientos, potencialidades o habilidades.

más efectiva y productiva una interacción armoniosa donde exista la confianza y comunicación suficientes como para expresar las dudas y dificultades escolares.

Otro dato que resulta penoso (pero comprensible en este análisis) y que salió a luz a raíz de estas investigaciones, es el relacionado con la frecuencia de interacción con las alumnas. A pesar de que el personal docente en general pone más atención a los alumnos, las maestras son las que tienen menos contacto con las alumnas ²⁷ ya sea porque se preocupan más de la disciplina o porque no consideran que con este comportamiento refuercen la clasificación de los géneros.

Se puede decir que la mayor frecuencia en la atención e interacción hacia los niños favorece en ellos, una mayor confianza en sus intervenciones y comportamientos, al grado de convertirse en los protagonistas del salón y de las felicitaciones más frecuentes, cuando responden correctamente, ²⁸ aunque también se les critique cuando fallan, sobre todo en las “materias difíciles” que son en las que se espera que tengan un mejor desempeño, mismo que al fomentarse adecuadamente los llevará a desarrollarse profesionalmente, en mayor proporción que sus compañeras, en el área de ciencias.

Cuando a las niñas se les otorga menor atención, indirectamente se les mantiene en el anonimato, se les invisibiliza y se dificulta su autoconfianza, además de que también se incide sobre el interés en los contenidos de la clase, pues al hacerles menos preguntas o no impulsar su participación, se dificulta la “supuesta comprobación” de la comprensión o dominio de algún tema. A las niñas se les trata y se les promueven destrezas y habilidades en función de lo que se considera “propio” para ellas ²⁹ y en ese sentido no se les promueve la adquisición de habilidades y conocimientos que les permitan incorporarse a diferentes estudios o profesiones relacionados con la ciencia y la tecnología por ejemplo, (además de que las chicas no cuentan con modelos “oficiales” de identificación en estas áreas o en la historia) en su lugar se les fomentan actitudes pasivas, de orden, silencio y atención hacia los demás que poco a poco van generando que las mismas chicas se autolimiten, censuren o duden de sus capacidades, sobretodo cuando se trata de aspiraciones que no se ajustan a los límites de lo permitido para su género.

²⁷ Subirats (1987) citada en: Calero Fernández 1999; Bonal, Xavier 1997 y Tomé Amparo, en: Lomas Carlos (Comp) 1999.

²⁸ Calero Fernández. Sexismo lingüístico... *Op. cit.* p. 42.

²⁹ *Ibidem.* p. 44.

Esta inseguridad de las capacidades también hace que muchas mujeres opten por carreras en las que “se supone” no tendrán que hacer frente a materias que requieren el uso de razonamientos abstractos (como en las matemáticas o las ciencias) o que tengan la idea de que sus éxitos se deben a condiciones favorables externas (por ejemplo: a que han tenido buenos maestros, a que han recibido apoyos académicos extras o a que algunos profesores han sido más condescendientes) sin aceptar que su éxito es producto de su esfuerzo personal, de sus estudios o sus capacidades, en cambio, sí se consideran como las únicas responsables de sus tropiezos escolares y profesionales.³⁰

El aspecto que tiene que ver con la participación de las mujeres en áreas poco frecuentes para ellas, se encuentra en proceso de cambio y poco a poco se puede encontrar a más mujeres estudiando y ejerciendo profesionalmente en una gran cantidad de espacios donde su presencia era casi nula. Aunque habría que hacer un estudio para averiguar cómo son las relaciones de éstas mujeres y sus colegas, para detectar pautas sexistas o discriminatorias o para saber qué posiciones o grados de autoridad ocupan las mujeres en sus campos de actividad.

Finalmente, se puede señalar que entre los principales efectos de las diferentes pautas de discriminación producidas en la escuela se encuentran, el reforzamiento de identidades y roles de género (que favorecen la reproducción del orden social) que presuponen actividades, conocimientos, prácticas lingüísticas, atenciones y hasta futuros profesionales diferenciados, que al ser ejecutados día a día se terminan aceptando como normales y “naturales”, llegando a pasar inadvertidos tanto por el personal docente como por el alumnado, motivo por el que se dificulta por un lado su identificación como prácticas discriminatorias o sexistas y, por el otro, la implementación de medidas tendientes a promover la participación decisiva de las niñas en las actividades cotidianas en el aula y en la escuela (medidas que paradójicamente cuando llegan a proponerse se consideran discriminatorias para los varones).

³⁰ *Ibidem.* p. 63.

Comentarios Finales.

A lo largo de este capítulo se ha analizado la forma en cómo el sistema social patriarcal se sirve de códigos de comunicación que al especializarse y reproducirse culturalmente generan especializaciones de voces o discursos que regulan y legitiman la forma de la comunicación, de las relaciones sociales y las formas de conciencia, ubicando arbitrariamente por medio del poder ciertas especializaciones de voces –que por definición toman cuerpo en los varones- como dominantes, legítimas y trascendentales.

Se sabe que una de las más importantes agencias de especialización de discursos es la escuela, misma que al cumplir esta función reproduce relaciones de poder arbitrarias que delimitan las relaciones sociales y legitiman las formas de conocimiento, elementos que en conjunto refuerzan la división del trabajo y la organización genérica de la sociedad.

La escuela logra su función reproductora al controlar la especialización de significados por medio del discurso pedagógico, el cual se construye a sí mismo por la apropiación de discursos que selecciona, transforma y relocaliza para crearse un orden propio y así dar forma a su práctica, pero que también puede ocuparse como herramienta para propiciar un cambio en la distribución de significados, de accesos a la especialización, de inclusión de personajes, de validación de historias no reconocidas y de tratos y oportunidades más equitativas.

La práctica pedagógica organiza los futuros contenidos de adquisición, de modo que sigan un orden y secuencia en función de las exigencias y requerimientos de cada nivel educativo y también exige la “comprobación” de las adquisiciones requeridas, aunque como parte de éstas se incluirán, para el caso de las niñas, el aprendizaje del “buen comportamiento”, del silencio y la invisibilización. Para el caso de los niños, la participación, el fomento a las actividades físicas o la justificación del comportamiento.

Para analizar la reproducción diferenciada y jerárquica del sistema social no sólo hay que tomar en cuenta los códigos de comunicación o el discurso pedagógico sino que también importan los diferentes usos que se hacen del sistema lingüístico, mismos que al ser analizados se revelan como productos culturales apropiados por un sistema social patriarcal que se ha reproducido, en forma tácita e inconsciente a través de las interacciones cotidianas, llegando lógicamente a todas las instituciones sociales, como es el

caso de la escuela y su personal (sin importar que sean hombres o mujeres) para establecer, delimitar y reforzar diferencias entre los géneros.

El uso específico del sistema lingüístico traerá como consecuencia la creencia de una diferencia entre los sexos entendida como distancia de un único modelo válido que se complementará con ideas prototípicas sobre las formas de pensar y actuar. Estas ideas también llegarán a la escuela y se verán reforzadas inconscientemente por el personal docente al tratar, atender y esperar comportamientos y conocimientos diferentes con base en el sexo, originando con estas actitudes una discriminación sexual invisible e inconsciente porque en muchas ocasiones ni siquiera se piensa que se ejerzan estereotipos o que éstos causen algún efecto negativo en el alumnado.

A partir de la revisión de todos estos elementos es que se pueden percibir los orígenes de un problema que tiene que ver no sólo con formas de relación social sino que se mezcla con el sistema de comunicación que permite la interacción y la apropiación de la cultura, o sea, que atraviesa todas las actividades, conocimientos, creencias, pensamientos y normas que dan forma a lo que somos. Es desde este punto que se puede tomar conciencia de la magnitud y el alcance de un sistema social que se ha escudado en las formas de comunicación y que se ha perfeccionado en la escuela, ese preciso lugar para modelar y remodelar lo que son y pueden ser las personas. Espacio al que se le deben gran parte de los propios comportamientos sociales y académicos, y que no se debe perder de vista como propicio para la transformación del pensamiento y, por extensión, de las relaciones sociales, reconociendo que si se incide desde los primeros años, existe una mayor posibilidad de cambiar las respuestas y reacciones ante los estereotipos y la discriminación.

Capítulo 4. Propuesta de Intervención.

Los elementos que se han analizado en los capítulos anteriores, permiten reunir las condiciones básicas para reconocer cómo es que ha operado el sistema sexo-género en la sociedad, esto es, cómo ha permeado la vida, identidad y creencias de las personas, cómo se ha servido del lenguaje para difundirse y cómo se ha presentado y ejercido día a día desde las organizaciones familiares, haciéndose pasar como natural, único y legítimo. También se pudo identificar cuáles han sido algunos de sus efectos, entre los que se pueden mencionar las responsabilidades, derechos, obligaciones y oportunidades sociales, educativas y laborales diferentes e inequitativas dependiendo del sexo. Se puso de manifiesto que un gran número de estos elementos se promueven y reproducen más allá de la familia, esto es en la escuela, en donde la mayoría de las veces el personal docente en su práctica cotidiana repite “naturalmente” y sin darse cuenta, los roles sexuales establecidos que siguen fomentando la discriminación entre niñas y niños.

Por todos estos motivos, se hace necesario que aquellas personas dedicadas a la educación deban al menos identificar su participación y responsabilidad en la reproducción de situaciones de desigualdad y discriminación. Aunque se reconoce que ésta es una tarea muy difícil porque en este proceso y en cualquier otro que implique una transformación, hay que hacer frente a las resistencias al cambio que suelen presentarse mínimamente en dos sentidos por un lado, a nivel del personal académico y por el otro, a nivel de la organización, la dirección y la cultura escolar, en la cual se representan los valores y normas de la institución, mismas que se apegan a determinados modelos teóricos que conceptualizan y delimitan no sólo a los géneros, sino lo que ha de ser conocimiento legítimo.

También hay que recordar, que el profesorado desconoce la dinámica de las relaciones de poder que han dado origen al discurso pedagógico ofrecido por la escuela, (a la que considera igualitaria) el cual se ha apoyado en el conocimiento científico para interpretar y explicar el universo, el conocimiento, la vida y las relaciones sociales, aspectos en los que precisamente se ha ubicado al hombre como punto de referencia del discurso científico, sin tomar en cuenta que al hacerlo se han omitido otras formas de conocimiento que no se ciñen a sus parámetros o a sus métodos.

Pero se sabe que el mayor problema no sólo es que la escuela se presente como igualitaria o que el profesorado no identifique sus actos de discriminación, sino que lo más preocupante es que estos roles e ideas, aunque se expresen en mayor o menor grado, vienen desde todos los componentes que integran a la sociedad y que cuentan con el apoyo del conocimiento científico, lo cual dificulta aún más su desmantelamiento. Sin embargo, hay que considerar que todas estas situaciones pueden llegar a transformarse en el curso del tiempo y creo que el verdadero cambio se efectuará cuando se construyan nuevos paradigmas de conocimiento en los que se incluyan nuevas conceptualizaciones y metodologías que no sólo valoren y consideren otras formas de conocimiento sin importar de quien vengan, sino que expliquen la realidad desde otros parámetros; cuando se diseñen e implementen programas y proyectos (públicos, educativos y políticos) que contemplen la superación de las desigualdades de género y que se evalúen y reestructuren con base en éstas. Por lo tanto, el esfuerzo para un cambio deberá incluir a la sociedad, al gobierno y a la escuela.

En lo que respecta a la escuela y a su personal considero que éstos deben iniciar el trabajo de reconocimiento, revaloración y desmitificación de los seres humanos desde una perspectiva libre de estereotipos de género, que parta de la identificación de las causas y medios de reproducción de la discriminación, para saber cómo enfrentarse a las diferentes situaciones que se presenten en su entorno inmediato y así poder difundir en las prácticas cotidianas la equidad y la no discriminación.

Se reconoce que el proceso será lento y difícil y que habrá que enfrentarse a diferentes obstáculos, pero aún así vale la pena intentarlo, pues no intervenir es aceptar y perpetuar el modelo existente. ¹

La propuesta que se presenta a continuación, se deriva del reconocimiento de los puntos antes mencionados y de una revisión sobre materiales no sexistas que han organizado proyectos encaminados a resolver la discriminación sexual y a evidenciar toda la gama de acciones y actitudes discriminatorias que se producen en la escuela. ²

¹ Fainholc, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. p. 84.

² Bastida, Anna. *Sistema sexo-género: unidad didáctica*; Bonal, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Biblioteca de Aula; Bonal, X y Tomé, Amparo. *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*. Cuadernos para la coeducación No. 12; Bonder, Gloria. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa; Calero Fernández, Ma. Ángeles. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta ante la discriminación*

Estos trabajos, la mayoría provenientes de España, han hecho grandes aportaciones metodológicas para trabajar conjuntamente con las instituciones y el personal docente, con el personal docente y el alumnado y con el alumnado y la comunidad familiar.

Sin embargo, algunos de estos materiales no contemplan la posibilidad de trabajar previamente con el personal docente de manera teórica y práctica los temas básicos para la comprensión de las causas que originan y mantienen los roles, normas y valores sociales de género asignados a cada sexo, dando por hecho que para que el personal docente se sensibilice en la problemática de la discriminación es suficiente con evidenciar el sexismo presente en la escuela, en los materiales educativos o en sus propias acciones. Lo anterior no es del todo adecuado, pues más allá de analizar, observar y registrar los libros de texto o las conductas, tanto del alumnado como del profesorado y de trabajar en coordinación con las autoridades escolares y con el alumnado, es necesario que el personal docente cuente con una base teórica más amplia que la que nos puede ofrecer la observación.

Con base en el reconocimiento de esa omisión, esta propuesta pretende cubrir ese espacio de reflexión y análisis con el personal docente y con las autoridades escolares a través de la impartición de talleres. Se proponen talleres, porque a través de esta técnica se puede trabajar con grupos de diversos tamaños, los cuales se subdividen en grupos más pequeños, en los que quienes participan interactúan en lapsos de corta duración para trabajar sobre un tema o actividad específica. Los talleres permiten combinar diferentes dinámicas grupales que tengan como objetivo ahondar o reforzar, a través de la práctica, la información ofrecida o simplemente relajar al grupo; pero quizá la cualidad más relevante de los talleres, y por la cual los elegí, es porque por una parte, se reconoce que quien coordina no es el centro de los conocimientos, pues los procesos de reflexión y análisis son efectuados de manera individual con la ayuda de las diferentes actividades o dinámicas grupales, y por otra parte se pone de manifiesto que quien dirige la sesión no es alguien que impone reglas, pues su labor es la de dirigir y coordinar las actividades, ofreciendo explicaciones y exposiciones temáticas de forma breve y clara, promoviendo la toma de decisiones consensuadas y equitativas para todo el grupo.

sexual en el lenguaje; Camacho, Gloria (Coord). *Equidad de género en la escuela. Módulos de capacitación para docentes de educación básica*. CEPLAES- CONAMU; COMUNIDAD EUROPEA, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer. *Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Serie Documentos No. 1 E; Cortada Andreu, Esther. *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria*. Cuadernos para la coeducación No. 5; Fainholc, Beatriz. *Hacia una escuela no*

El trabajo con el profesorado, no integra una reforma al plan curricular o a los libros de texto, más bien, se limita a una fase de análisis y sensibilización docente en los temas antes mencionados y en su papel de agentes reproductores, así como a la presentación de algunas actividades que tengan como base la equidad de género y que puedan ser adaptadas para trabajar en el aula, conjuntamente con las establecidas en el plan curricular; aunque a partir de las actividades de análisis y reflexión, efectuadas en los talleres, el personal docente se encontrará en posibilidades de reconocer y analizar los rasgos sexistas dentro de estos materiales y así utilizar su criterio y la experiencia adquirida en el taller, para adaptar y complementar las actividades y contenidos curriculares con otro tipo de información.

Resulta claro que para que una reforma curricular se lleve a cabo, no basta con ser sensible ante la discriminación por género o ante el sexismo, mismos que son los fines de este trabajo, sino que se requiere de un análisis más detallado del plan actual, en el que todos los contenidos curriculares se sometan a una revisión minuciosa para determinar qué criterios pedagógicos se van a seguir para modificar y reorganizar los contenidos curriculares de modo que se incluya el enfoque de género en todas las materias y se promueva un desarrollo equitativo de conocimientos, capacidades, comportamientos, habilidades y destrezas en niñas y niños.

Objetivos generales de la propuesta:

- Que el personal docente reconozca que existen normas, atribuciones y valores de género que son impuestos a las personas a partir de sus diferencias biológicas y que tomen conciencia de la importancia de su participación en el proceso de reproducción de dichos roles y estereotipos de género, haciéndoles notar que lo que digan y sobre todo, lo que hagan, puede tener consecuencias futuras en el pensar y actuar del alumnado.
- Que el personal docente reconozca la importancia de revisar, comprender y aplicar la perspectiva de género, para otorgar la debida importancia a las normas y expectativas de comportamiento que establecen y refuerzan estereotipos de género en el aula; para que modifiquen y/o superen sus antiguos modelos, por otros basados en el respeto a las diferencias biológicas y la equidad en las relaciones

sexista; Tomé, Amparo. “Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención)” en: Lomas, Carlos (Comp). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*.

entre los géneros para así poder generar formas superiores de reflexión y de toma de conciencia que establezcan una educación plural, incluyente y crítica.

- Sensibilizar al personal docente para que reconozca la importancia de su función en el reforzamiento y reproducción de los roles de género, a través del reconocimiento de aquellas conductas (estereotipadas por sexo), creencias (de lo propio para cada sexo) y formas de lenguaje atribuidas a hombres y mujeres que se traducen en relaciones de discriminación, sometimiento, exclusión y subordinación.

Objetivos generales del taller:

- Sensibilizar al profesorado ante la problemática de la discriminación por género.
- Contribuir a desarrollar en el personal docente la identificación de prácticas que constituyen un trato desigual hacia el alumnado.
- Que al término del taller el personal docente sea capaz de identificar y aplicar los conceptos básicos de la perspectiva de género, tales como: sexo, enfoque de género, roles de género, sexismo, discriminación, etc.
- Que el personal docente aplique actividades curriculares y extracurriculares que tomen en cuenta el enfoque de género.

Descripción de la propuesta.

Se dirige al personal docente que imparte 1° y 2° grado de primaria, pues son quienes captan la población más pequeña que ingresa a las escuelas y a quienes se empezará a encaminar hacia lo que se considera apropiado para unos y otras, además de que son quienes cuentan con menores posibilidades de cuestionar y enfrentar los estereotipos y la discriminación. Es importante mencionar que los talleres también deberán contar con la asistencia y participación del personal directivo de la institución, con quienes se mantendrá una comunicación constante, pues en gran medida, la participación docente dependerá de qué tan cooperativas sean las autoridades para promover el taller entre el grupo potencial.

Tal como se mencionó, se contempla que esta propuesta funcione como piloto para ser la primera fase de un proyecto que en una segunda etapa pueda abarcar a todo el personal de la escuela, estableciendo la posibilidad de que el profesorado actúe, posteriormente, como agente capacitador de los temas aprendidos y los extienda a los padres y madres de familia, así como al alumnado en general. El taller para el personal docente consta de ocho sesiones, en las que se trabajan los conceptos y temas básicos sobre género y educación. Las sesiones deben efectuarse en un horario fuera de las actividades escolares y programarse a una hora que posibilite a quienes participen, tener la tarde disponible para sus actividades de fin de semana. Tentativamente se pueden efectuar los sábados de 9:00 am a 12:00 pm en un salón de clase de la misma escuela, que se solicite previamente a las autoridades escolares.

En un primer encuentro con el personal docente, se comentará brevemente la importancia de fomentar, desde la escuela, el desarrollo de prácticas más equitativas y menos discriminatorias entre hombres y mujeres y se hará especial énfasis en la importancia de su participación en el taller.

Con el fin de identificar las diferentes opiniones con respecto a la educación, la docencia y a los estereotipos de género en cuanto a las diferencias de comportamiento, lenguaje, desempeño escolar y violencia entre niñas y niños, antes de iniciar el taller, se distribuirá entre las(os) asistentes un cuestionario dividido en dos secciones, la primera averiguará los datos personales y las opiniones con respecto a la educación y a la docencia; la segunda sección contendrá preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple que facilitarán la identificación de los estereotipos de género antes mencionados. (Ver anexos p. 127, 128). La aplicación y entrega del cuestionario será de aproximadamente treinta minutos dentro del tiempo requerido para el primer encuentro con quienes participen. Cabe mencionar que la realización de este cuestionario es de autoría propia, basada en la revisión de los diferentes materiales sobre discriminación sexual y escolar anteriormente señalados. *

* Tanto el cuestionario como algunos materiales de trabajo necesarios para las sesiones del taller, se encuentran disponibles en un apartado anexo.

Instrumentos de recolección de información y evaluación.

El cuestionario será individual, entregado personalmente y exceptuando la primera parte de datos generales, que será desprendible, la segunda sección será anónima debido a que puede generar desconfianza o temor, el hecho de que se escriba el nombre en un cuestionario (por la desaprobación que pudieran generar las respuestas).

Se eligió un cuestionario estandarizado, esto es, que tanto las preguntas como las alternativas de respuesta ya están establecidas, porque así se favorece en el sujeto una actitud más relajada y menos obligada a la respuesta inmediata, además de que a través de preguntas generales o específicas se pueden obtener datos sobre diversas situaciones (formas de enfrentar o resolver conflictos), creencias (sobre las habilidades o el comportamiento) y expectativas (de iniciativa o liderazgo) relacionadas con diferentes temas que pudieran ser de interés para quien responde, generando con ello la posibilidad de indagar posteriormente sobre un tema particular; y también por la facilidad que representa entregar, a un mismo tiempo, un formato con un número determinado de preguntas y con un “mínimo de explicaciones” para quienes asisten.

En lo referente a la construcción del cuestionario se ha tenido cuidado en seleccionar la clase de preguntas que habían de incluirse así como cuál sería el enfoque del contenido, esto es, si debían informar sobre hechos (datos personales -edad, empleo, educación- datos sobre otras personas conocidas, sobre acontecimientos, circunstancias, hábitos de conducta) o sobre opiniones (sentimientos, creencias, razones para una conducta o actitud, factores subjetivos –deseos, disposiciones, evaluaciones-); es claro que para obtener información sobre la discriminación o las múltiples manifestaciones del sexismo fueron seleccionadas las preguntas de contenido sobre opinión, mismas que se redactaron de dos formas: unas que aludían explícitamente a la información que se deseaba conocer y otras que parecían tener poca relación con el tema principal y en las cuales la información deseada sería inferida.

Con objeto de clasificar y/o especificar la posición de quienes responden a las características que se van a medir, se han dispuesto de respuestas tipo escala (o termómetro) que permiten conocer el grado, frecuencia o intensidad de la opinión a través de opciones de respuesta en las que se puede indicar el acuerdo o desacuerdo con cada pregunta. Generalmente la escala representa opciones que abarcan los extremos opuestos

de actitud, pero también abarca puntos intermedios que representan grados de acuerdo o desacuerdo o bien una posición neutra, ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Otro aspecto importante que se consideró, fue determinar cuáles serían las diferentes manifestaciones de la discriminación y el sexismo en la escuela, para así establecer las categorías que se incluirían, así como las preguntas adicionales que serían más adecuadas para representar las categorías resultantes: diferencias en el comportamiento; y en el lenguaje; diferencias en la atención que ofrece el profesorado al alumnado; diferencias en el desempeño de actividades académicas; y manifestaciones de violencia. De cada categoría se realizaron ocho preguntas y aunque el orden de las mismas se dispuso al azar, se procuró ordenar los tipos de preguntas de lo simple a lo complejo, esto es, iniciando con las cerradas, después con las de opción múltiple y dejando las de respuesta abierta para el final. *

Cada pregunta fue pensada para cubrir la característica pretendida; su redacción se realizó con términos sencillos y con instrucciones claras, aludiendo a situaciones conocidas para evitar que quien responda no pueda ofrecer respuestas acerca del tema en cuestión por causas de desconocimiento del mismo. Adicionalmente se previó la forma de conseguir opiniones más precisas, a través de la inclusión de preguntas que aludieran a una misma actitud o que tuvieran una estrecha relación con otros aspectos previamente contestados; técnica con la cual se contribuiría a medir la consistencia o fiabilidad de la respuesta.

Hay que recordar que tanto la elaboración de preguntas fundamentales como estas otras preguntas “adicionales” estuvo basada en la revisión de una gran cantidad de materiales dirigidos al análisis de la discriminación y el sexismo en la escuela; con su ayuda se pudieron elaborar y perfeccionar la mayoría de las preguntas que integran el cuestionario.

En lo que respecta a la selección, formato y construcción de las preguntas, se revisó el orden en el que éstas debían presentarse, así como la redacción adecuada para confirmar que fueran claras, precisas y sencillas, que investigaran una sola idea, que no sugirieran la respuesta y que no fueran demasiado largas ³ para evitar confusiones.

* La descripción sobre los diferentes tipos de preguntas se realizará más adelante.

³ Tenorio. “Métodos e instrumentos de acopio de información”, en: Tenorio. *Introducción a la investigación social*. p. 64, 65.

Retomando el tema de la fiabilidad en la respuesta, se puede decir que también se tomaron en cuenta los factores que intervienen durante la aplicación de un instrumento de evaluación y que producen variaciones en la consistencia de los resultados que por lo tanto afectan su fiabilidad.

Dentro de estas variaciones también llamadas, errores de medida, se pueden mencionar: el grado de atención, el cansancio, el conocimiento e interés sobre el tema, las diferencias en la característica que se va a medir, diferencias en la selección de preguntas incluidas, y quizá una de las más importantes, la tendencia a responder afirmativamente a fin de ofrecer una imagen favorable de sí mismo(a) es decir, la deseabilidad social.⁴ Se sabe que por causa de estos errores de medida es que no se puede afirmar la existencia de un instrumento cien por ciento consistente y válido,⁵ en el sentido de que únicamente refleje la característica que interesa medir, y por supuesto este cuestionario no es la excepción, debido a ello es que no se establece que un solo instrumento como éste, sea suficiente para establecer que un determinado grupo de docentes sea sexista en diferentes aspectos, más bien, se tiene pensado como una guía, como un pretest, que es una prueba del cuestionario para verificar cómo funciona, qué hay que corregir en términos de redacción, secuencia de preguntas, preguntas adicionales, eliminación de preguntas, falta de instrucciones, así como los cambios necesarios para asegurarse que las preguntas han sido entendidas por quienes contesten; todo ello con el único propósito de obtener una visión más extensa de alguna actitud o conducta o bien algún conocimiento específico sobre las creencias del individuo.

Como una medida para reducir los errores debidos a factores personales o al desconocimiento del tema, se tiene pensado, tal como se indicó anteriormente, que el cuestionario se aplique en un encuentro previo al taller, en el que se ofrecerá una breve charla introductoria -para reducir la fatiga y el aburrimiento- sobre prácticas de equidad y su contraparte la discriminación y el sexismo.

Por desgracia existen pocos métodos para reducir las desviaciones que surgen por causa de la deseabilidad social, en estos casos, lo más recomendable es aplicar el mismo instrumento a la misma población para verificar la consistencia de las respuestas.

⁴ Selltiz, Claire, S. Lawrence y Stuart W Wrightsman. *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. p. 232.

⁵ *Ibidem*. p. 230, 238.

En lo que respecta propiamente a la fiabilidad del instrumento, ésta fue entendida como el grado en que una serie de medidas de la misma o similar aplicación ofrecen resultados consistentes, por lo tanto, para determinar esa consistencia (fiabilidad) en el instrumento, se recurrió a la revisión de diferentes autores (Bonal 1997, Bonal y Tomé 1997, Bonder 1993, Camacho 1998, Fainholc 1997) que han realizado estudios a profundidad sobre el tema del sexismo en la escuela y las prácticas sexistas del profesorado, éstos autores han utilizado diferentes técnicas de investigación tales como, entrevistas, cuestionarios y observaciones para ofrecer sus resultados, los cuales son consistentes en lo que respecta a las manifestaciones del sexismo por parte del profesorado.

Se sabe que para comprobar la fiabilidad (estabilidad) de un instrumento de evaluación se requiere la aplicación repetida del mismo, pero también es cierto que en el caso de un cuestionario, entrevista o test proyectivo, es suficiente con solo dos aplicaciones ⁶ realizadas a los mismos sujetos, en las mismas condiciones y en distintas ocasiones (preferentemente con intervalos de por lo menos, dos semanas entre cada aplicación) para poder comparar los resultados de ambas medidas, y es precisamente este procedimiento el que se seguirá para evaluar no sólo la estabilidad del cuestionario, sino para registrar cómo evolucionan las respuestas al término del taller, momento, en el que las(os) participantes tendrán la oportunidad de contestar nuevamente el mismo cuestionario para revisar sus respuestas y constatar por sí mismos el posible avance o modificación de las mismas.

Por otro lado, la validez de un instrumento de medida puede ser entendida como el grado en que las diferencias de puntuaciones corresponden o reflejan la posición real de la persona respecto a lo que se está midiendo. ⁷

Para determinar la validez de un instrumento de medida, existen varias opciones, ⁸ en una de ellas es fundamental que exista un criterio válido y fiable para contrastar los resultados del instrumento, con otro que mida las mismas características lo cual resulta útil no sólo para obtener información que difícilmente pueda ser recogida con una técnica de preguntas más directas, sino que también es provechoso para determinar si van a ser benéficos o no los subsecuentes intentos para afinar el propio instrumento; también se

⁶ *Ibidem.* p 260.

⁷ *Ibidem.* p. 227.

⁸ *Ibidem.* p. 242, 502.

puede realizar con la aplicación posterior del mismo instrumento para contrastar los resultados con observaciones de conducta real que reflejen los resultados; aunque en realidad esta técnica es poco común, debido a lo difícil que resulta determinar qué clase de conductas, en qué clase de situaciones ofrecen criterios adecuados para ejemplificar la característica que se está midiendo.

En el caso de un cuestionario como el que se propone, la validez se puede realizar de dos formas distintas: la de tipo pragmática ⁹ que determina la precisión de la posición de un individuo con respecto a un criterio, conducta o característica, en donde el interés principal es la utilidad del instrumento como un indicador o predictor de una conducta específica; pero si lo que interesa saber es el grado en el que un individuo posee alguna característica o rasgo que no pueda ser identificado con facilidad a partir del comportamiento o de la observación, y que más bien represente una conducta o rasgo abstracto, o una construcción teórica, la validación más adecuada es la teórica o constructiva, ¹⁰ por integrar una serie de proposiciones (en este caso categorías) que tienen relación con otras variables como pueden ser: diferencias de comportamiento, diferencias de atención, etc; de tal manera que para confirmar la validez constructiva se debe atender la organización de una serie de categorías (proposiciones) que pueden formar una red de distintas variables que mantengan una interrelación a través de la consistencia de diversas características que ayuden a establecer un concepto y que incluso puedan ayudar a determinar los polos opuestos de un rasgo o categoría (sexismo-equidad, indiferencia-atención).

Cabe destacar que en este tipo de validez se deben realizar hipótesis sobre los posibles resultados de cada categoría, los cuales deben ser confirmados, si no en su totalidad, sí en su mayoría, para considerar tanto la validez del instrumento como la de la teoría en la que se apoyó.

Anteriormente se había mencionado que las preguntas del cuestionario están basadas en la construcción de diferentes categorías que se extrajeron de los materiales consultados sobre sexismo, sigue entonces establecer cómo es que se van a analizar los resultados.

⁹ *Ibidem.* p. 240

¹⁰ *Ibidem.* p. 243.

En un análisis de resultados generalmente se incluye: a) la codificación de las respuestas (colocar una respuesta en una subcategoría); b) tabulación de los resultados (contar el número de preguntas en cada categoría) y c) análisis estadístico (asignación de valores numéricos); pero debido a que el instrumento es una propuesta, no se pueden describir plenamente los pasos del análisis, incluso sería muy prematuro diseñar una base de codificación adecuada para cada subcategoría y cada respuesta, en su lugar, lo que se puede hacer es enunciar los pasos generales que deben seguirse para construir un conjunto de subcategorías, ¹¹ que sirva para clasificar las preguntas de respuesta abierta (ya que las de opción múltiple y las cerradas cuentan con opciones establecidas) y describir la forma en la que serán asignados los valores a cada respuesta.

1º el conjunto de subcategorías estará basado (derivado) en un solo principio clasificatorio, que es el concepto o tema principal que se desea conocer (para este caso es el sexismo).

2º el conjunto de subcategorías tendrá que ofrecer una clasificación exhaustiva, a modo de que permita colocar cada respuesta en una subcategoría determinada, pues ninguna respuesta debe ser dejada fuera de alguna categoría.

3º las subcategorías deben ser mutuamente excluyentes, esto es, que cada subcategoría posea una independencia tal, que no permita lugar a dudas de poder incluir una respuesta en más de una subcategoría a la vez.

Una vez clasificadas todas las respuestas en una subcategoría determinada, se les asigna un valor numérico; los valores más altos o positivos se asignan a las respuestas favorables ¹² (en el cuestionario será la respuesta menos sexista o estereotipada); en contraste, se asigna un valor inferior o negativo a la respuesta más negativa (sexista o estereotipada), posteriormente se suman las puntuaciones de cada categoría y se da una puntuación o grado de estimación total entendido como una posición en la escala de actitud.

Resta por mencionar cuáles serían los tipos de análisis estadísticos que se pueden realizar para presentar o resumir los datos obtenidos o para comprobar la fiabilidad de la codificación; en éste caso se puede obtener la *moda* para conocer la puntuación o rasgo

¹¹ *Ibidem.* p. 595, 625, 638.

¹² *Ibidem.* p. 568.

específico que se repite con más frecuencia o bien, se puede analizar la *mediana* para conocer el punto en la escala que separa la mitad superior de los casos de la mitad inferior.

A continuación se describen los tipos de preguntas a usarse:

1) Preguntas de respuesta abierta. En este tipo de preguntas no hay restricciones a las respuestas y quien responde puede expresar sus opiniones con toda libertad. Éstas preguntas son de gran utilidad cuando el tema es complejo y se requiere conocer más a fondo una opinión individual. Las preguntas abiertas se pueden usar al inicio de una entrevista o cuestionario y después se puede continuar con una serie de preguntas cerradas o de opción múltiple, o a la inversa, se pueden usar una vez que se ha interrogado al individuo con preguntas cerradas o de opción múltiple.

Para este caso se eligió utilizar la segunda opción de combinación de preguntas para prevenir los posibles inconvenientes que pueden surgir al emplear preguntas abiertas al inicio de un cuestionario, por ejemplo: el hecho de que las preguntas sean muy directas y resulten amenazantes para quien responde o que no se contesten por falta de información sobre el tema; en cambio, si este tipo de preguntas se utilizan hacia el final, se reducen las posibilidades de percibir las preguntas como demasiado complejas o amenazantes y existen menores posibilidades de no contestar por falta de información.

En la elaboración de preguntas abiertas se debe poner especial atención en la correcta redacción y claridad de las preguntas, para asegurarse de que no son ambiguas o imprecisas, evitando así que puedan quedar sin respuesta.

Las preguntas de respuesta abierta se reservarán para el final del cuestionario y se utilizarán en menor cantidad, debido a lo complejo que resulta evaluar las respuestas personales, y a que la elaboración de subcategorías para clasificar el material resultante se debe realizar una vez que se ha aplicado el instrumento, ya que no es posible prever qué es lo que van a contestar las(os) participantes y resulta poco práctico elaborar una base de respuestas; en el mejor de los casos se puede confeccionar una hipótesis de los tipos de respuestas posibles, para que una vez que el instrumento se aplique se rectifiquen y afinen los subcategorías de respuesta.

Pensando en dicha hipótesis, se puede suponer, con base en los materiales consultados, que las respuestas en cuanto a las diferencias del comportamiento, del lenguaje, el desempeño escolar o la violencia, podrían estar más próximos a los datos que fueron mencionados en el capítulo tres en el apartado *escuela y discriminación*; esto es: que el profesorado tiende a negar que ejerza discriminación sexual hacia el alumnado, que es más común que las maestras presten menor atención a las alumnas,¹³ que se considera a los alumnos como más indisciplinados y agresivos,¹⁴ que se piensa y se espera que los niños sean más hábiles en materias relacionadas con las ciencias y las niñas en las clases de lenguas o ciencias sociales,¹⁵ que la interacción verbal es más frecuente con los niños¹⁶ o que se utiliza comúnmente el plural masculino para designar a un grupo integrado por ambos sexos.¹⁷

Las respuestas de las preguntas abiertas serán interpretadas y evaluadas con la ayuda de la técnica del análisis de contenido,¹⁸ misma que permite la descripción objetiva y sistemática del contenido de la comunicación en contraste con una revisión convencional.

Cuando se utiliza el análisis de contenido, hay que seguir ciertas reglas para que la técnica realmente sea sistemática y objetiva. Como primer paso se debe revisar que las subcategorías para clasificar los contenidos sean claras y estén bien delimitadas; en segundo lugar, se deben clasificar absolutamente todas las respuestas, sin excluir ninguna; y en tercer lugar se deben asignar valores cuantitativos a las respuestas, a fin de poder ofrecer datos de importancia para la investigación.

2) Preguntas cerradas simples. Este tipo de preguntas restringen las respuestas a dos opciones, generalmente antagónicas, las cuáles tienen la ventaja de ser rápidas y fáciles de contestar, interpretar y analizar.

¹³ Subirats (1987) citada en: Calero Fernández 1999; Bonal, Xavier 1997 y Tomé Amparo, en: Lomas Carlos (Comp) 1999.

¹⁴ Bonal, Xavier. *Las actitudes del profesorado...* Op.cit. p. 18.

¹⁵ Bonal. Op.cit. p. 19; Calero Fernández. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta ante la discriminación sexual en el lenguaje*. p. 44.

¹⁶ Bonal, Xavier. p. 20; Calero Fernández. p. 42.

¹⁷ Bonder, Gloria. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. p. 32.

¹⁸ *Ibidem*. p. 534.

La manera de evaluar las respuestas se realiza asignando el valor mas alto a la respuesta más favorable ¹⁹ (menos sexista o estereotipadas) y asignando el valor inferior a la respuesta más estereotipada. Posteriormente se suman los valores para obtener una puntuación general que puede ser entendida como un valor positivo o negativo atribuido a diferentes actividades.

La desventaja de estas preguntas es que en ocasiones, por el tipo de contenido de la pregunta, quien responde no puede dar una representación adecuada de su opinión por causa de que ninguna de las alternativas corresponde exactamente a su posición.

3) Preguntas con respuestas tipo escala. Estas preguntas son una variante de las preguntas cerradas, su diferencia radica en que presentan opciones en términos de distintos grados de sentimiento o frecuencia que van de un extremo de intensidad a otro y que contemplan al menos cuatro puntos, de manera que quien responde tiene la posibilidad de poder elegir de entre diferentes opciones, la respuesta que más se apegue a su opinión.

En la elaboración de éstas preguntas se siguieron dos criterios básicos: ²⁰

- 1) Las opciones de respuestas para cada pregunta deben representar respuestas relacionadas con la actitud que se está midiendo, esto es, que debe haber concordancia entre la pregunta y las opciones de respuesta.
- 2) Las respuestas en escala deben diferenciar entre individuos que se ubican en distintos extremos de respuesta, o sea que las opciones deben pasar por un punto medio o neutro que represente un punto de equilibrio entre los opuestos.

La puntuación para este tipo de preguntas seguirá los mismos criterios que se aplicaron a las preguntas cerradas: las opciones de respuestas menos estereotipadas tendrán valor de cuatro, siguiendo con la numeración hasta llegar a las más estereotipadas, que tendrán valor de uno. La puntuación que resulte de sumar los diferentes valores será considerada como un grado de sentimiento o frecuencia de un individuo respecto a una característica, situación o actitud determinada.

¹⁹ Selltiz, Lawrence y Wrightsman. *Métodos de investigación... Op. cit.* p. 566.

²⁰ *Ibidem.* p. 559, 560.

Resta por comentar que este cuestionario forma parte de las prácticas de evaluación, misma que se efectuará de tres maneras, dos de las cuales se realizarán casi simultáneamente. La primera, es por medio de este cuestionario, que como ya se explicó se aplicará antes de iniciar el taller y será de utilidad para elaborar un diagnóstico para identificar que tan estereotipadas son las opiniones y cual es la posible evolución de las respuestas al término del taller.

La segunda forma de evaluación se desarrollará dentro del taller como parte de las actividades de reflexión sugeridas. La gama de actividades a realizar dependerá del tema a tratar. La ventaja de esta forma de trabajo radica en que cada participante puede identificar sus respuestas (generalmente escritas o registradas en los grupos pequeños) por sí mismas(os) pueden argumentar sus puntos de vista, escuchar otras opiniones y por medio de la discusión o las exposiciones, detectar los aspectos en los que se están reproduciendo estereotipos, o sea que se favorece la autoevaluación y autocrítica.

La última forma de evaluación se efectuará al final de cada sesión y se enfocará a revisar diferentes aspectos tales como, el tema revisado, las actividades propuestas, el desempeño del grupo y la participación individual, mismos que se podrán clasificar dependiendo de que tan buena o que tan mala les haya parecido la sesión; por otro lado, dentro de estas evaluaciones también se contemplan un par de preguntas de opinión o sugerencia para mejorar las sesiones.

Metodología general.

La metodología de trabajo general para efectuarse con el personal docente se compone de tres aspectos:

- 1) Ofrecer, con base en el material teórico, un panorama general sobre el sistema sexo-género y el patriarcado para que a partir de éstos se puedan enlazar los roles, normas y valores asignados culturalmente a cada sexo. El propósito es habilitar al docente para identificar los elementos y efectos del sistema sexo-género.

Este aspecto se cubrirá con exposiciones orales de los temas seleccionados, por parte de quien coordina, en los que se incluirán espacios de comentarios, preguntas y respuestas.

2) Evidenciar a la escuela como institución socializadora que sirve para difundir y mantener la ideología dominante, en la cual se filtran roles, normas y valores diferenciados por sexo que hacen de la escuela una institución que marca diferencias por cuestiones de posición social o económica, etnia, sexo o edad.

Para abordar estos puntos se organizarán grupos con las características antes mencionadas, para que las(os) participantes expresen e intercambien sus puntos de vista e ideas y que cada quien vincule, analice y/o reflexione las actividades con su experiencia y entorno inmediato.

3) Integrar a la figura docente como agente fundamental de la reproducción cultural, misma que puede ser modificada paulatinamente a favor de actividades que incorporen la equidad de género y que puedan ser adaptadas para trabajar en el aula; y como integrantes indispensables para la vigilancia e investigación de las principales manifestaciones del sexismo en la escuela.

En algunas ocasiones se recurrirá a la representación de sociodramas que puedan arrojar luz sobre las actitudes de las(os) participantes ante determinadas situaciones; además de que también se utilizarán cuadernos de notas o guías de observación para registrar los hechos, experiencias, informaciones u opiniones ocurridas.

Enseguida se describe brevemente el contenido de las ocho sesiones que integran la presentación del taller con el cual se propone alcanzar los objetivos planteados para esta tesis.

La primera sesión del taller iniciará con una dinámica de presentación que posibilite la expresión de temores y expectativas hacia el taller. Posteriormente, el grupo establecerá las normas y condiciones a seguir como parte del trabajo grupal; mismas que se escribirán en una hoja de rotafolio que se colocará en un lugar visible dentro del salón.

Los temas de la primera sesión se dedicarán a introducir los conceptos e ideas básicas sobre género, de manera que se identifique a éste como una construcción sociocultural. La forma de trabajo será en parejas o en grupos de tres en los que se seleccionará un(a) representante que exponga las conclusiones a las que se llegaron y se

inicie la discusión grupal. Finalmente, se pedirá a cada participante su opinión verbal respecto a los temas trabajados y a la forma de trabajo seleccionada.

Cabe mencionar que en los casos en que se requiera se pasará primero a la exposición teórica, pero generalmente, se trabajará primero con el personal docente, de manera que se inicie la expresión de ideas, experiencias, creencias y conocimientos para que posteriormente se pase a la exposición teórica.

La segunda sesión continuará la reflexión sobre los medios de reproducción de los estereotipos de lo femenino y lo masculino y sobre algunos de los efectos que producen en las personas al vivirse de manera normal o cotidiana. La tercera sesión se centrará en la valoración diferenciada del sistema lingüístico que ha favorecido la perpetuación de estereotipos y desigualdades sexuales. Con el abordaje de las tres primeras sesiones se permitirá contar con un marco de referencia para abordar la discriminación en la escuela.

La cuarta sesión ubicará a la escuela como institución educativa y socializadora a la vez que reproductora de roles, normas y valores sociales permeados por el género; dentro de éste tema la docencia será vista como una profesión que se adapta a las exigencias asignadas al rol femenino. La quinta sesión continuará con el estudio de los elementos escolares que dificultan la equidad y destacará la importancia del profesorado en la construcción de relaciones más flexibles y equitativas. La sexta sesión abordará el tema de la violencia y su uso en la educación.

Las dos últimas sesiones serán utilizadas para evaluar el grado de comprensión de los temas revisados y el desarrollo general del taller.

En la séptima sesión se realizará un sorteo sobre los temas abordados en las sesiones anteriores para que las(os) participantes los expongan brevemente; también se asignarán temáticas de observación para ser efectuadas en el aula y reportadas en la próxima sesión.

En la última sesión se expondrán los resultados de las observaciones hechas por el profesorado, se efectuará la evaluación general del taller, el cierre del mismo y se facilitarán algunas referencias bibliográficas sobre los temas abordados.

Es pertinente comentar que como parte de cada sesión, se han incluido “unidades de contenido” que han sido cuidadosamente seleccionadas, a fin de que faciliten la presentación deductiva de los temas que se requiere abordar para que el personal docente distinga los efectos sociales y escolares del sistema sexo-género; además de estas unidades de contenido, se contemplan de dos a tres actividades individuales o en parejas, que permiten indagar, aclarar o reforzar el tema seleccionado, en dichas actividades se indican objetivos, materiales, desarrollo, preguntas de reflexión o reforzamiento y tiempos aproximados.

1ª Sesión. Construcción socio-cultural del género.

Bienvenida.

Tiempo: 10 min.

Dinámica de presentación: Temores y Expectativas.

Tiempo: 10 min.

Objetivo: Que las(os) integrantes se identifiquen como parte de un grupo.
Que puedan expresar sus temores y expectativas hacia el futuro trabajo dentro del curso.

Desarrollo: Se coloca al grupo en círculo y se pide que cada una(o) se presente al grupo diciendo su nombre, algo que le ocasione temor sobre el curso y alguna expectativa sobre el mismo. (*)

Actividad: Encuadre.

Tiempo: 10 min.

Objetivo: Que las(os) integrantes establezcan los acuerdos y condiciones suficientes para generar un ambiente de confianza, respeto y participación grupal.

Desarrollo: En una hoja de rotafolio se dibuja la silueta amorfa de una persona, en la que cada participante anotará (en la parte interna) una propuesta sobre lo que le gustaría que sucediera para lograr los objetivos descritos. En la parte externa de la silueta se anotarán las opiniones sobre lo que no les gustaría que sucediera en el transcurso del taller.

Actividad: Soy... no soy...

Tiempo: 40 min.

Objetivo: Que las(os) participantes compartan sus percepciones sobre sí mismas(os) en aspectos negativos y positivos.

Material: Ninguno.

Desarrollo: Se divide al grupo en parejas y se les coloca frente a frente. Se asignan las letras "A y B" a cada uno y se pide que durante tres minutos "A" hable sobre sí mismo(a) usando en cada intervención la frase: Yo soy (nombre) y soy (mencionar una característica que consideren que tienen). Transcurridos los tres minutos "B" realiza la misma actividad mientras "A" escucha atentamente.

Cuando ambos hayan terminado "A" iniciará de nuevo el ejercicio, pero ahora después de su nombre agregará la frase: no soy (mencionando una característica que consideren negativa y que no posean). Después de tres minutos "B" realiza la misma actividad.

Una vez terminado el tiempo, cada persona buscará otra pareja, se dividirán en "A y B" y hablarán por turnos de cinco minutos sobre lo que les dijo su pareja anterior. Concluido el ejercicio se inician en forma grupal los comentarios de sus experiencias, basándose en las siguientes preguntas:

* En todas las actividades que se indique este símbolo, quien coordina podrá tomar notas sobre el desarrollo de la sesión, sobre los comentarios expuestos por cada participante o sobre las conclusiones grupales.

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Les fue fácil hablar de sí mismas(os)?
- ¿Les costó trabajo identificar lo que son y lo que no son?
- ¿Qué descubrieron durante el ejercicio?
- ¿Cómo se sintieron cuando cambiaron de pareja? (*)

Actividad: ¿Qué es ser mujer y qué es ser hombre?
Tiempo: 60 min.

Objetivo: Identificar los conceptos socioculturales asignados a hombres y mujeres.
Reflexionar sobre los estereotipos atribuidos a partir de las características físicas e identificar cuáles de estas características son naturales y cuáles son aprendidas.

Material: Hojas de rotafolio, plumones y cinta adhesiva.

Desarrollo: Se divide al grupo en equipos de tres o cuatro personas. Se les reparten dos hojas de rotafolio y se pide que discutan sobre las preguntas; ¿Qué es ser mujer y qué es ser hombre? O bien ¿Cuáles son las características de las mujeres y cuales las de los hombres?. Las conclusiones deberán ser anotadas en una de las hojas de rotafolio y expuestas por algún representante.

Quien coordina guiará una breve discusión con base en las preguntas:

- ¿En qué se apoyaron para determinar que lo que anotaron corresponde a hombres y mujeres?
- ¿Qué coincidencias encuentran en lo expuesto por cada grupo? (*)

Enseguida, se pide a los grupos que regresen a analizar y registrar en la otra hoja de rotafolio, cuáles de las características que anotaron anteriormente son naturales y cuáles son aprendidas, exponiendo al grupo el por qué de sus decisiones.

Terminadas las exposiciones, se promoverá la participación a partir de las preguntas:

- ¿Por qué creen que esto sea así?
- ¿Qué consecuencias piensan que tienen estas características para las personas?
- ¿Piensan que éstas características se pueden modificar? (*)

Una vez agotada la discusión, quien coordina inicia la exposición de la construcción socio-cultural del género.

1.1 Unidad de Contenido: Sexo, género, contenido genérico, socialización, estereotipos y desideratum.

Se procede a exponer al grupo las principales definiciones y conceptos de la unidad de contenido tomando como referencia las aportaciones realizadas en el capítulo 1.

Tiempo aproximado: 50 min.

Terminada la exposición se inicia la sección de preguntas y respuestas en las que el grupo podrá hacer comentarios y aclarar las dudas que hayan surgido sobre la exposición y sobre los ejercicios.

Cuando el grupo no tenga más preguntas se pedirá que cada quien dé su opinión verbal sobre las actividades propuestas, el desempeño del grupo y la participación individual. (*)

2ª Sesión. La sociedad patriarcal.

Actividad: Los mandatos familiares.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las (os) participantes reflexionen y discutan la influencia de los mensajes familiares en el comportamiento de hombres y mujeres.

Material: Hojas blancas, lápices, hojas de rotafolio, plumones, cinta adhesiva.

Desarrollo: Se reparten hojas y lápices a cada participante. Se les pide que escriban cinco frases o comentarios que recuerden de su madre y de su padre en relación a cómo debían actuar o comportarse, los hombres o las mujeres. Transcurridos diez minutos se organizan dos grupos para discutir las listas individuales y realizar una sola lista para hombres y otra para mujeres que sea expuesta al grupo por un representante.

Concluidas las exposiciones se inicia la discusión con base en las preguntas:

¿Qué tan fácil o difícil fue elaborar la lista individual?

¿Cuál es su opinión respecto a los comentarios de los padres hacia los hijos?

¿Cuál es su opinión respecto a los comentarios de las madres hacia las hijas?

¿Por qué piensan que les hacían tales comentarios?

¿Qué peso tuvieron esos mensajes en su comportamiento y su forma de ser? (*)

2.1 Unidad de contenido: Patriarcado, discriminación invisible y cotidiana, medios de reproducción del género: familia, escuela, religión y medios de comunicación. Sexismo (machismo, misoginia y homofobia).

Se procede a exponer los temas de la unidad de contenido, tomando como referencia las aportaciones hechas en los capítulos 1 y 2.

Tiempo aproximado: 60 min.

Terminada la exposición se pasa a los comentarios, preguntas y respuestas. (*)

Actividad: El mundo al revés.

Tiempo: 50 min.

Objetivo: Que las (os) participantes identifiquen algunas implicaciones de los roles de género, por medio de una historia con roles de género invertidos.

Que reflexionen sobre las ventajas y desventajas de la división genérica del trabajo.

Que identifiquen la ejecución de situaciones de desigualdad por motivos de género y situación conyugal.

Material: Hojas blancas, lápices y Copia del cuento “El mundo al revés” (sólo para quien coordina. Ver anexos p. 133).

Desarrollo: Pedir a las(os) participantes que se coloquen en círculo y explicar que se dará lectura a una historia que deben escuchar con atención. Iniciar la lectura sin mencionar el título.

Una vez concluida la lectura se organizan pequeños grupos, se les proporcionan hojas de rotafolio y se les pide que respondan cada una de las siguientes preguntas:

¿Qué título le pondrían a la historia?

¿Qué roles y estereotipos de género están presentes en la historia?

¿Qué atributos o cualidades se toman en cuenta en la historia para ofrecerle trabajo a alguien?

Quien coordina destacará los puntos más importantes de cada pregunta y guiará las intervenciones basándose en las preguntas:

¿Qué ventajas y desventajas tienen en el desarrollo personal y social de hombres y mujeres las divisiones de género?

¿Qué harías si estuvieras en el lugar del protagonista?

¿Les fue fácil identificar los roles y estereotipos de género?

¿Cómo se pueden lograr relaciones más equitativas? (*)

3ª Sesión. La cultura a través del lenguaje.

3.1 Unidad de Contenido: La lengua como construcción cultural, estereotipos sobre el lenguaje en hombres y mujeres, el juego como reproductor de modelos.

Se procede a exponer los temas de la unidad de contenido, tomando como referencia las aportaciones hechas en el capítulo 3.

Tiempo aproximado: 30 min.

Actividad: Refranes y Canciones.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las (os) participantes analicen la repercusión de las construcciones culturales sobre el género en los refranes.

Que analicen los estereotipos de género reflejados en las canciones.

Material: Hoja de refranes, hojas de las canciones (anexas p. 134, 135, 136), hojas blancas, lápices.

Desarrollo: Se divide al grupo en dos equipos; a uno se le reparten algunas tarjetas con refranes, hojas blancas y lápices al otro equipo se le proporcionan dos canciones (El rey y la planta). Se pide a cada grupo que analicen detalladamente los materiales que se les hayan proporcionado para que a través de un (a) representante ofrezcan al grupo una interpretación o explicación de los mensajes detectados o los aspectos a que hacen referencia dichos materiales, además reflexionar a qué se debe la existencia de esos refranes y canciones o cuál es su propósito.

Transcurridos veinte minutos se exponen las conclusiones y se dirigen las participaciones en respuesta a las preguntas:

¿Por qué creen que estos materiales han proliferado entre la sociedad?

¿Por qué creen que sean usados por hombres y mujeres?

¿Habían analizado o puesto atención a este tipo de materiales?

¿Qué otros refranes, frases o canciones conocen que tengan las características analizadas?

(*)

Actividad: Niños y niñas a jugar...

Tiempo: 60 min.

Material: Carritos, muñecas, juegos de té, pelotas, bloques para armar, juegos de mesa, pistolas, rifles, etc.

Desarrollo: Se divide al grupo en equipos de tres personas, preferentemente del mismo sexo, en caso de no ser posible se pide a uno de los grupos que simulen ser del sexo opuesto. Se pide a los grupos que nombren a un representante que pasará a recoger dos juguetes con los que su equipo deberá jugar.

Cuando los equipos tengan sus juguetes deberán explotar todos los usos o juegos posibles de sus juguetes. Si el grupo lo decide pueden intercambiar juguetes o intentar jugar todos un mismo juego. Cuando se hayan agotado los juegos comentarán sus experiencias sobre:

¿Cómo se sintieron al estar jugando?

¿Por qué decidieron jugar a eso?

¿Quiénes les enseñaron a jugar con esos juguetes?

¿Cuáles eran los juegos que más les gustaban en la infancia?

¿Qué hubiera pasado si de pequeños hubieran escogido otro tipo de juguetes? (*)

Terminadas las actividades se pide al grupo que contesten una boleta para evaluar el desarrollo de la sesión. (Ver anexos p. 137,138)

Tiempo: 10 min.

4ª Sesión. Las otras funciones de la escuela.

4.1 Unidad de contenido: La escuela como proyecto político- pedagógico, la escuela como diferenciadora de clase, etnia y sexo, la docencia como extensión del rol femenino.

Se procede a exponer los temas de la unidad de contenido, tomando como referencia las aportaciones hechas en el capítulo 2.

Tiempo aproximado: 40 min.

Actividad: Mi historia escolar.

Tiempo: 30 min.

Objetivo: Que las(os) participantes identifiquen aquellos aspectos de su historia escolar que se relacionan con situaciones de discriminación por género.

Material: Hojas blancas, lápices, hojas de rotafolio, plumones y cinta adhesiva.

Desarrollo: Se reparten hojas y lápices a las(os) participantes y se les pide que hagan un recuento de cómo fue su relación con el profesorado durante su niñez, su adolescencia y su etapa universitaria. Los registros deben enfocarse en los siguientes aspectos: diferencias en el trato entre hombres y mujeres, diferencia de actividades por género y estereotipos atribuidos a cada género según la edad.

Posteriormente se forman dos grandes grupos para que intercambien sus registros y elaboren una breve exposición que tome en cuenta todos los comentarios de su grupo. Cuando ambas exposiciones hayan concluido, quien coordina inicia la reflexión por medio de las preguntas:

¿Se percataban de estas diferencias cuándo eran pequeños?

¿Por qué piensan que se presentaban estas situaciones?

¿Qué efectos creen que tuvieron en cada uno de ustedes? (*)

Actividad: La escuela de ayer y hoy.

Tiempo: 90 min.

Objetivo: Las (os) participantes identificarán los principales cambios efectuados en la escuela en cuanto a los métodos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), correcciones disciplinarias y contenidos curriculares en los últimos 40 años.

Material: Hojas de rotafolio, plumones, pizarrón.

Desarrollo: Se reúne a las(os) participantes en parejas, se les reparten dos hojas de rotafolio y se les pide que en una de las hojas de rotafolio, describan según sepan o hayan vivido, cómo era la escuela de hace 40 años poniendo especial atención en los siguientes rubros: métodos de Enseñanza-Aprendizaje, contenidos curriculares, organización escolar y sistemas disciplinarios.

En la otra hoja de rotafolio deberán escribir cómo es la escuela hoy en día y qué aspectos han cambiado en relación a los rubros mencionados. Cuando todos hayan concluido cada pareja expondrá sus conclusiones.

Quien coordina realizará una lista sobre los aspectos más sobresalientes de los dos tipos de escuelas. Enseguida se organizará al grupo en dos grandes equipos que preparen un pequeño sociodrama de no más de cinco minutos. Uno de los equipos representará una escena escolar que evidencie las características, registradas en la lista hecha por quien coordina, sobre la escuela de hace cuarenta años y el otro equipo representará la escuela actual.

Concluidos los sociodramas se inician las participaciones y comentarios sobre las preguntas:

¿Cómo se sintieron con el ejercicio?

¿Qué tan fácil o difícil fue elegir la situación y los papeles que cada quien representaría?

¿Qué dificultades tuvieron para elaborar la primera lista en parejas?

¿Alguna vez vivieron situaciones así?

¿Qué piensan acerca de los cambios que han ocurrido en la escuela? (*)

5ª Sesión. La igualdad aparente.

Actividad: Dibujando a mi grupo.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las (os) participantes reflexionen sobre las necesidades de sus alumnos (as) tomando en cuenta sus particularidades.

Que reflexionen sobre los alcances y limitaciones como docentes para apoyar o cubrir las necesidades del alumnado.

Material: Grabadora, música infantil, hojas blancas, lápices, colores, hojas de rotafolio o pizarrón.

Desarrollo: Distribuir individualmente hojas, lápices y colores a las(os) participantes y pedirles que dibujen a todos los integrantes de su grupo, especificar que no tienen que saber dibujar, pero que tienen que distinguir los dibujos de niñas y niños. Mientras realizan los dibujos se ambienta con música a bajo volumen y se pide que hagan una reflexión interna sobre las preguntas que estarán anotadas en las hojas de rotafolio, de las cuales se destacarán especialmente las dos últimas.

¿Cómo se llama cada uno de mis alumnos?

¿Cómo son y cómo actúan cada uno?

¿Qué rasgos particulares tienen que los(as) hacen ser diferente?

¿Cuáles piensan que son las necesidades de cada uno(a) a nivel escolar, social o personal?

Transcurridos diez minutos se distribuye al grupo en círculo y se pide que comenten las necesidades que se les ocurrieron mientras hacían sus dibujos, en tanto esto suceda, quien coordina anota en una hoja de rotafolio todas las necesidades que se vayan mencionando.

Cuando no haya más intervenciones se pide que observen la lista de necesidades y que escojan tres que consideren más importantes para que en una hoja respondan en primera persona, esto es, iniciando con el pronombre “yo...” las siguientes preguntas:

¿Qué he hecho para satisfacer esas tres necesidades en todos mis alumnos(as)?

¿Qué tanto toma en cuenta esas necesidades en su práctica cotidiana en el aula?

¿Qué me hace falta para cubrir esas necesidades en mi grupo?

Una vez que hayan pasado 10 o 15 minutos en los que todos hayan terminado se pide que escojan una pareja para que se sienten frente a frente, se asignen las letras “A y B” y hablen por turnos de cinco minutos sobre las respuestas a las preguntas que acaban de contestar. Cuando ambos hayan terminado se dan otros cinco minutos para que intercambien opiniones y comentarios.

Posteriormente se inician los comentarios sobre las experiencias individuales, sobre lo que descubrieron con el ejercicio y sobre las respuestas a sus preguntas. (*)

Actividad: Lazarillo.

Tiempo 45 min.

Objetivo: Las(os) participantes reflexionarán sobre la importancia de la confianza en las relaciones profesorado- alumnado.

Que perciban el papel fundamental de la comunicación interpersonal para el logro de metas comunes

Que identifiquen su participación como guías en el proceso de desarrollo individual.

Material: Mascadas o paliacates para cada participante.

Desarrollo: Pedir a las(os) participantes que escojan una pareja (de preferencia una con la que no hayan trabajado o con quien se sientan más distantes). Entregar a cada pareja un paliacate y pedir que decidan quién va a llevar vendados los ojos pues después de ese momento no podrá hablar nadie. Una vez que estén vendados sus respectivas parejas sostendrán la mano o antebrazo de quien esta vendado y sin mencionar una sola palabra, guiará a su pareja por diferentes lugares del salón o incluso a las afueras del mismo, tratando de mostrarle sin hablar los objetos o espacios en los que se encuentran para lograr entenderse podrán hacer uso de los sentidos del tacto, olfato u oído.

Es importante especificar que los guías deberán evitar en todo momento que quien está vendado se lastime, caiga o golpee.

El tiempo que se ofrecerá para los lazarillos será de entre cinco y ocho minutos y será indicado silenciosamente por quien coordina para que las parejas regresen al lugar de donde partieron. Cuando el grupo esté reunido se quitarán los paliacates y se vendarán los ojos de quien fue lazarillo para que realicen la misma actividad.

Cuando todos regresen y se destapen los ojos, tendrán unos minutos para conversar en parejas sobre los lugares por donde fueron caminado y qué sugirieron que tocara, oliera o escuchara su compañero(a).

Posteriormente se compartirán las experiencias de manera grupal con base en las preguntas:

¿Cómo se sintieron siendo guías?

¿Cómo se sintieron cuando tuvieron los ojos tapados?

¿Qué fue más fácil guiar o ser guiado? ¿Por qué?

¿De quién era la responsabilidad de que el ejercicio saliera bien?

Suponiendo que quien llevaba los ojos vendados fuera uno de sus alumnos(as) ¿Qué le hubieran querido mostrar?

¿Qué habría pasado si hubieran podido hablar durante el ejercicio?

¿Qué habría pasado si no hubieran guiado a quien tenía los ojos vendados?

¿Qué aprendieron del ejercicio? (*)

5.1 Unidad de contenido: La mujer en el trabajo, elementos de desigualdad sexual en la escuela: trato, actividades, expectativas, contenidos curriculares, material didáctico y lenguaje, la importancia del profesorado en el cambio de actividades escolares.

Se procede a exponer los temas de la unidad de contenido, tomando como referencia las aportaciones hechas en el capítulo 2.

Tiempo aproximado: 45 min.

Terminada la exposición y la sesión de comentarios y preguntas se pide al grupo que contesten una boleta de evaluación de la sesión. (Ver anexos p. 137,138)

Tiempo: 10 min.

6ª Sesión. La violencia.

Actividad: Un día de clase.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las(os) participantes identifiquen los principales usos de la violencia en el salón de clase.

Material: Papeles para representar, Pizarron o rotafolio, gises, plumones, lápices, cuadernos, una regla.

Desarrollo: Quien coordina elige a un participante del grupo a quien llevará afuera del salón para darle las siguientes instrucciones: se le indicará que realizará un sociodrama en el que representará a un maestro rígido, autoritario y malhumorado que no duda en utilizar los castigos físicos para corregir a su grupo cuando hacen desorden o cuando no realizan adecuadamente un ejercicio. El maestro deberá organizar un tema para exponer o enseñar a su grupo en un tiempo no mayor a siete minutos.

A las personas que se quedaron en el grupo se les indica que realizarán un sociodrama sobre un grupo escolar donde existen alumnos(as) con características muy específicas que cada quien representará por espacio de siete minutos.

Los papeles serán escogidos al azar en una urna y no podrán ser comentados entre los integrantes.

Se indica tanto al grupo como al maestro que tienen diez minutos para organizar sus intervenciones y para ambientar el escenario.

Cuando todos estén listos se inicia el sociodrama (*)

Los papeles a representar son: La(el) traviesa, la(el) hiperactiva, la(el) burlona, la(el) que no entiende el tema, la(el) inteligente y la(el) seria, la(el) obediente o apegada a las reglas, la(el) líder, a la(el) que todos molestan o hacen bromas.

Concluido el sociodrama se reúne al grupo en círculo y se inician las participaciones con las preguntas:

¿Cómo se sintieron con el ejercicio?

¿Qué pasó o cómo actuó el maestro?

¿Por qué creen que el maestro actuó así?

¿Cómo actuaron los alumnos?

¿Cómo se sintieron representando ese papel?

¿De qué se dieron cuenta con el ejercicio?

¿Qué acciones proponen para tratar con un grupo con esas características? (*)

Actividad: Detectando la violencia.

Tiempo: 25 min.

Objetivo: Que las(os) participantes identifiquen el uso común de diferentes expresiones de agresividad verbal.

Que analicen el sentido y el grupo sexual al que van dirigidas las agresiones verbales.

Material: Hojas blancas, lápices.

Desarrollo: Se pide a las(os) participantes que por espacio de cinco minutos, escriban todas las expresiones de violencia verbal que recuerden haber escuchado en la calle, la escuela o la familia. Después deberán organizar dichas expresiones en tres categorías: hombres, mujeres e infantes.

Cuando todos hayan concluido se realizará una lluvia de ideas para que quien coordina realice una lista de las tres categorías. Una vez que no haya más intervenciones se inicia la reflexión grupal con base en las preguntas:

- ¿A quiénes van dirigidos los peores insultos?
- ¿Cuál es el sentido de los insultos dirigidos a los hombres?
- ¿Cuál es el sentido de los insultos dirigidos a mujeres?
- ¿Quiénes utilizan más comúnmente estos insultos? (*)

Actividad: Quién está de acuerdo?

Tiempo: 30 min.

Objetivo: Que las(os) participantes expresen sus opiniones sobre diversas situaciones relacionadas con la violencia.

Material: Cinta adhesiva.

Desarrollo: Con la cinta adhesiva se hace una línea recta en el piso y se pide a las(os) participantes que se coloquen sobre ella y que den un paso a la derecha o uno a la izquierda si están de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados que vaya mencionando quien coordina la actividad.

Entre cada enunciado se realizarán los comentarios pertinentes sobre las razones para estar a favor o en contra de los enunciados. (*)

Los enunciados son:

Para discutir se necesitan dos personas.

Cuando alguien está enojado y no escucha razones hay que insistir hasta convencerlo(a).

Cuando se está enojado con alguien hay que hablarlo en el momento.

La violencia física es justificada cuando hemos agotado todos nuestros recursos.

No hay que responder a las agresiones del otro (incluso si son físicas) para no caer en una situación de violencia mutua.

Si te pegan en una mejilla hay que poner la otra.

Cuando alguien empieza a agredirnos hay que irnos y dejarlo(a) solo (a).

Hay que hablar de nuestros enojos y molestias hasta que estemos más tranquilos.

Hay que llegar a acuerdos comunes para solucionar las diferencias.

6.1 Unidad de contenido: Tipos de violencia, efectos de la violencia, violencia en la escuela.

Se procede a exponer los temas de la unidad de contenido, tomando como referencia las aportaciones hechas en los capítulos 1 y 3.

Tiempo aproximado: 40 min.

Al finalizar la exposición se pasa a los comentarios y preguntas.

Cuando no haya más intervenciones se pide al grupo que contesten una boleta de evaluación de la sesión. (Ver anexos p. 137,138)

Tiempo: 10 min.

7ª Sesión. Recuento de temas.

Actividad: Exposiciones.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las(os) participantes expongan con sus propias palabras lo que entendieron de los temas expuestos en las sesiones anteriores.

Material: Hojas de rotafolio, plumones, papelitos con los temas de exposición.

Desarrollo: Previamente a la actividad se deberán tener listos los papelitos con todos los temas de exposición, los cuales se colocarán en una urna para ser elegidos al azar.

Se indica a las(os) participantes que escojan una pareja con la que deberán preparar una exposición con sus propias palabras sobre algún tema elegido al azar de las sesiones pasadas.

Se proporcionan hojas de rotafolio y plumones a cada pareja y se dan de diez a quince minutos para que organicen las exposiciones, las cuales contendrán como mínimo, una definición del tema y ejemplos explicativos además de que no deberán exceder los diez minutos.

Cuando finalice cada exposición el grupo podrá hacer preguntas, aportaciones o comentarios críticos a sus compañeros. (*)

Actividad: Mi grupo.

Tiempo: 45 min.

Objetivo: Que las(os) participantes identifiquen los roles, conductas y actitudes que practican actualmente con su grupo escolar y que a partir de ellas propongan alternativas individuales para modificar y/o cambiar positivamente esos aspectos en su práctica cotidiana.

Material: Hojas de rotafolio, plumones o crayolas, lápices.

Desarrollo: Se entregan dos hojas de rotafolio y plumones a cada participante; se pide que dibujen la silueta de una escuela en la que ubiquen su salón de clase. La silueta deberá estar ubicada en el centro de la hoja y su tamaño será calculado para poder escribir dentro y fuera de ella.

Cuando estén dibujadas las siluetas se pide que dentro de ellas se anoten palabras o frases cortas sobre los roles, conductas y actitudes que actualmente ejercen en su grupo con el alumnado y que afuera se anoten los roles, conductas y actitudes que no practican y que no quisieran adoptar.

Posteriormente se pide que hagan una reflexión individual, sobre los aspectos que escribieron dentro de la silueta, basada en las siguientes preguntas:

¿Qué más me gustaría hacer en relación a estos tres aspectos?

¿Qué me gustaría cambiar?

¿Cómo puedo lograrlo?

Se indica que hagan el mismo dibujo en la otra hoja y que escriban adentro los roles, conductas y actitudes que quieran mejorar o cambiar en un futuro cercano y que afuera anoten las estrategias individuales que pondrán en práctica para alcanzar tales metas.

Terminado el ejercicio se comentan ambos dibujos, se registran las coincidencias sobre los aspectos que quedaron afuera de las primeras siluetas y se discuten las estrategias anotadas afuera del segundo dibujo con base en las preguntas:

¿Estoy dispuesta(o) a llevar a cabo esas estrategias?

¿Qué más me hace falta para poder lograrlo?

¿Qué otros aspectos tengo que tomar en cuenta? (*)

Actividad: Construcción.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las(os) participantes establezcan acuerdos para llevar a cabo un fin común. Que tomen en cuenta los diferentes aspectos que se requieren para organizar una institución educativa.

Material: hojas blancas, lápices, hojas de rotafolio, plumones.

Desarrollo: Se explica al grupo que trabajarán conjuntamente por espacio de 30 minutos para presentar un proyecto de escuela primaria en el que se incluyan ellas(os) mismos; la única condición que se pide es que todas las decisiones sean tomadas conjuntamente.

El proyecto deberá considerar los siguientes aspectos:

Lugar de establecimiento.

Recursos financieros

Mobiliario

Permisos y trámites legales

Modalidad pública o privada

Valores que fomenta la institución

Reglamento general

Personal directivo

Planta docente

Otros trabajadores

Modelo o teoría de aprendizaje

Materias adicionales

Talleres

Transcurrido el tiempo límite se comentan las dificultades que tuvieron para organizar la propuesta y para tomar decisiones. (*)

Terminadas las actividades se indica al grupo que para la siguiente sesión deberán presentar reportes de observaciones sobre diferentes aspectos relacionados con los roles de género.

Actividad: Observaciones. 1ª parte.
Tiempo para dar instrucciones: 10 minutos.

Objetivo: Que las(os) participantes identifiquen por medio de la observación, la interiorización de conductas asociadas a cada género, así como algunos de sus efectos en el alumnado.

Material: Papeles con los ámbitos de observación.

Desarrollo: Se colocan en una urna todos los papeles con los ámbitos de observación y se pide a cada participante que seleccione uno al azar. Se indica que las observaciones serán realizadas a lo largo de una semana por espacio de diez minutos (según sea el caso) y que deberán ser registradas en un cuaderno para poder ser presentadas la siguiente sesión.

Los ámbitos de observación serán: ¹

- *Lenguaje público usado en la escuela.* Se puede observar cómo están escritos los rótulos, anuncios y circulares distribuidas en la escuela, esto es, si están dirigidos a hombres, a mujeres, a infantes, si usan el plural masculino para referirse a ellos y ellas o si utilizan el doble género (las, los).
- *Análisis de los libros de texto.* Para este aspecto se puede utilizar cualquier libro escolar para contabilizar por unidad o por tema (según se prefiera) el número de personajes masculinos y femeninos incluidos en el texto y en las ilustraciones, el número de hombres y mujeres protagonistas en los textos e ilustraciones, la frecuencia con que se hace referencia a la participación de las mujeres en el tema y el número de hombres y mujeres en situaciones de independencia y dependencia.
- *Observación de los juegos y uso del espacio del patio.* Durante diez minutos diarios se observará a qué juegan los niños y las niñas en el patio durante el recreo, si los juegos son mixtos o de un solo sexo y la distribución física de niñas y niños en el patio escolar.
- *Observación de la manifestaciones de violencia y afectividad.* Durante diez minutos diarios se observarán las actitudes afectivas de niñas y niños, las manifestaciones físicas de afecto, las expresiones verbales de afecto, las actitudes agresivas, las manifestaciones de agresividad física y las expresiones verbales agresivas, distinguiendo en cada aspecto entre niños y niñas.
- *Interiorización de los estereotipos de género en el alumnado.* Se puede pedir al alumnado que en una hoja anote qué es lo mejor y lo peor de ser niñas y ser niños respectivamente y revisar qué atributos, conductas o características mencionan unos y otras, también se pueden observar las actividades que realizan niños y niñas y analizar qué tan estereotipadas son.

¹Los diferentes ámbitos de observación presentados son un extracto de las recomendaciones de observación hechas en los siguientes materiales: Bonal, Xavier. 1997 y Tomé, Amparo, en: Lomas, Carlos (Comp). 1999.

8ª Sesión. Fin del taller.

Actividad: Observaciones. 2ª parte.

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Ver objetivo de la primera parte de la actividad “observaciones”

Material: Registros de observaciones del profesorado, pizarrón o rotafolio, plumones o gises.

Desarrollo: Se reúne en círculo a las(os) participantes y se dan cinco minutos para que intercambien comentarios sobre las observaciones. Posteriormente se pide a cada participante que exponga verbalmente los resultados de su observación y que anote en el pizarrón o rotafolio los puntos que más le llamaron la atención.

Concluidas las presentaciones se inicia la reflexión grupal en torno a las preguntas:

¿Les fue difícil realizar las observaciones?

¿De qué se dieron cuenta?

¿Pudieron identificar algún tipo de discriminación?

¿Pudieron identificar algunos estereotipos de género? ¿Cuáles?

¿Consideran que se hubieran percatado de estas situaciones sin haber realizado observaciones, o bien, sin haber tomado este taller?

¿Creen que haya servido de algo realizar estas observaciones? (*)

Actividad: Cuestionario Final

Tiempo: 60 min.

Objetivo: Que las(os) participantes contesten el mismo cuestionario que se les presentó al iniciar el taller y puedan identificar que tan estereotipadas fueron sus primeras respuestas en comparación con las actuales.

Material: Cuestionario inicial, lápices.

Desarrollo: Se distribuyen los cuestionarios a cada participante y se pide que los contesten en un tiempo no mayor a treinta minutos.

Una vez concluido el tiempo establecido, se indica que este cuestionario es igual al que contestaron antes de iniciar el taller y que ahora podrán comparar sus respuestas y revisar si presentan alguna diferencia significativa en cuanto a la disminución de estereotipos.

Se reúne en círculo a las(os) participantes para que cada quien comente las respuestas más relevantes. (*)

Actividad: Dulce despedida.

Tiempo: 20 min.

Objetivo: Que las(os) participantes compartan lo que les fue más significativo del taller y que se despidan entre sí.

Material: Dulces o paletas para todos.

Desarrollo: Se reúne a las(os) participantes en círculo y en el centro se pone una mesa o silla con dulces arriba. Se explica que deberán pararse en el centro del círculo, tomar un dulce, decir su nombre y qué fue lo que les pareció más significativo o agradable del taller además de que deberán ofrecer ese dulce a otra(o) compañero del grupo, quien tomará su lugar en el centro.

El ejercicio termina cuando todos, incluida la persona que coordina, hayan expresado sus puntos de vista.

Terminada la actividad se pide que contesten la boleta de sugerencias de fin de curso. (Ver anexos p. 139)

Antes de que el grupo se desintegre se puede repartir o escribir en el pizarrón algunas bibliografías sobre materiales no sexistas y sobre los temas abordados durante el taller.

Comentarios Finales.

A partir de la presentación de esta propuesta se completa el ciclo de análisis que se estableció al principio de esta tesis, con el cual se propuso la identificación de las causas y medios de reproducción de la discriminación, y con el que al menos, se abre la posibilidad de iniciar un trabajo de investigación con enfoque de género que se dirija a profundizar los estudios, críticas y discusiones que explican los orígenes y los sistemas de relaciones que se elaboran alrededor del sexo, con el objeto de que una vez expuesta su carga socio-cultural, se consiga renovar en lo posible, las construcciones culturales que determinan las relaciones sociales, psicológicas y políticas entre los sexos; reconociendo que un proceso de esta magnitud, requiere de una extensa participación social e institucional, en la que por supuesto se debe contemplar a la educación, ya sea desde la que abarca las normas de comportamiento hasta llegar a la que se imparte en la escuela, manteniendo siempre presente que el proceso ha de ser colectivo, esto es, que requiere apoyo y consenso interno de los sectores participantes, pero que también involucra procedimientos individuales, para relacionar las teorías con la vida cotidiana, de manera que se puedan lograr los resultados esperados; proyectar un cambio en las relaciones que se establecen con todos los que nos rodean.

Con la realización de este trabajo no sólo se abren las puertas a los estudios de género aplicados a la educación básica sino que también se favorece la integración activa del personal docente como investigadoras(es)-transformadoras(es) de las diferentes manifestaciones de discriminación y sexismo que se presentan en la escuela, estableciendo así, nuevas responsabilidades a la profesión docente y confirmando uno de los propósitos de la educación; generar nuevas teorías y modelos para explicar y entender a la sociedad y a quienes viven en ella.

Tal como se pudo observar, los diferentes temas y actividades que componen las sesiones del taller, aparte de incluir el enfoque de género, están complementadas con ejercicios sencillos y comunes que integran preguntas de reflexión individual, con las que se permite explorar la repercusión de otros aspectos relacionados con las construcciones de género para así poder enriquecer las sesiones del taller. Además de estas ventajas, la forma de trabajo ofrece la posibilidad, de que en un futuro, se pueda ampliar el público usuario para incluir a los padres y madres de familia o al propio alumnado; de hecho, una vez que se aplique el taller las(os) participantes pueden presentarse como

coordinadoras(es) de las futuras réplicas que se produzcan, posibilitando así la construcción de redes de trabajo en favor de la reducción de la discriminación y de prácticas que contribuyan al ejercicio de la equidad.

Finalmente, es importante recordar la importancia que tienen los diferentes textos, materiales educativos y propuestas de este tipo, que están encaminadas a cuestionar todos aquellos elementos que han moldeado nuestro ser tanto social como académicamente, y que permiten identificar a la educación como el espacio propicio para generar procesos reflexivos, discursos pedagógicos y toda una variedad de relaciones que ofrezcan la pauta para la construcción de nuevos paradigmas de conocimiento que expliquen la realidad desde otros ángulos, pues como se dijo anteriormente, el beneficio no sólo será para la educación, sino para la sociedad en general, porque el pensar la historia y la propia existencia desde la perspectiva de género, implica definirse como persona, ponerse en el centro, reelaborar las teorías y hacer una crítica a todo el entorno, incluso al propio pensamiento y a la forma de generar conocimientos; por otro lado, implica reconsiderar las actividades, para practicar poderes no opresivos; así como las actitudes, para buscar el empoderamiento, y de esta manera poder acceder a relaciones más equitativas, menos intolerantes y dominantes.

Consideraciones Finales.

Gracias a las investigaciones realizadas a partir de la perspectiva de género se ha podido reconocer la dinámica interna de un sistema social que constituye la base de lo que hoy se conoce por sociedad y cultura; dicho sistema, llamado patriarcado, se fundamenta en relaciones de poder a partir de las cuales, establece jerarquías de posiciones entre hombres y mujeres, designando al hombre como figura dominante, con derecho de organizar, decidir y hasta imponer, el curso de las relaciones políticas, económicas y sociales.

También se pudo saber que el establecimiento de las jerarquías se apoya en un principio básico, el género, mismo que se define a través de las diferencias anatómicas para determinar las posibilidades sociales, culturales y políticas, al tiempo que establece las características psicológicas y eróticas que deben tener los hombres y las mujeres en un determinado momento histórico. Como resultado de la jerarquía atribuida a los géneros, la mujer quedó subordinada al dominio y control masculino, el cual la mantuvo privada, por muchos siglos, del acceso a la educación, del trabajo asalariado, de la toma de decisiones sobre su sexualidad y de la participación política, dejándole como único ámbito de acción, el espacio doméstico, en el que dicho sea de paso, reproduciría, sin darse cuenta, el modelo de sociedad y de relaciones dominantes y dominadas.

Por fortuna, algunos de éstos aspectos han empezado a cambiar gradualmente; de hecho los cambios más significativos se han presentado en las áreas de educación, empleo y derechos constitucionales. Fue en el transcurso de éste trabajo que se pudieron rastrear los elementos que favorecieron el desarrollo escolar y laboral de las mujeres, atendiendo especialmente a las condiciones de analfabetismo y subordinación en que se encontraba una gran proporción de la población femenina y al momento en el que comenzaron a formar parte de la fuerza de trabajo asalariada, ubicándose mayoritariamente, en empleos y profesiones de servicio, atención y cuidados de otros; entre las que la docencia llegó a ser de las más solicitadas.

En lo que respecta a los factores que propiciaron el ingreso de las mujeres al ambiente laboral, se pueden destacar como los más importante, los cambios mundiales originados con la segunda Guerra Mundial que repercutieron en los procesos económicos, políticos, tecnológicos y de industrialización que obligaron a los países a modernizar sus

procesos de producción, y a plantear un proyecto de Nación¹ en el que necesariamente se viera incluida la educación para formar ciudadanos trabajadores, obedientes y civilizados que estuvieran a la altura de una sociedad en desarrollo; en éste contexto la participación de las mujeres en la docencia sería una pieza clave para alcanzar dicho objetivo, además de que su intervención se realizaría en el momento justo en el que la profesión presentaba una disminución de varones, debida básicamente a que ellos estaban participando en los movimientos armados y a que las condiciones económicas y políticas inestables de muchos países repercutían directamente en los salarios, de manera que la docencia dejaba de ser una buena elección para los varones.

Por otra parte, la incursión masiva de las mujeres en la docencia, tuvo diferentes apoyos ideológicos, como el del refugio moral para las mujeres (especialmente si eran solteras), el del prestigio social o el del don natural de la vocación por la enseñanza infantil mismo que fue muy difundido en el país de Argentina. En el caso de México, aunque de manera más gradual, también se presentaron estos “apoyos” para que las mujeres incursionaran en la docencia; pero el paso del hogar a la escuela y al ambiente laboral no fue nada sencillo, ya que en México se sostenían ideas y comportamientos marcadamente machistas que impedían y criticaban severamente el despertar laboral e intelectual de las mujeres; de manera tal que mantenían las primeras enseñanzas para mujeres en el fomento a las habilidades domésticas, religiosas y artísticas, que en el mejor de los casos las capacitaban para ejercer un oficio con el que pudieran mantenerse, solamente, en caso de necesitarlo.

Tuvieron que pasar 19 años entre la creación de la primera escuela secundaria para mujeres y la fundación de su primera Escuela Normal, ² para que se reconociera a esta educación como un verdadero proceso de formación profesional libre de enseñanzas domésticas y religiosas, el cual les permitiría no sólo ocupar un lugar en la docencia, sino establecer la modalidad de educación preescolar y su consiguiente carrera de educadora de Párvulos.

¹ Morgade, Graciela (Comp). *Mujeres en la educación, genero y docencia en la Argentina 1870-1930*. p. 35; Delgado Granados, Patricia. “La formación profesional en la mujer: 1900-1928”, en: Flecha García, Consuelo- Marina Núñez (Edit). *La educación... Op. cit.* p. 67.

² Ramírez Camacho, Beatriz. “Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria 1890-1924”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela... Op. cit.* p. 49.

Pero aún con el hecho de que las mujeres alcancen grados académicos iguales a los de los varones y se ubiquen masivamente en profesiones como la docencia, esto no implica que por tener una profesión y un salario, se modifiquen las condiciones de desigualdad cultural que dan forma al género, ni que por el hecho de acceder a la educación no se reproduzca, sin darse cuenta, el modelo de relaciones dominantes y dominadas; por desgracia en todas las instituciones sociales, incluso en las que se mencionan como más neutrales (la escuela) se reproduce o representa, en mayor o menor grado, el sistema social dominante, acompañado de diferentes roles, valores, discursos pedagógicos (en el caso de la escuela) y códigos de comunicación, que al reproducirse usualmente llegan a formar parte de la vida cotidiana, debido a que son establecidos desde la socialización familiar a raíz de la pertenencia de género y posteriormente ayudados por diferentes códigos de significado que permiten ubicar cultural, simbólica y genéricamente a las personas de acuerdo con las formas de relación y comunicación dominantes y dominadas, mismas que, como se pudo revelar en el transcurso de la tesis, se producen por relaciones de poder apropiadas y ejercidas por el sistema Patriarcal para mantener, reproducir y legitimar las formas de convivencia social, la especialización de discursos y los diferentes usos lingüísticos, en los cuales se impone al varón como la norma y se desvirtúa todo aquello que no se ajuste a dicha norma.

Lo grave de la reproducción de las relaciones asimétricas de la sociedad es que, por el hecho de ser ejercicios tan cotidianos que además vienen desde todos los componentes de la sociedad y que tienen el respaldo del sistema de comunicación por el cual se apropia la cultura, y del dispositivo pedagógico ³ por el cual se adapta y da forma pedagógica a los contenidos académicos, es que la discriminación tanto social como escolar, se vuelve invisible e inconsciente, lo cual dificulta aún más su reconocimiento y modificación, de modo que cuando se llega a la escuela se siguen reforzando los modelos de género, porque por un lado el personal docente atiende y espera (aún sin percatarse) resultados académicos y sociales diferentes de niños y niñas; y por el otro, se encuentran las reglas que dan origen al discurso pedagógico ⁴ y que controlan, a través del poder, la distribución de significados y conocimientos que otorgan o niegan reconocimiento y legitimidad a los contenidos o discursos susceptibles de transformarse pedagógicamente (de recontextualizarse); de esta manera, el ejercicio de acciones discriminatorias pasa a ser irrelevante al igual que muchas aportaciones sociales, culturales y medicinales realizadas

³ Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Vol 4. p. 184.

⁴ *Ibidem*. p. 184.

por mujeres que no llegan a ser clasificadas como conocimiento o como aportaciones social y culturalmente importantes.

Es por causa de estos factores, tan perfectamente disimulados en la vida social y escolar, que el personal docente de educación básica, que en su mayoría es integrado por mujeres, no logra percibirse como reproductor de prácticas sexistas, y será difícil que alcance ese reconocimiento si en algún momento de su desarrollo profesional no se les fomenta el estudio de los factores que han contribuido a que todo este sistema y sus derivados sigan adelante, a fin de que desde la práctica cotidiana en el aula se inicie el reconocimiento y la transformación de los modelos sociales.

Bajo estas condiciones, resulta imprescindible atender el problema de la discriminación de género actuando específicamente en el ámbito escolar porque éste es un espacio de investigación, de conocimientos, de construcción y reconstrucción de la realidad y por supuesto de socialización, en el que se reproducen las relaciones sociales impuestas por el patriarcado y atravesadas por el género, y que además es propicio para iniciar con la desmitificación de los roles y estereotipos de género y con el desarrollo de prácticas que promuevan la equidad.

A pesar de ello, al menos en México, en lugar de existir diversos trabajos que además de dirigirse al ámbito escolar, consideren los aportes de la perspectiva de género como una herramienta teórica indispensable para conocer el por qué de la discriminación sexual y de la organización de la sociedad, existe una ínfima cantidad de propuestas o programas dirigidos a afrontar estos temas o a encaminar hacia un proceso de sensibilización y posteriormente de cambio; en su lugar, lo más común es encontrarse con exigencias de igualdad en derechos y obligaciones así como con críticas y denuncias de los abusos del sistema social y de las condiciones de discriminación que viven las mujeres y otros grupos sociales (por preferencias sexuales, por edad, raza, etnia o clase), pero poco se hace por dar a conocer la raíz de estos problemas.

Fue precisamente el estudio de estos orígenes lo que permitió que en este trabajo se pudieran bosquejar dos elementos importantes para conducir a un estudio metodológico que considere los puntos antes señalados; primero, que es primordial que existan propuestas concretas y alternativas, dirigidas a los diferentes miembros que integran la comunidad escolar, para dar a conocer los orígenes, representaciones y consecuencias de

los viejos modelos de género para que a partir de la reflexión individual y del trabajo grupal se tenga la posibilidad de alcanzar la comprensión y/o sensibilización sobre los aspectos positivos y negativos de la cultura, de las formas de pensamiento, del uso arbitrario del poder, del papel del discurso pedagógico en la validación del conocimiento y de la historia así como de todas las personas que han participado activamente en ella; y segundo, que exista un acuerdo de cooperación y apoyo mutuo entre personal docente y directivo para que al menos estos dos sectores se ocupen de trabajar la parte de responsabilidad que les corresponde para poder alcanzar un verdadero proyecto de cambio, con el objeto de que en el futuro se puedan construir relaciones más equitativas y justas que además tomen en cuenta los efectos negativos de las construcciones de género.

Dicho lo anterior, es conveniente destacar que esta propuesta, representa una opción de trabajo que por un lado, se fundamenta en las aportaciones de la categoría de género y por el otro, se complementa con los estudios realizados sobre la producción del discurso pedagógico y las reglas que sigue dicho discurso, para evidenciar los mecanismos internos que se dan, desde los códigos de comunicación hasta la producción y reproducción de discursos presentes en la escuela; estableciendo así una relación entre dos perspectivas teóricas diferentes que enriquecen el estudio de la producción y reproducción de los roles de género, otorgando diferentes argumentos para construir una propuesta de intervención loable que además se preocupa por generar vínculos de aproximación entre las aportaciones teóricas y los diferentes miembros de la comunidad escolar, entre quienes se puede incluir a los padres y madres de familia, que incluso pueden ser capacitados por el mismo personal docente, para que de esta manera se empiecen a construir redes de trabajo que actúen conjuntamente con otros programas que tengan como finalidad la reducción o eliminación de la discriminación y su respectiva transformación en la práctica de la equidad.

Estoy convencida de que éste es el primer paso que hay que dar para empezar a transformar tanto las concepciones sobre lo que son y deben ser los hombres y las mujeres como las condiciones y relaciones sociales, laborales, económicas y políticas de las personas.

Referencias Consultadas.

ACKER, Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea. Madrid, 1995. 213 p.

AGUILAR GIL, José Angel y Beatriz MAYEN HERNÁNDEZ. *Hablemos de género. Esto es cosa de hombres ¿o de mujeres? Actividades educativas para reflexionar acerca del género con jóvenes*. MEXFAM/ Gente Joven/ Fundación Mexicana para la Planeación Familiar. México, 1998. 130 p.

APPLE Michael. "El curriculum oculto y la naturaleza del conflicto", en: *Ideología y Curriculum*. Akal. Madrid, 1986. pp. 111-138.

ARIZA, Marina y Orlandina de OLIVEIRA. "Cambios y continuidades en el trabajo, la familia y la condición de las mujeres", en: Urrutia Elena (Coord). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. pp. 43-86.

ARREDONDO LÓPEZ M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. Porrúa/ UPN. México, 2003. 386 p.

BASTIDA, Anna, et.al. *Sistema sexo-género: Unidad didáctica*. Seminario de Educación para la Paz/ Asociación Pro Derechos Humanos. Madrid, 1996. 130 p.

BELLUCCI, Mabel. "Sarmiento y los feminismos de su época", en: Morgade Graciela (Comp). *Mujeres en la educación, género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Davila. Buenos Aires, 1997. pp. 32-66.

BERNSTEIN, Basil. "Clases sociales, lenguaje y socialización", en: Karabel y Halsey. *Power and ideology in education*. Oxford University Press. New York, 1977. pp. 285- 294.

_____. *La estructura del discurso pedagógico: clases códigos y control*. Vol 4. Fundación Paideia/ Ediciones Morata. Madrid, 1994. 236 p.

BLAZQUEZ GRAF, Norma. "La ciencia desde la perspectiva de género", en: Blanco Figueroa, Francisco (Comp). *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución*. Tomo II. Edicol/ UAM/ IPN/ UNAM/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Universidad Autónoma de Nuevo León/ Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México, 2001. pp. 9-30.

_____. "La incorporación de las mujeres en la ciencia". *Aportaciones de las mujeres a la ciencia: el conocimiento de las brujas. Tesis doctoral*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 2004. pp

BLAZQUEZ GRAF, N y Susana GÓMEZ. "Mujeres y ciencia en la UNAM", en: Bustos Romero, Olga y Norma Blazquez G. (Coord). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. Colegio de Académicas Universitarias/ UNAM. México. 2003. pp. 55-62.

BONAL, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó. Barcelona, 1997. (Biblioteca de Aula). 109 p.

BONAL, X y Amparo TOMÉ. *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*. Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona, 1997. (Cuadernos para la coeducación No. 12.) 107 p.

BONDER, Gloria. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Auspiciado por UNICEF Argentina. Buenos Aires, 1993. 61 p.

BOURDIEU, Pierre. "La educación como violencia simbólica; el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en: Ibarrola, María de. *Las dimensiones sociales de la educación*. SEP/ El Caballito. México, 1985. pp. 141-149.

——— "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en: Leonardo, Patricia de. *La nueva sociología de la educación*. SEP/ El Caballito. México, 1986. pp. 103- 130

BUSTOS ROMERO, Olga. "Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación", en: González Pérez, M. A y Mendoza (Comp). *Significados colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas*. ITESM/ CIIACSO. México, 2001. pp. 289-358.

BUTLER, Judith. "Variaciones sobre sexo y género", en: LAMAS, Marta (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. pp. 303- 326.

CALERO FERNÁNDEZ, Ma. Ángeles. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Narcea. Madrid, 1999. 206 p.

CAMACHO, Gloria (Coord). *Equidad de género en la escuela. Módulos de capacitación para docentes de educación básica*. Centro de Planificación y Estudios Sociales/ Consejo Nacional de las Mujeres. Quito, 1998. 126 p.

CAZÉS, Daniel, Marcela LAGARDE y Bernardo LAGARDE. *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. CONAPO/ Secretaría de Gobernación. México, 2000. 205 p.

CERVANTES I, Francisco, et/al. *Sensibilización en Paternidad. Guía metodológica*. Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias. A. C. México. D. F. 2002. 35 p.

Comunidad Europea/ Ministerio de Cultura/ Instituto de la Mujer. *Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid, 1988. Serie Documentos No 1 E. 43 p.

CONSTANTINO BLANCAS, Cinosura. *Presencia de la E.N.M en la historia de México*. Escuela Nacional de Maestros. México, 1970. 126 p.

CORTADA ANDREU, Esther. *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria*. Institut de Ciències de l' Educació. Barcelona, 1993. (Cuadernos para la coeducación No. 5.) 105 p.

CUCCHIARI, Salvatore. “*La Revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patriarcal: los orígenes de la jerarquía de género*”, en: LAMAS, Marta (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. pp 181-264.

DELGADO GRANADOS, Patricia. “La formación profesional en la mujer: 1900-1928”, en: Flecha García, Consuelo- Marina Núñez (Edit). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2001. pp. 67-81.

FAINHOLC, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. Aique. Buenos Aires, 1997. 128 p.

FLECHA GARCÍA y Marina NÚÑEZ (Edit). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2001. 335 p.

FLORES, Javier. *El paradigma sexual*. Lectorum. México, 2001.

Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de la Juventud del D. F, Instituto de las Mujeres del D. F, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. *Campaña “Amor es sin violencia” para la prevención de noviazgos violentos. Manual de capacitación*. México, 2002. 55 p.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa Ma. (Coord). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP/ UPN/ Porrúa. México, 2000. 274 p.

——— et.al. “Género y currículum en educación básica: los ejes transversales”, en: González J (Coord). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP/ UPN/ Porrúa. México, 2000. pp.157- 187.

GUARDO, Salvador y Marco A, VILLATORO. *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. SEP/ UPN. México, 1988. (Colección Documentos de Investigación Educativa # 4.) 241 p.

GUTIÉRREZ GARDUÑO, María del carmen. “La instrucción para las niñas ricas. Los colegios particulares en la ciudad de Toluca, 1867- 1910”, en: Arredondo López M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. Porrúa/ UPN. México, 2003. pp. 197-214.

HURTADO TOMÁS, Patricia. “Formación de mujeres para el magisterio en la escuela normal de señoritas en el estado de México, 1933-1934”, en: Arredondo López M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. Porrúa/ UPN. México, 2003. pp. 279-307.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES. *Acciones para erradicar la violencia intrafamiliar y contra las mujeres. Leyes y convenciones*. INM. México, 2001. 145 p.

ISIDORO, Pedro, et.al. *La escuela normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros*. SEP, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional de Magisterio. México, 1986. (Colec. Evolución histórica de la educación en México.) 124 p.

JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. SEP. México, 1979. 135 p.

——— “La Escuela Nacional de Maestros 1925-1934”, en: Jiménez Alarcón, Concepción. (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. SEP. México, 1979. pp. 77-85.

LAGARDE, Marcela. *Género y feminismo, desarrollo humano y democracia*. Cuadernos inacabados No. 25. horas y HORAS. Madrid, 1996. pp. 13-88.

LAMAS, Marta (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. 366 p.

——— “La antropología feminista y la categoría “género”, en: LAMAS (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. pp 97-125.

——— “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”, en: LAMAS, Marta (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. pp. 327-367

LAZARÍN MIRANDA, Federico. “Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932”, en: Arredondo López M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. Porrúa/ UPN. México, 2003. pp. 249-277.

LERNER, Gerda. “El origen del patriarcado”, en: LERNER, Gerda. *La creación del patriarcado*. Crítica. Barcelona, 1986. pp. 310-330.

LOMAS, Carlos (Comp). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona, 1999. 237 p.

LÓPEZ-YAÑEZ BLANCARTE, David. “La escuela normal para profesores de instrucción primaria 1887-1924”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. SEP. México, 1979. pp. 25-48.

LOSCERTALES ABRIL, Felicidad. “La educación de las mujeres y su presencia activa: perspectivas múltiples” en: Flecha G, Consuelo- Marina Núñez (Edit). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2001. pp. 60- 66.

MORALES GARZA, Sofíaleticia. “Equidad de género en la educación”, en: González Jiménez (Coord). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP/ UPN/ Porrúa. México, 2000. pp.79-111

MORENO, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria. Barcelona, 2000. 73 p.

MORGADE, Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras/ Miño y Davila. Buenos Aires, 1992. (Cuadernos de Investigación # 12). 55 p.

——— (Comp). *Mujeres en la educación, género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Davila. Buenos Aires, 1997. 193 p.

——— “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”, en: Morgade Graciela (Comp). *Mujeres en la educación, género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Davila. Buenos Aires, 1997. pp. 67-113.

PADUA, Jorge. *Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica/ El Colegio de México. México, 1979. p

RAMÍREZ CAMACHO, Beatriz. “Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria 1890-1924”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. SEP. México, 1979. pp. 49-63.

——— “Primeros intentos para la formación de maestros en el país”, en: Jiménez Alarcón, Concepción (Coord). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887- 1940*. vol. 1. SEP. México, 1979. pp. 13-23.

RODRÍGUEZ DORANTES, Cecilia. *Paso a paso. Guía metodológica para aplicar el enfoque de género a proyectos*. UNICEF/ CONMUJER. México, 2000. 71 p.

RUBIN, Gayle. “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”, en: LAMAS, Marta (comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, PUEG /Porrúa. México, 2003. pp 35- 95.

SELLTIZ, Claire, S. LAWRENCE y Stuart W WRIGHTSMAN. *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid, 1980. 399 p.

STAPLES, Anne. “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en: Vázquez Josefina, et/al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México. México 1985. pp.101-127.

SUBIRATS Marina (Coord). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer/ Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 1993. 367 p.

SULLEROT, Evelyne. *El hecho femenino: ¿qué es ser mujer?*. Argos Vergara, Barcelona, 1979. 554 p.

TENORIO. “Métodos e instrumentos de acopio de información”, en: Tenorio. *Introducción a la investigación social*. Mc Graw Hill. México. 1993. pp. 43- 77.

TUSÓN VALLS, Amparo. “Diferencia sexual y diversidad lingüística”, en: Lomas, Carlos (Comp). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona, 1999. pp. 85-100.

URRUTIA, Elena (Coord). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. México, 2002. 457 p.

YAGÜELLO, Marina. "Las palabras y las mujeres", en: Lomas, Carlos (Comp). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona, 1999. pp. 101-110.

YURÉN CAMARENA, Ma. Teresa. "¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX", en: Arredondo López M. Adelina (Coord). *Obedecer, servir y resistir, la educación de las mujeres en la historia de México*. Porrúa/UPN. México, 2003.

Revistas.

BARBIERI, Teresita de y Orlandina de OLIVEIRA. "Nuevos sujetos sociales: La presencia política de las mujeres en América Latina". *Nueva Antropología*. vol VIII, No. 30, CONACYT/ UAM Iztapalapa. México, 1986. pp. 5 – 26

BLAZQUEZ, Norma. "Las ciencias de la vida desde la perspectiva de género". *Omnia*, UNAM. No. 4. México, 2002. pp. 51- 58.

CONTRERAS HERNANDEZ, Moisés. "La docencia: un espacio para la reafirmación de la masculinidad de los profesores. Trabajo que se inscribe en el proyecto de investigación: Masculinidad y formación inicial de profesores en el Estado de México, desde 1993". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE. Edit. Del magisterio "Benito Juárez" del SNTE. Guadalajara. Ene-Mar 1996. Tomo. 8.
<http://www.latarea.com.mx>

GONZÁLEZ VELASCO, Luciano. "Reflexiones de un formador de docentes". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. Oct- Dic 1995. Tomo. 7. <http://www.latarea.com.mx>

GUTIÉRREZ CAMPOS, Bertha L. "La mujer como agente de cambio en la educación: un estudio de caso". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. Ene- Mar 1996. Tomo. 8.
<http://www.latarea.com.mx>

LUÉVANOS AGUIRRE, Célia. "Las diferencias de género en la familia y en la escuela". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. Ene-Mar 1996. Tomo. 8.
<http://www.latarea.com.mx>

MARTÍNEZ G, Carla. "Por qué el hombre elige la labor docente". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. Ene- Mar 1996. Tomo. 8. <http://www.latarea.com.mx>

MILLÁN, Cecilia. "Educar para no discriminar. Documento presentado en el Marco de la "Conferencia Mundial Contra el Racismo". Santiago de Chile. 2000". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. 2002. Tomo. 15. <http://www.latarea.com.mx>

PAREDES VILLA, Mercedes. "La escuela y los modelos sexistas". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. Jul- Dic 1993. Tomo. 4 y 5. <http://www.latarea.com.mx>

RADKAU, Verena. "Hacia una historiografía de la mujer". *Nueva Antropología*, vol VIII, No. 30, CONACYT/ UAM Iztapalapa. México, 1986. pp. 77 – 93.

VALDIVIA ALATORRE, Felicitas. "Género, jóvenes y procesos de cambio". *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*. 2002 Tomo. 15. <http://www.latarea.com.mx>

A N E X O S

Anexo 1.

Cuestionario.

Se solicita su amable colaboración para contestar el cuestionario que se presenta a continuación.

Sus respuestas serán de gran utilidad para conocer su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con la educación escolar de niñas y niños.

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Formación profesional:

Años de experiencia profesional (años ejerciendo):

1. ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?

2. ¿ A qué atribuye que más mujeres que varones se dediquen a la docencia (especialmente en nivel básico)

3. ¿Cuál es su concepto de educación?

4. ¿Cuáles piensa que serían las repercusiones para los niños y las niñas si no recibieran educación escolar?

Niños:

Niñas:

Lea con atención las preguntas y marque con una "X" la respuesta que usted escoja.
Conteste las preguntas en los casos que sea necesario

5. ¿Considera que entre niños y niñas existen diferencias de comportamiento?

- a) Si b) No

6. ¿Considera que por motivos de disciplina se debe poner mayor atención a los niños que a las niñas?

- a) Si b) No

7. ¿Aplica las mismas reglas disciplinarias a niños y niñas?

- a) Si b) No

8. ¿A quiénes llama con mayor frecuencia la atención por causas del comportamiento?

- a) Niños b) Niñas

9. Cuando se realizan actividades fuera del salón o de la escuela ¿a quiénes dedica mayor atención?

- a) Niños b) Niñas

10. ¿Hacia quiénes se dirige con mayores expresiones cordiales o de afecto?

- a) Niños b) Niñas

11. Cuando un niño y una niña quieren responder una misma pregunta ¿A quién da oportunidad para que conteste?

- a) primero a Niños b) primero a Niñas

12. ¿Se preocupa o atiende con mayor frecuencia a quienes se mueven más?

- a) Si b) No

13. Por lo general ¿quiénes discuten más entre sí mismos, los niños o las niñas?

- a) Niños b) Niñas

14. ¿Quiénes recurren con mayor frecuencia a las agresiones físicas?

- a) Niños b) Niñas

15. ¿Quiénes recurren con mayor frecuencia a las agresiones verbales o a los comentarios despectivos?

- a) Niños b) Niñas

16. ¿Considera violentos juegos como: las luchas, los policías y ladrones, las coleadas o el fútbol americano?

- a) Si b) No

17. ¿Con qué frecuencia hace uso de comentarios como, tonto(a), inútil, escuincle insoportable, burro, etc?.

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

18. ¿Con qué frecuencia recurre a los insultos, groserías o burlas sobre niños y niñas?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

19. ¿Qué tan seguido recurre al contacto y/o a la fuerza física para corregir algún error o conducta?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

20. En su opinión, ¿Qué tan involucrado está el profesorado en evitar la violencia entre o hacia los niños y niñas?

- a) mucho b) regular c) poco d) nada

21. ¿Elogia de igual manera a niñas que a niños cuando realizan una actividad?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

22. ¿Se interesa de igual manera por los trabajos realizados por niñas que por niños?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

23. ¿Qué tanta atención dedica a responder las preguntas y solicitudes de sus alumnos y alumnas?

- a) mucha b) regular c) poca d) nada

24. ¿Considera que dedica la misma atención a niños que a niñas?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

25. ¿Considera que niños y niñas tiene el mismo potencial para desarrollar habilidades cognitivas?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

26. ¿Exige el mismo esfuerzo escolar a niños y niñas?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

27. ¿Realiza preguntas de igual grado de complejidad a unos y a otras?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

28. ¿Estimula las habilidades intelectuales, espaciales, físicas y verbales de igual manera en niños y niñas?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

29. ¿Cómo es el tipo de lenguaje que utiliza con el alumnado?

- a) científico b) abstracto c) con ejemplos para explicar d) simple y/o cotidiano

30. Cuando se refiere a una mujer ¿Lo hace en términos de su relación con un hombre? Esto es; “hija, hermana o esposa de...”

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

31. ¿Cómo es su actitud al expresarse en el salón?

- a) amable y tranquila b) coordina e interactúa pacíficamente c) imperativo(a) y de mal carácter d) ridiculiza y reprocha

32. ¿Qué tanto promueve la participación verbal de sus alumnos y alumnas en todas las actividades?

- a) mucho b) regular c) poco d) nada

33. ¿En su clase permite la libre expresión de ideas y comentarios?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

34. ¿Con qué frecuencia encomienda al grupo la elaboración de tareas que tengan como fin relatar un acontecimiento o dar una opinión sobre un tema?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

35. ¿Cuándo se estudia un nuevo tema en clase se ocupa de mencionar la existencia y aportaciones de las mujeres a ese tema?

- a) siempre b) con frecuencia c) ocasionalmente d) nunca

36. ¿Qué tanto se esfuerza por dialogar con el alumnado para hacer más abiertas sus posturas y actitudes, respecto a un tema particular?

- a) mucho b) regular c) poca d) nada

Lea con atención las siguientes preguntas y contéstelas. Algunas preguntas requieren respuestas específicas para niñas y niños, por favor conteste para ambos sexos.

37. ¿Cuáles considera que son las actividades en las que niños y niñas se desempeñan mejor?

Niños:

Niñas:

38. ¿En qué se basa para determinar que un niño o niña tiene mayor habilidad o facilidad para desarrollar un tema específico?

39. ¿Cómo es el desempeño escolar de niños y niñas en matemáticas?

Niños:

Niñas:

40. ¿Cómo es el desempeño escolar de niños y niñas en español?

41. ¿Cómo describiría el comportamiento de sus alumnos y alumnas en un día normal en el salón de clase?

Niños:

Niñas:

42. Cuando niños y niñas trabajan en conjunto en una actividad, ¿Cómo es el comportamiento de unos y otras?

Niños:

Niñas:

43. Si tuviera que definir a un niño y una niña ¿qué características generales mencionaría de cada uno y explique por qué? (mínimo tres características)

Niño:

Niña:

44. ¿Considera usted que niños y niñas pueden tener en ocasiones, comportamientos asociados al sexo opuesto? ¿Por qué?

Anexo 2.

El mundo al revés

- Buenos días, señora, vengo por lo del trabajo que ofrecen.
- Buenos días –contestó la jefa de personal- Siéntese. ¿Cómo se llama usted?
- Juan...
- ¿Señor o señorito?
- Señor.
- Deme su nombre completo por favor.
- Juan de Dios Pérez de Rodríguez.
- Debo informarle, señor de Rodríguez, que esta empresa prefiere hombres que no sean casados, porque se incapacitan mucho por paternidad. No estamos en contra de que las parejas jóvenes tengan hijos, pero los trabajadores que tienen niños pequeños faltan mucho al trabajo cuando se enferman o cuando no tienen quien se los cuide. Usted sabe, cuando faltan se producen muchos problemas en la empresa.
- Yo la entiendo, señora, pero ya tenemos dos niños y no pensamos tener más. -El señor de Rodríguez bajó la cabeza y dijo en voz baja: Yo estoy tomando la píldora y pienso operarme para no embarazarse a mi mujer.
- Bien, en ese caso sigamos. ¿Qué estudios tiene usted?
- Tengo el certificado de primaria y llegué hasta el segundo grado de secundaria. Yo hubiera querido terminar el bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro hermanos y mis papás decidieron que era más importante que las mujeres estudiaran, lo que es muy normal. Tengo una hermana mecánica y otra que es técnica en producción porcina.
- ¿En qué ha trabajado usted en los últimos dos años?
- Pues casi solo sustituciones, usted sabe, trabajos temporales, porque así me fue más fácil cuidar a los niños cuando eran más pequeños.
- ¿Y en que trabaja su esposa?
- Es administradora de la finca *El manantial*.
- Volvamos a usted. Cuénteme cuánto pretende ganar si le damos el puesto.

- Pues...
- Con un puesto como el que tiene su esposa y que su deseo es el de ayudar económicamente, lo que usted seguramente desea es un sueldo que complemente lo que ella gana. Usted sabe, ganar un poco de dinero para sus gastos personales y no tener que estar pidiendo todo el tiempo, y además, ayudar con la educación de los niños y tener un dinero para los arreglos de la casa, comprar muebles y todas esas cosas que les preocupan a ustedes los hombres.
- Le podemos ofrecer dos mil pesos, para empezar, seguro social, y una bonificación al final del año, si no falta al trabajo. Tuvimos que establecer este incentivo para conseguir que el personal masculino no faltara por tonterías. Hemos logrado reducir el ausentismo masculino a la mitad.
- ¿Cuántos años tienen sus hijos?
- La niña tiene seis y el niño cuatro. Los dos van a la escuela; los recojo por la tarde cuando salgo temprano del trabajo, antes de ir al mercado.
- Y si se enferman ¿tiene usted quien se los cuide?
- Sí, su abuelo que vive cerca de nuestra casa.
- Muy bien, gracias señor de Rodríguez., le comunicaremos nuestra respuesta al final de la semana.

El señor de Rodríguez salió de la oficina muy alegre, pensando que había causado una buena impresión en la jefa de personal.

La jefa de personal se fijó en él cuando salía; vio que tenía las piernas cortas, que estaba un poco pasado de peso y que apenas tenía pelo en la cabeza. Ella pensó: “Qué va, si la jefa de oficina detesta a los calvos” y además, bien sabía que para el puesto de oficinista se requería una persona guapa, de buena presentación, alto y de preferencia rubio. Y eso de tener niños pequeños...

Juan de Dios de Rodríguez recibió, al final de la semana, una carta que empezaba diciendo: “Lamentamos no poder ofrecerle...”

Anexo 3.

Hoja de Refranes.

Mujeres juntas, ni difuntas.

Entre la mujer y el gato, ni a cual de ingrato.

Con mujeres ladinas, ni a la esquina.

Las mujeres tienen las ideas cortas y los cabellos largos.

No te fíes de indio barbudo ni de gachupín lampiño, de mujer que hable como hombre ni de hombre que hable como niño.

Anexo 4.

Hoja de canciones.

El Rey.

Yo sé bien que estoy afuera,
Pero el día que yo me muera
Sé que tendrás que llorar

Coro:

Llorar y llorar

Llorar y llorar

Dirás que no me quisiste
Pero vas a estar muy triste
Y así te vas a quedar.

Con dinero y sin dinero
Hago siempre lo que quiero
Y mi palabra es la ley
No tengo trono ni reina
Ni nadie que me comprenda
Pero sigo siendo el rey.

Una piedra del camino
Me enseñó que mi destino
Era rodar y rodar
Coro:
Rodar y rodar
Rodar y rodar
Después me dijo un arriero
Que no hay que llegar primero
Pero hay que saber llegar

Con dinero y sin dinero
Hago siempre lo que quiero
Y mi palabra es la ley
No tengo trono ni reina
Ni nadie que me comprenda
Pero sigo siendo el rey.

Hoja de canciones.

La Planta.

Si tú piensas que me haz roto la maceta
No te preocupes
Ya me acostumbre a regarla
Y ya te me estabas pasando de verde
Y ahora te secas
Yo me consigo otra planta.

Coro:
Pero que sea desértica, oh sí
Desértica

Así si la riego no, no me preocupo
Por que va estar muy bien
Ya no me apuro
Como la regué contigo
Y que un solo jardinero
Recoja el fruto
No como tú
Que ya estabas recogida
Y si es que otro se anima
Pues buena suerte
A ver si no se espina.

Y te pareces tanto, a una enredadera
En cualquier tronco te atoras
Y le das vueltas
Con tus ramitas que se enredan donde quiera
Y entre tanto ramerío
Ya te apodamos, la ramera.

Coro:
Y que un solo jardinero
Recoja el fruto
No como tú
Que ya estabas recogida
Y si es que otro se anima
Pues buena suerte
A ver si no se espina.

Pero que sea desértica, oh sí
Desértica.

Anexo 5.

Boleta de sugerencias de final de reunión. (Forma 1)

1. ¿Qué tal le pareció esta reunión? Marque con una “X” la opción seleccionada.

Mala Aburrida Interesante Buena Excelente Otro

2. ¿Cuáles fueron los puntos flojos?

3. ¿Cuáles fueron los puntos destacados?

4. ¿Qué mejoras sugeriría?

Boleta de sugerencias de final de reunión. (Forma 2)

1. ¿Cuál es su clasificación general de la reunión de hoy para cada uno de los siguientes aspectos? Marque con una "X" la opción de su preferencia.

Muy baja Baja Regular Alta Muy alta

1.Exposición temática

2.Manejo de grupo (coordinadora)

3.Elección de actividades o métodos

4.Atmósfera grupal

5.Productividad

6.Interés y motivación

7.Participación individual

2. ¿Cuáles fueron los puntos flojos?

3. ¿Cuáles fueron los puntos destacados?

4. ¿Qué mejoras sugeriría?

Boleta de sugerencias de final de curso. (Forma 3)

1. ¿Cómo le pareció el curso en general?

2. ¿Qué considera que aprendió?

3. ¿Cree que su participación en este taller pueda ayudarle en su práctica educativa?

4. ¿Aplicaría algunos temas o técnicas realizadas en el taller, en su práctica cotidiana?