

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Masculinidades y pedagogos:

una posible ruta hacia la equidad de género

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Pedagogía

PRESENTA

Sandra Lucía Feliciano Olvera

Asesora: Mtra. Eva Raquel Güereca Torres

Noviembre 2013



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.

Quiero agradecer en primer lugar a mi asesora, la Mta. Raquel Güereca Torres, ya que sin sus enseñanzas académicas y de vida este trabajo no sería lo que es hoy. Gracias por la paciencia y la disposición a siempre seguir trabajando aunque perdiera el camino por momentos, por los jalones de orejas y sus sabios consejos. Por confiar en mi y en lo que podía lograr, gracias por toda la sororidad y por impulsarme y motivarme.

Agradezco a mis padres Esteban y Magdalena, y a mis hermanos (Fernando, Lorena, Gabriela y Jorge Alexis) por su amor y apoyo incondicional, por ser justo como son y por estar a mi lado siempre.

A Alan García Ruíz por el amor que hemos compartido y que ahora nos compromete en un camino a largo plazo. Y la familia García Ruíz, que con aprecio y cariño se han convertido en mi segunda familia, en especial a María Luisa y Erandi por su amistad y apoyo sororal.

A Adriana González, que a pesar de todas las adversidades y tropiezos me sigue acompañando en este camino. Gracias, amiga. A las maravillosas amigas feministas que conocí durante este periodo de formación, en especial a Alma Ugarte por tener la fuerza y la confianza de incluirme en sus proyectos.

Por supuesto, a mis entrevistados, ya que sin sus experiencias y su disposición a compartir sus pensamientos e historias este trabajo no habría sido posible. Egresados de la generación 2007-2010 de Pedagogía: Javier, Jorge, Alonso, José, Néstor y Aldo. Muchísimas gracias por su apoyo y sus aportaciones.

Muchas gracias a mis lectoras y lector por tomarse el tiempo de leerme y nutrir mi investigación con sus acertados y valiosos comentarios. Gracias al programa de Pedagogía por apoyarme en los trámites y preocuparse por mi proceso de titulación.

Y a todas las musas y madres intelectuales que nutrieron esta tesis con conocimientos, descubrimientos, señales e inspiración. Gracias a mi hogar durante 4 años, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.

¡Por mi raza, hablará el espíritu!

Introducción	5
1 Teoría de género y masculinidad	13
1.1 El feminismo como antecesor de la teoría de género	14
2 Metodología con perspectiva de género	21
2.1 La investigación cualitativa y los estudios de género	22
2.2 Historia oral y de vida	24
2.3 Los sujetos	32
3 Masculinidad	35
3.1 Enfoques de masculinidad	36
3.1.1 Enfoque sociológico	38
3.1.2 Enfoque psicológico	40
3.1.3 Enfoque antropológico	41
3.2 Construcción de la masculinidad	44
3.2.1 Asunción de género	47
3.2.1.1 Familia e infancia	47
3.2.1.2 Escuela como reproductora de roles de género	61
3.2.1.3 Estereotipos sociales sobre la división de género	66
3.2.1.3.1 Descripción de la masculinidad tradicional	72
3.2.1.3.2 Características sobre relaciones personales	75
3.2.1.3.3 Características relacionadas al desempeño escolar y laboral	80
3.2.1.4 Expectativas sociales de los varones	85
4 Pedagogía: Los avatares masculinos en una carrera feminizada	89
4.1 Breve historia de la Pedagogía	90

4.2	Pedagogía en la FES Acatlán	97
4.2.1	Perfil de egreso	98
4.2.2	Estadísticas de ingreso y egreso	100
4.3	División genérica de profesiones	102
4.4	Identidad profesional y campos de trabajo del pedagogo	106
4.5	Experiencias de ingreso y estancia en Pedagogía	119
4.5.1	Orientación vocacional y profesional	119
4.5.1.1	Elección de la carrera	121
4.5.1.2	Ingreso a la carrera	124
4.5.1.3	Estancia en la carrera	127
5	Conclusiones	132
	La Pedagogía ante la construcción de la equidad de género	139
6	Anexo	143
	Bibliografía	148

Índice de Tablas y gráficas

Tabla 1.	Guión de entrevista estructurada	29
Tabla 2.	Características estereotípicas de la masculinidad	30
Tabla 3.	Inventario de Roles Sexuales de Sandra Bem	67
Tabla 4.	Características estereotípicas de la masculinidad	71
Tabla 5.	Comportamiento de la matrícula de primer ingreso	100
Gráfica 1.	Ingreso a Pedagogía por sexo 2007	101
Gráfica 2.	Evolución de la matrícula por sexo 1980-2009	103
Gráfica 3.	Distribución de la matrícula de licenciatura por área de estudio y sexo	104

Introducción

En la presente tesis se realiza un análisis con perspectiva de género de la construcción de la masculinidad en egresados de Pedagogía de la generación 2007-2010, a través de historias de vida haciendo énfasis en la familia, la escuela y en específico en el periodo de formación profesional como pedagogos. El objetivo es aportar herramientas teóricas en el estudio de la equidad de género en el ejercicio profesional de la Pedagogía como resultado del análisis de la relación entre la identidad de género y la identidad profesional.

La investigación está dirigida al espacio escolar, por considerarlo un lugar importante para la socialización, y enfocada durante la formación profesional; con el fin de encontrar si existe un vínculo entre la identidad de género y la formación de la identidad profesional por el hecho de estudiar una carrera considerada o destinada para el “sexo opuesto”, en este caso, los hombres de la carrera de Pedagogía.

La premisa inicial de la tesis era conocer si existía una ruta a la equidad a través de los Pedagogos varones. Parecía factible encontrar masculinidades un poco más despegadas al patrón tradicional de forma crítica y por medio de esas masculinidades dibujar caminos que nos llevaran a la equidad. Es posible afirmar que se podría llegar a la equidad, incluso a la igualdad, por medio de prácticas pedagógicas como:

- 1) el empleo de un lenguaje inclusivo tanto dentro del aula como en los documentos que rigen la formación (planes y programas de estudios);
- 2) la visibilización de las mujeres que han hecho aportes a la teoría pedagógica, la inclusión de los varones en prácticas profesionales que tradicionalmente han sido feminizadas así como la inclusión de mujeres en prácticas masculinizadas
- 3) el diseño e implementación de asignaturas que promuevan la crítica feminista a los patrones tradicionales así como el fomento de investigaciones desde la teoría feminista.

Es claro que esta meta aún es lejana según los patrones de nuestra sociedad, porque la equidad consiste en garantizar condiciones que cubran las necesidades específicas de las

personas, pero nuestras diferencias no deberían convertirse en desigualdad (Marcela Lagarde, 2013). En México no necesitamos solamente proyectos de equidad, necesitamos llegar a la igualdad.

Alma Sánchez (2013) explica que:

Hablar de igualdad no es lo mismo que hablar de equidad, la igualdad supone el pleno y universal derecho que tenemos hombres y mujeres al disfrute de la ciudadanía; no solo política sino también social y civil. Hoy las políticas institucionales han sustituido el término de igualdad por el de equidad; no obstante la sustitución del término no se ha traducido en los beneficios esperados porque la equidad es a lo sumo una meta social de la cual los gobiernos pueden excusarse aludiendo toda clase de justificaciones, mientras que la igualdad es un derecho humano; como derecho humano exige condiciones y hay una obligación legal para que los estados no se puedan sustraer de la necesidad de generar recursos para que ese derecho sea ejercido. El derecho a la igualdad implica el derecho a la no discriminación. La equidad no es un derecho. Es decir, podemos medir, evaluar objetivamente cuando hay igualdad, porque según la teoría de los derechos humanos solo habrá igualdad si no hay ni discriminación ni directa, ni indirecta contra ninguna mujer. Con la equidad no sucede lo mismo, porque la equidad no es un concepto que viene de los derechos humanos, por tanto los estados no están legalmente obligados a lograr la equidad de género. Nosotros pensamos que no debemos confundirnos porque hoy las políticas institucionales nos dicen "¿que quieren las mujeres? Si ya tienen la equidad.

¿Varones en una “carrera de mujeres”?

En las últimas décadas ha sido visible un cambio social que ha permitido a las mujeres desvanecer la línea entre lo público y lo privado. Se entiende lo público como todo lo externo al hogar, considerado, hasta hace poco, lugar privilegiado para el desarrollo y manifestación del género masculino. Y lo privado como el ámbito familiar donde la mujer permanecía como lo natural e inmutable de la sociedad, realizando las mismas tareas siempre (Raquel Güereca, 2009). Pero cuando la mujer logró hacer visible, masificar su salida y buscar oportunidades de desarrollo en el espacio público generó una serie de transformaciones en todos los ámbitos. Estos cambios han permitido a mujeres y hombres ubicarse en espacios que les eran negados por ser ajenos a las actividades consideradas propias de su sexo. Aún así, a pesar de las posibilidades y el hecho de que las mujeres sí han incursionado en

trabajos considerados masculinos, los varones todavía se resisten a realizar “trabajos de mujer” (Marina Castañeda, 2007)

Uno de los cambios sociales y culturales que ha traído la ruptura de lo público y lo privado es que se ha cuestionado lo que hasta hace algunas décadas era el modelo hegemónico de masculinidad, es decir, una sola forma de ser hombre. Ésta se caracteriza por 3 elementos reconocidos en varias culturas: "procrear, proteger y proveer" (Luis Botello, 2008, 89). Algunos autores (Antony Clare, 2006; José Solís, 2002; Daniel Cazés 2005) afirman que la construcción de esa masculinidad está siempre atada a la aceptación social de la misma, refiriéndose al fenómeno en que los hombres deben demostrar que lo son por medio de las acciones, pensamientos y actividades que cada cultura aprecia, no sólo frente a las mujeres, por el contrario es principalmente frente a otros varones, que serán quienes juzguen si son “verdaderos hombres”.

Actualmente puede considerarse que el modelo tradicional de masculinidad está en duda por las diferentes actividades, oficios y papeles que se han modificado socialmente, donde ha aumentado la participación femenina o ha disminuido la importancia del sexo, lo que da lugar al cambio, a la transformación de los hombres. Esto ha permitido que los varones busquen formas diferentes de ser, de desarrollar su masculinidad, nuevas maneras de ser hombre que se expresan en la existencia de "nuevas masculinidades", que aún están en proceso pero son visibles en las prácticas cotidianas (Rafael Montesinos, 2005). A pesar de este proceso de transformación todavía existen prejuicios ante las actividades que pueden realizar hombres y mujeres. Una pregunta guía, a recuperar en las conclusiones, es si la carrera de Pedagogía está proporcionando condiciones que faciliten a los varones comenzar o continuar con ese proceso para generar profesionales libres de estereotipos de género.

Es importante reconocer que si bien las aptitudes y capacidades son diferentes en cada persona, el sexo no es determinante en los logros de cada quien. Lo había sido por las dificultades a las que se enfrentan las mujeres para alcanzar el reconocimiento en el espacio público, pero no por las capacidades que las mujeres han demostrado poseer. Y en el mismo sentido, los hombres se han encontrado con la imposibilidad de desarrollarse en algún área

de interés que fuese mal vista para conservar su masculinidad.

Hacia el final de la segunda mitad del siglo XX, el ingreso de las mujeres a la educación media superior y superior aumentó notablemente. En 1980 la población de la UNAM estaba compuesta en un 35% por mujeres, aumentando gradualmente hasta superar el 50% de la población total hacia el año 2005. Al mantenerse una matrícula constante se ha mostrado una feminización o desmasculinización en casi todas las áreas de estudio de la UNAM. (Ana Buquet, Jenifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello, 2006)

Una de las primeras áreas en la que se permitió a la mujer desarrollarse en el espacio laboral fue la educativa, permitiendo a las mujeres tener un empleo remunerado (Gabriela Cano y Vereka Radkau, 1991). El aumento de mujeres en el magisterio fue apoyado socialmente por considerar la docencia como una actividad adecuada para el género femenino, por lo tanto poco recomendada para varones.

Con más de 40 años de trabajo en México, la carrera de Pedagogía aún tiene una gran cantidad de estereotipos como reflejo de su desarrollo a lo largo de la historia. Su raíz griega "paidós" sugiere no la educación en general, sino el cuidado de los niños, actividad que ha sido entendida por la sociedad machista como exclusivamente femenina. Otros problemas son que es poco conocida y la información sobre ella es ambigua e incompleta, incluso sobre las aptitudes para el ingreso y el campo de trabajo que espera al pedagogo egresado. Se le ha reconocido principalmente por la docencia o las actividades relacionadas con la educación básica. Por lo tanto, se le categorizó como una carrera para la cual eran necesarias características que desde siempre se le han atribuido al género femenino acostumbrado al cuidado familiar, la educación y la socialización que debían darse en el hogar.

Aunque esta fue una de las primeras conquistas de las mujeres y un gran paso para la educación, las estadísticas demuestran que las mujeres han concentrado su participación en las áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud y en las disciplinas adscritas a las Humanidades y Artes superando el 60% de la población; mientras que en el área de las

Ciencias Físico-Matemáticas sólo aparecen en un 24.96%. (Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello, 2006)

Como resultado del trabajo feminista, los estudios de género se han realizado principalmente por mujeres y sobre mujeres. Se han sentado así las bases para la teoría de género y se han creado "explicaciones, planteamientos metodológicos, filosóficos, éticos y políticos para comprender las desigualdades entre hombres y mujeres basadas en la construcción de la diferencia sexual" (Raquel Güereca, 2009). Pero como señala Luis Botello "la exclusión del varón en el análisis de estos estudios es lo que ha imposibilitado una mayor consistencia al género como cuerpo teórico" (2008, 80). En realidad no existe una exclusión del hombre en los estudios de género, pero los aportes aún son encontrados en un número considerablemente menor frente a los que tratan el tema de la mujer, esto se debe al objetivo con el que se iniciaron los estudios de género (en principio llamados estudios de la mujer): rescatar a las mujeres de una invisibilidad histórica y combatir la desigualdad en las relaciones sociales. Esta investigación intenta generar un aporte a los estudios en este tema mediante el estudio de la situación de los hombres que se han inclinado por una carrera que ha sido socialmente considerada como "femenina", con el fin de conocer cómo afectan los diversos estereotipos de la carrera en su formación profesional y su realización personal.

Ya que los estudios de género han permitido la visibilidad de la condición de las mujeres y se ha logrado la inserción y el avance en los espacios público y privado, quizás el incremento en los estudios de género en la rama de las masculinidades podría contribuir a la eliminación de prejuicios que permitan a los varones interesados en la educación ser parte de la comunidad pedagógica y ayudar en la construcción de conocimientos en esta disciplina. Olivia Tena (2010) afirma que el estudio de masculinidades dentro de los estudios de género, es importante debido a que, al igual que las mujeres, los varones son sujetos sociales y su identidad de género es también formada socialmente a partir de estereotipos.

La importancia de este tema dentro de la Pedagogía radica en la intención de romper con estereotipos que se han retroalimentado de la escuela al espacio laboral, y actúan de forma negativa tanto para mujeres como para hombres. Se centra en borrar la idea de que la

pedagogía es para mujeres y el estereotipo que ha separado a los hombres de carreras relacionadas con la educación y como consecuencia dar un paso en la eliminación de prejuicios culturales que han obligado a mujeres y hombres a elegir carreras “adecuadas” para su condición genérica.

Existe una división de las actividades, profesiones y oficios que pueden realizar mujeres y varones. Estos límites son marcados por los patrones hegemónicos de masculinidad y feminidad que determinan ciertos valores, conductas y respuestas diferentes según el género. La masculinidad hegemónica determina ciertas exigencias para que los varones sean socialmente aceptados en su género.

Al ser modelos aplicados y aprendidos socialmente, existe una posibilidad de cambio. Al nacer en la familia y ser alimentados en la escuela, es necesario que todas las instituciones educativas formales y no formales tomen en cuenta que la educación: “podría apoyar la transformación de las “injusticias de género” si entrenara a los seres humanos para asumirse corresponsables de cambiar las condiciones sociales que desigualan a los individuos por alguna característica personal, como lo es su sexo biológico o su distanciamiento de los modelos dominantes en una sociedad” (Guillermo Figueroa, 2009, pág. 149). Por el contrario, encontramos que tanto la familia como la escuela (y demás instituciones o situaciones que generan un aprendizaje en el individuo) se encargan de repetir los patrones de la desigualdad en las relaciones sociales, incluidas las de género. Nos encontramos tan inmersos en la dinámica social y con tan pocas herramientas para el reconocimiento de (y la lucha contra) la desigualdad que las injusticias van formando parte de la experiencia diaria como algo natural y normal.

Identidad Profesional

En múltiples ocasiones se ha abordado el tema de la identidad del pedagogo y el impacto de esta en su desarrollo profesional por la importancia que se le da a algunas áreas de su formación universitaria y cómo se reflejarán en su inserción al mercado laboral. La identidad profesional del pedagogo está íntimamente relacionada con los saberes disciplinares que va

construyendo a lo largo de su formación, sin embargo, esa selección de contenidos varía en función de demandas externas y muchas veces se realiza con poca conciencia.

Cada vez que hay un cambio de plan de estudios se cambia el enfoque, porque supuestamente los egresados y empleadores (quienes son los primeros en ser consultados) consideran que se necesita una formación más sociológica o menos filosófica o quizás más técnica. De ahí que exista tal diferencia en los planes de estudio según la institución. “Es a partir de esa multiplicidad de enfoques y posturas, ordenados y reordenados curricularmente en forma casi aleatoria o espontánea sobre la formación profesional en educación, que el profesional de la pedagogía resulta algo difuso y confuso.” como menciona Alfredo Fernández (2003).

Por estas razones, el pedagogo es un sujeto de conocimiento de sumo interés, ya que se encuentra en un lugar diferente al que ha demarcado la masculinidad tradicional, ya sea generando masculinidades alternativas bajo nuevas formas de relacionarse, vivir y trabajar o reproduciendo el modelo tradicional en condiciones diferentes a las acostumbradas socialmente. Es también un profesional que tiene la posibilidad de producir la equidad de género que la educación necesita, así como transmitirla y ampliarla socialmente.

Los sujetos que brindaron información para esta investigación son 6 varones egresados de la licenciatura en Pedagogía, pertenecientes a la generación 2007-2010 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán), sus edades oscilan entre los 25 y 29 años. Su situación familiar y laboral será descrita en el apartado de metodología. Los testimonios de los egresados permiten conocer sobre su proceso de elección y egreso de Pedagogía, su convivencia con compañeras y profesoras durante la carrera, la forma en la que influye la transformación de una identidad de género tradicional en una confusa identidad profesional, y cómo estos procesos pueden permitir o dificultar transformaciones en una carrera con estereotipos profesionales y de género.

En el primer capítulo se realiza un acercamiento a la teoría feminista, sus vínculos y algunos aportes a los estudios de la condición masculina. Se explican brevemente algunos de los conceptos que serán utilizados a lo largo de la investigación, que han sido elaborados por la

teoría feminista y los estudios de género y son necesarios para comprender el contexto de esta tesis.

En el segundo capítulo se explica la metodología utilizada durante la investigación. Empezando por la pertinencia de las técnicas cualitativas para los estudios de género, además de la descripción de la elección de los informantes y las guías para las entrevistas a profundidad derivadas de la elección metodológica.

El tercer capítulo inicia con una breve descripción de algunos de los aportes que ha recibido la explicación de la condición masculina desde diferentes enfoques disciplinarios que son también importantes para la interdisciplinariedad de la Pedagogía. En la segunda parte de este capítulo se explica el proceso de la construcción de la masculinidad, con énfasis en la socialización familiar y escolar, y como ya se hizo mención, se analiza esta influencia de la familia y escuela en las vivencias relatadas por los egresados entrevistados.

El cuarto capítulo relata de forma breve la historia de la carrera de Pedagogía en México, desde su creación como Maestría en Ciencias de la Educación hasta algunas estadísticas de la carrera en la FES Acatlán. Este recorrido histórico ayuda a comprender algunos de los estereotipos de género y laborales que permean la carrera de Pedagogía en México. Este capítulo también contiene una explicación de la división genérica de profesiones que ayuda a comprender las estadísticas que muestran la matrícula mayoritariamente femenina que ha tenido la carrera. Y por último contiene las reflexiones sobre la identidad profesional y los campos de trabajo del pedagogo y las vivencias de los entrevistados en su estancia en la carrera de Pedagogía.

En las conclusiones se recuperan las preguntas de investigación a la luz de los planteamientos descritos en los capítulos, se plantean algunas nuevas premisas y se dan algunas propuestas para encaminar a la Pedagogía en el camino de la equidad.

Capítulo 1

Teoría de género y masculinidad

Como un antecedente de los estudios de masculinidades es necesario entender los procesos que han conformado a la Teoría de Género como consecuencia de un movimiento social y cultural que se ha desarrollado también en la Academia. Esta breve contextualización se limita a las aportaciones de la teoría de género y estudios de masculinidad en el análisis de la identidad de género.

La teoría de género es “un conjunto de explicaciones, construidas desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, acerca del contenido real de la diferencia sexual convertida en desigualdad social dentro de las sociedades existentes y su desarrollo” (Raquel Güereca, 2008, pág. 19). Al hablar de teoría de género es imprescindible hacer referencia al movimiento feminista que la antecede y le dio forma. Esta tesis no tiene el objetivo de abarcar a profundidad este movimiento, por lo cual solo se explicará su papel en el desarrollo de los estudios de género y de masculinidades como marco de esta investigación.

El feminismo como antecesor de la teoría de género

Marcela Lagarde explica que la ruta a la equidad de género no es otra más que el feminismo. Por medio del reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres es posible alcanzar la equidad en las relaciones y la liberación de varones y mujeres:

En el feminismo se han desarrollado opciones críticas de oposición al patriarcado, y se han construido alternativas sociales cohesionadoras para la convivencia de mujeres y hombres. Tal vez la sustancia más radical del feminismo es su vocación afirmativa, incluyente de todos los sujetos y de todas las personas, a partir de pactos democráticos, preservadora de los recursos del mundo. Su radicalidad de género se encuentra en la certeza inclusiva de mujeres y hombres, en relaciones basadas en la equidad, la igualdad de oportunidades y la democracia.

El feminismo sintetiza los esfuerzos por construir ahora un mundo que sea la casa acogedora y propia de mujeres y hombres quienes, de manera paritaria, puedan reunirse, dialogar, pactar, intercambiar y compartir para coexistir. Como el feminismo pasa por la existencia de cada persona, quienes viven cotidianamente esta alternativa renuevan sus condiciones de género, se despojan de enajenaciones opresivas y se constituyen en humanas y humanos plenos. (2013, pág. 37)

El feminismo surge formalmente de la lucha femenina por la demanda de derechos de las mujeres a partir de la promulgación de los derechos del hombre durante la revolución francesa, pero existe como un movimiento cultural desde hace al menos mil años. Ahora es considerado un movimiento ético, político, filosófico y cultural. (Daniel Cazés, 2011) que en su momento permitió hacer una crítica al paradigma androcéntrico de la modernidad que reproducía en las mujeres la exclusión, el autoritarismo y la opresión que denunciaba el propio movimiento. (Raquel Güereca, 2008). En este contexto, Olimpia de Gouges (1748-1793) elaboró una adaptación de la “Declaración de los Derechos del Hombre y Ciudadano” bajo el nombre “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana” en 1791, en donde afirma y exige la libertad y la igualdad de derechos para las mujeres, entre ellos el derecho al voto. Olimpia de Gouges fue ejecutada y en lugar de sus propuestas se declaró en el Código Civil Napoleónico que el hogar era el lugar definido y exclusivo de desarrollo de la mujer.

Un año después, en 1792, la profesora inglesa Mary Wollstonecraft escribe “Vindicación de los Derechos de la Mujer” obra en la que más que reivindicar los derechos, habla de la individualidad de las mujeres y su capacidad de elección de su propio destino como indica Cristina Sánchez (2001). Mary Wollstonecraft responde a las nociones de Rousseau acerca de la educación tratadas en el “Emilio¹”. Rousseau plantea una educación para los varones diferenciada de la de las mujeres: en los varones sería necesario fomentar la igualdad, la autonomía y demás virtudes sociales y en las mujeres cultivar sus cualidades de bondad y servicio. La autora retoma la idea de la igualdad humana que plantea Rousseau para aplicarla al conjunto femenino como parte de la humanidad y con el derecho de adquirir virtudes por los mismos medios que los hombres: “Wollstonecraft critica en este sentido no sólo a Rousseau, sino a los moralistas y filósofos de su época que «han contribuido a hacer a las mujeres más artificiales, caracteres débiles que de otro modo no habrían sido, como consecuencia, miembros más inútiles de la sociedad»” (Cristina Sánchez, 2001).

El pensamiento sufragista que iniciara en Europa con Olimpia de Gouges y las ideas educativas de Mary Wollstonecraft se extendieron rápidamente a los Estados Unidos, donde

¹ El “Emilio” ha sido reconocido por las pensadoras feministas como una de las obras fundantes del patriarcado (Rosa Cobo, 2005), a su vez es utilizado y reconocido por profesionales de la educación aún hoy en día.

las condiciones políticas y sociales se prestaron para promover los movimientos feministas. En 1848 se organizó la primera Convención sobre los derechos de la mujer en Nueva York, en la cual se elaboró y publicó la Declaración de Séneca Falls donde se expresa la inconformidad por el trato que históricamente habían recibido las mujeres sobre todo en cuanto a su participación política. Este acontecimiento es considerado el inicio del movimiento feminista en Estados Unidos. El voto femenino comenzó a ser aprobado en diferentes países: Nueva Zelanda en 1893, Reino Unido en 1918, Estados Unidos en 1920, España en 1931, Uruguay (primer país latinoamericano en aprobarlo) en 1927 y México en 1953.

El movimiento feminista a lo largo de la Historia ha tenido momentos de luchas intensas seguidos de aparente calma, durante la cual se han gestado ideas que han sido también aportes importantes para la movilización. Durante la primera mitad del siglo XX, los movimientos considerados universales, como las Guerras Mundiales, obtuvieron el foco de atención de los medios y la Historia, después de ellos resurgieron los movimientos feministas con fuerza en todo el mundo.

La década de 1970 estuvo marcada por movimientos que fijaron los cimientos de las sociedades a nivel mundial, como explica Lourdes Arizpe (2002). La misma autora afirma que en México se reconoce que después del movimiento del 68, se hizo evidente la acción de grupos sociales que antes no habían tenido cabida en la acción política pública. La llamada generación *Woodstock* trajo consigo un sinfín de transformaciones ideológicas que dieron un vuelco a las formas de organización social que se habían visto hasta entonces. Se ha considerado al feminismo como el primer movimiento que puede llamarse mundial por los alcances que tuvo y porque a pesar de desarrollarse en diferentes escenarios tiene objetivos comunes en todos ellos. Como afirman Marta Lamas (2002) y Gisela Espinosa (2002) el feminismo surge de la clase media, como la mayoría de movimientos sociales: mujeres que tienen la oportunidad de incursionar en espacios públicos de difícil acceso, principalmente por el aspecto económico y luego por las cuestiones de género.

La historia del feminismo se muestra como un proceso complejo que ha tenido que superar

numerosos obstáculos. Entre ellos se ha criticado su postura y se ha buscado la diferencia entre los grupos feministas y los movimientos de mujeres, entre las organizaciones no gubernamentales y las de corte político, entre las acciones populares y las dirigidas a otros aspectos, como por ejemplo a la sexualidad y los derechos reproductivos. Sin embargo, es posible afirmar que estos movimientos son el antecedente a los Estudios de la Mujer con perspectiva de género.

Los Estudios de la Mujer, como explican Alejandra López y Carlos Güida (2000), son un campo interdisciplinario de investigación que surge de la movilización social y académica luego de los triunfos del feminismo al obtener el voto femenino, la ciudadanía y la recuperación del cuerpo a través de la píldora anticonceptiva en los objetivos feministas. Han tenido como objeto hacer visible la condición de la mujer.

El paradigma feminista que envuelve a los Estudios de la Mujer ha aportado un modelo conceptual que permite observar dimensiones de la realidad que no se podrían identificar desde ningún otro marco interpretativo de la realidad, como explica Rosa Cobo (2005). Para esta autora, el género -como parámetro científico- ha sido la variable de análisis que más ha ensanchado los límites de la objetividad científica.

Género y condición masculina

La perspectiva de género es un paradigma ético basado en la teoría de género. Daniel Cazés (2005) describe los tres paradigmas en los que está inscrito: el histórico-crítico (desarrollado y construido a través del tiempo, relacionándose con todas las disciplinas sociales y humanísticas), el cultural del feminismo (desarrollado y concretizado en el feminismo contemporáneo) y el del desarrollo humano.

El género, como explica Marcela Lagarde (2013), más que un concepto o una categoría se ha desarrollado como toda una teoría. El concepto inicial de género procede de la psicología y de la medicina clínica. Eulalia Pérez (2006), explica que el primero en introducir el concepto “rol de género” fue John Money en 1955, como la expresión pública de ser varón o mujer, y

poco después el psiquiatra y psicoanalista Robert Stoller en 1968 utilizó “identidad de género” como la experiencia privada de pertenecer a uno u otro sexo. Es a Robert Stoller a quien se le atribuye la primera diferenciación entre las funciones y apariencias biológicas y los comportamientos determinados por la cultura. El uso del concepto de género por las feministas en la academia hace surgir la teoría de género:

A partir de los años 70 la rama académica del feminismo viene utilizando la categoría género por su carácter analítico, explicativo e integrador, lo que favoreció establecer múltiples aportaciones en términos de comprensión de la subjetividad humana. De esta forma, a partir de este enfoque teórico, las académicas feministas han consolidado un espacio reconocido científicamente desde donde pueden cuestionar y plantear debates a fin de promover nuevos sentidos de identidad, al mismo tiempo que definir estrategias de lucha en contra de la perpetuación de las estructuras de poder (Lagarde, 1996; Scott, 1990; García-Mina, 2003). Gracias al movimiento feminista se incorporó la categoría género en el ámbito de las Ciencias Sociales, así como su posterior desarrollo dentro de una perspectiva teórica. (Teresa Bruel, 2008, pág. 52)

Es a partir de ahí que el término género nace como una categoría de análisis sobre la desigualdad social, en este caso basada en una diferencia anatómica. Según el glosario incluido en el libro de Carlos Lomas (2004), es el “conjunto de fenómenos sociales, culturales, psicológicos y lingüísticos que se asocian a las diferencias de sexo” (2004, pág. 236). Luis Botello lo define como el “conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido en general, a las relaciones entre personas” (2008, pág. 34). El género es entonces más que la apariencia física externa, influye y modifica a los sujetos en su actuar cotidiano y su pensar del mundo y de sí mismo.

A partir de la teoría de género y el análisis de la condición de la mujer en la sociedad, se ha descrito la existencia de un orden social de género en el que el varón tiene la dominación sobre las mujeres: el patriarcado. Marcela Lagarde (1997a) asegura que este orden social es un orden de poder, en el que los varones y lo masculino tienen mayor prestigio y una supremacía sobre las mujeres y lo femenino. Al respecto, Celia Amorós (2005) explica el orden patriarcal y sus jerarquías en relación con la globalización y el capitalismo, como elementos que han ayudado a reproducir esta organización social relegando a las mujeres a permanecer y volver (o ejercer una doble jornada en el espacio privado) en el trabajo

doméstico. El patriarcado no solamente ha limitado a las mujeres al ámbito privado, también ha legitimado el derecho de los hombres a expropiar los conocimientos, creaciones y bienes (materiales y simbólicos) de las mujeres, como explica Marcela Lagarde (1997a, pág. 53).

Dentro de este orden patriarcal no todos los varones son igual de “valiosos”. El patriarcado determina jerarquías que se marcan según se cumplan los patrones y mandatos de la masculinidad hegemónica:

Ser patriarca requiere sanción social, aprobación e inclusión, por eso, para ser patriarcas, los hombres deben medirse entre ellos y, al hacerlo, jerarquizarse. Para ellos ocupar el espacio o tener una condición consiste directamente en estar jerarquizado, es su manera de pertenencia y de adscripción en el mundo masculino y por ende en el mundo ya que no necesitan medirse con las mujeres, de antemano ocupan la posición central y superior. (Marcela Lagarde, 1997a, pág. 78)

Para lograr ascender en la jerarquía masculina, es necesario cumplir los mandatos de masculinidad y limitarse a los espacios que se consideran apropiados para alcanzar el título de “hombre de verdad”. La masculinidad hegemónica o tradicional, tiene características puntuales que los varones deben demostrar en diferentes etapas de la vida, esta masculinidad se considera la dominante dentro de nuestro contexto social. Como explica José Olavarría (2004): los atributos que distinguen a los hombres se sostienen y reproducen por medio de mandatos sociales (estereotipos de género) que son interiorizados y forman parte de la identidad de género masculina.

Identidad de género

La identidad definida por Marcela Lagarde (1997b) es la experiencia del yo, el reconocimiento de la singularidad propia, los afectos, pensamientos, representaciones y vivencias corporales subjetivas, es

[...] una cualidad histórica fundante del sujeto, construida en su permanente interacción con los otros, y producto de su hacer en el mundo y sobre sí mismo. [...] se conforma como un conjunto de dimensiones y procesos dinámicos y dialécticos que se producen en las intersecciones entre las identidades asignadas y la experiencia vivida que expresa la diversidad de condiciones del sujeto (pág. 8)

y explica que en las sociedades con una organización de género, todos los sujetos tienen una identidad de género aunque no sean conscientes de ella. De esto deriva que la identidad de género sea una construcción social a partir de una cualidad física.

Desde antes de cumplir los tres años, se tienen ya suficientes referencias para ubicarse en uno de los géneros, incluso se logra tener esa identificación social antes de reconocer el propio sexo biológico, lo cual demuestra que más allá de la influencia hormonal o instintiva que se atribuye al ser hombre o ser mujer, esta identificación se logra por imitación y mandato. Graciela Morgade (2001) explica: “La autoadscripción a un sexo o a otro es diferente de la construcción de la identidad de género.” (pág. 41). La autora continúa con las expresiones de sexo que no siempre coinciden, refiriéndose al sexo genético (cromosómico), gonádico (producción de células sexuales), hormonal (producción de estrógenos o testosterona), anatómico (órganos externos) y el sexo adscripto. En el mismo sentido, Marta Lamas (1993) explica que la diferencia sexual (física) nos estructura psíquicamente y el género nos estructura socialmente, y que los rasgos que son impuestos socialmente a los roles femenino o masculino no siempre permiten a los individuos identificarse con “lo que le corresponde” dejan ver que la identidad no depende del género asignado, no es fija y no está compuesta solo con cuestiones “femeninas” o “masculinas”. A partir de tener una identidad de género, se viven condiciones de género.

En esta tesis se analiza la construcción de la masculinidad como proceso identitario central de los egresados de Pedagogía desde diversos enfoques disciplinarios. Este cruce de enfoques es necesario ya que las teorías propias de la Pedagogía aún no logran explicar de forma profunda estos procesos y cómo se viven en la escuela. Los estudios de género y feministas también han encontrado útil esta multidisciplinariedad para complementar las explicaciones que cada disciplina aporta.

La identidad de género puede ser estudiada como un proceso de construcción, en este caso, de la masculinidad y es así como esta tesis lo aborda. El atribuirle a la identidad la definición de proceso permite entenderla como algo cambiante y, precisamente, en construcción.

Capítulo 2

Metodología con perspectiva de género

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre la construcción de la masculinidad y la identidad profesional del pedagogo. Para ello se recurrió a testimonios orales de varones egresados de la carrera de Pedagogía de la generación 2007-2010 que nos permitieron acercarnos a su subjetividad y las experiencias que de ella se derivan.

La investigación cualitativa y los estudios de género

Dentro de la investigación de las ciencias sociales existen dos tipos de investigación, la cuantitativa y la cualitativa, caracterizada la primera como refiere Fortino Vela por ser “de carácter numérico y por dar prioridad al análisis de la distribución, repetición, generalización o predicción de los hechos sociales” (2001, pág. 63). Y en la segunda encontramos que “permite indagar el mundo simbólico presente entre los sujetos (...), indaga el espacio intersubjetivo de los sujetos y cómo estos están implicados en las prácticas sociales de las que son partícipes” según Luis Botello (2008, pág. 124).

Esta división implica diferentes formas para la obtención de datos y el análisis de los mismos. Para Fortino Vela la importancia de los estudios de corte cualitativo radica en ser una estrategia para la reconstrucción de la realidad y es de gran importancia para generar conocimientos de la vida social (2001). Estela Ruíz menciona que “para la investigación cualitativa importa más el proceso que el producto, la perspectiva sobre una situación en particular, el significado que [*las personas*] le dan a las cosas, a su vida y a la forma en cómo la enfrentan” (1998, cursivas mías) y en ello está centrada tal metodología.

En la tradición de los estudios de género se ha identificado el uso de testimonios orales de la metodología cualitativa como una constante, por la manera en que muestra la construcción social de las personas y su individualidad, así como el proceso histórico que las ha conformado como tales. Gabriela Cano y Verena Radkau, explican que:

La narración individual resulta representativa y significativa para un contexto mayor, no porque exprese una humanidad general y abstracta o una subjetividad única, sino

porque es producto de individuos sociales. (...) Las relaciones sociales se entienden a través de los seres humanos que se mueven en ellas, y son producidas, reproducidas o cambiadas en y a través de la acción de individuos sociales concretos (1991, pág. 421).

Para Marcela Lagarde (1996, pág. 67) la subjetividad “es el conjunto de formas de pensar sobre el contenido, de sentir el mundo, es la afectividad y son los afectos” incluye también la identidad y el género como parte esencial de la misma. Por lo tanto, ya que uno de los fines de esta investigación es conocer las vivencias y sentires particulares de los varones que estudiaron la carrera de Pedagogía, consideré pertinentes y confiables las herramientas cualitativas. Para este tipo de estudios, la subjetividad de los sujetos y las experiencias que han tenido relacionadas al tema son la parte central del trabajo, ya que permiten realizar un análisis de profundidad.

Los estudios de género buscan recuperar las historias que no se han escrito, reconstruyéndolas desde la subjetividad de los individuos. Esta investigación busca conocer la subjetividad de los egresados en momentos específicos (ingreso y estancia en Pedagogía) y en momentos transversales (influencias y construcción de la masculinidad a lo largo de la vida), por ello se identificaron **3 conceptos por desarrollar: construcción de la masculinidad, identidad profesional del pedagogo, y desempeño escolar**. Para estudiarlos fue necesario elaborar una tabla que permite visibilizar el proceso de concreción, a partir del cual se elaboró el guión para las entrevistas que conforman la historia de vida de los sujetos de investigación. (Ver tabla 3, anexo)

Cada uno de los tres conceptos fundamentales: Construcción de la masculinidad, identidad profesional del pedagogo y desempeño escolar. El análisis se realizó a partir de diferentes categorías y variables:

1.1. CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD

Categorías y Variables:

1.1.1. *Socialización de género:*

1.1.1.1. *Masculinidad tradicional*

1.1.1.2. *La familia como agente instructor*

1.1.1.3. *La escuela como agente instructor*

1.1.2. *División genérica de espacios y roles*

1.1.2.1. *Actividades masculinas*

1.1.3. *Transformación de los roles de género*

1.1.3.1. *Cambios en la identidad de género*

1.2. *IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PEDAGOGO*

Categorías y variables:

1.2.1. *Identidad del pedagogo*

1.2.1.1. *Identificación con la Pedagogía*

1.2.1.2. *Orientación profesional del pedagogo*

1.2.1.3. *El pedagogo en el campo laboral*

1.3. *DESEMPEÑO ESCOLAR*

Categorías y variables

1.3.1. *Formación escolar*

1.3.1.1. *Académico*

1.3.1.2. *Estancia en la carrera*

1.3.1.3. *Egreso de la carrera*

1.3.1.4. *Psicosocial*

1.3.1.5. *Administrativo*

Para lograr profundizar en estos conceptos, categorías e indicadores se hizo uso de la historia oral y de vida.

Historia Oral y de Vida

Diversos autores han escrito sobre las características de la metodología cualitativa pero aún no hay acuerdo para denominar o describir los métodos que se utilizan para llegar a los datos. Como muestra basta mencionar que métodos como historia oral, historia de vida, biografía, autobiografía y relatos de vida, son, en muchas ocasiones, considerados sinónimos sin aclarar las pequeñas pero determinantes diferencias que existen entre ellos.

Jorge Aceves (1999), Alejandro Moreno (2002) y José Bengoa (1992) son autores que han descrito algunas de las diferencias entre estos métodos, sin coincidir por completo, por lo cual se ha decidido tomar de varios autores rasgos que atribuyen a la historia de vida para conducirla hacia el tipo de información necesaria para esta investigación; ya que como menciona Daniel Bertaux (1989) es necesario tener claro lo que se desea obtener del informante para construir el método que se utilizará y para Jorge Aceves (1999) la decisión de cómo abordar al informante debe tomarse al aclarar el tema, objetivo, métodos, recursos y la difusión que tendrá el proyecto.

La primera diferencia reconocida entre estos métodos es la fuente de la narración, ya que aunque todos hacen referencia a la historia oral (narración oral), se puede elaborar la biografía de una persona por medio del testimonio de otras, de documentos, etcétera. Cuando el narrador cuenta su propia historia es una autobiografía (Martha Rojas, 2001).

La diferencia entre la biografía y una historia de vida es la presencia del investigador en la narración oral junto con el análisis aplicado como estudio de caso o utilizado para una investigación (Martha Rojas, 2001). La diferencia con los relatos de vida, según Jorge Aceves (1999), es que estos últimos son fragmentos de esa historia de vida enfocados a encontrar una característica de interés para la investigación. Por otro lado, Martha Rojas define el relato de vida como la “versión” de un individuo sobre su vida, es decir, sin el análisis que caracteriza a la historia de vida. Para esta investigación se hizo uso de historia de vida para obtener una visión general de los procesos de construcción de la masculinidad de los egresados y cómo este proceso se refleja o no en su identidad profesional como pedagogo.

Jorge Aceves hace una categorización de 3 tipos de historia de vida (1999, 3): la primera es la “historia de vida completa” que es un recorrido de toda la vida de la persona acompañada de documentos secundarios para complementar, así como la reflexión, crítica y contextualización de la narración. La segunda es la “historia de vida focal o temática” que enfatiza un aspecto de la vida del entrevistado. Por último la “historia de vida armada o

editada” que como su nombre indica es elaborada por el investigador. Para los tres tipos es necesario el uso de una entrevista a profundidad.

Para esta investigación se ha elaborado historias de vida focales o temáticas, según la clasificación de Jorge Aceves, donde se enfatiza la construcción de la masculinidad de los egresados a lo largo de la vida y en específico en su paso por la licenciatura en Pedagogía, notando también su relación con el desempeño escolar.

Para Raquel Güereca (2007), la importancia de los enfoques biográficos, como la historia de vida, radica en que es necesario tomar en cuenta las experiencias de los sujetos a partir de sus cuerpos sexuados:

El **género**, entendido como la construcción sociosimbólica de la diferencia sexual que deviene en desigualdad, es un concepto que da cuenta de la forma en que los cuerpos se inscriben en el espacio social desde un conjunto de percepciones y prescripciones. Es un concepto producto del pensamiento feminista, que nos permite ver la multiplicidad de prácticas humanas que conforman a la sociedad. La **diferencia sexual** existe y no sólo es anatómica. [...] Aceptar la existencia de la **diferencia sexual** nos convoca a estudiar el ¿cómo? Aproximarnos a sus múltiples cualidades como son la opresión y el empoderamiento que produce, la forma en que se cruza con otras variables constrictivas como son raza, clase, nacionalidad, edad, preferencia sexual, por citar algunas. Responder ¿cómo viven las personas sus cuerpos en el entramado de relaciones sociales? [...] La teoría de género, hija del feminismo, ha mostrado que las categorías unitarias como SUJETO, LA MUJER, EL HOMBRE son trampas que señalan qué lugar están interpelados a ocupar los cuerpos. Los cuerpos sí importan, están atravesados por las experiencias. (2007)

Siguiendo esta ruta, Raquel Güereca (2008, pág. 284) explica que la historia de vida es una metodología que integra diversas técnicas de investigación social, como:

1) Observación:

- a) Indirecta documental
- b) Directa no participante

2) Entrevistas:

- a) Estructuradas
- b) No estructuradas (Etnográfica y profunda)

c) Semiestructuradas (Enfocada y grupal)

3) Biografías de los sujetos de análisis

El primer paso para la aplicación de la historia oral y de vida es la selección de informantes. Una vez delimitado el problema de investigación es posible conocer las características de los sujetos de conocimiento que requiere la investigación. En este caso: varones egresados de la licenciatura en Pedagogía de la generación 2007-2010.

Para la selección de los informantes existen diversos métodos. Según Ramón Reséndiz (2001) puede elegirse entre dos posiciones extremas: la primera consiste en entrevistas al azar, “así varios relatos individuales tomados de la misma serie de relaciones socioestructurales, se apoyan mutuamente y constituyen, todos juntos, un núcleo duro de evidencia” (pág. 142). La segunda es elaborar una tipología empírica mediante una aproximación cuantitativa para elegir así a los informantes de forma sistemática.

Por otro lado Fortino Vela explica que a diferencia del método cuantitativo, en el que se realizan muestreos estadísticos, para la entrevista cualitativa es necesario realizar un “muestreo teórico o intencionado”, ya sea que se busque un “punto de saturación” mediante la acumulación de entrevistas o como cita Fortino Vela, seleccionar sujetos con información potencialmente valiosa para la investigación, restando importancia al número de entrevistados.

Para esta investigación se seleccionaron casos con información valiosa para su análisis respecto a las categorías conceptuales. Todos los informantes son parte del universo a estudiar como varones egresados de la carrera de Pedagogía de la generación 2007-2010 y representan esa información potencialmente valiosa a la que refiere Vela. Se realizaron 6 entrevistas. Los sujetos cumplen con el único requisito de ser egresados de la licenciatura en Pedagogía de la generación 2007-2010 y representan casi el 30% de la población total de varones egresados de esta generación.

Una vez identificados los sujetos de conocimiento, según la citada enumeración de Raquel Güereca, debe comenzarse con la Observación como primer técnica de apoyo a la aplicación

de historia de vida. El tipo de observación que se podía realizar en esta investigación fue solamente de tipo indirecta documental, ya que son egresados y la observación directa no es posible.

La observación indirecta consiste en “recurrir a documentos que orienten al descubrimiento y caracterización del problema a abordar” (Raquel Güereca, 2008, pág. 285). Lo cual se ha realizado desde el planteamiento del proyecto para definir las categorías de análisis a desarrollar. Para el caso de esta investigación, se revisó bibliografía teórica sobre la masculinidad, la teoría de género, la identidad de género, así como la formación e identidad profesional. También se han revisado investigaciones y estadísticas sobre la división genérica de profesiones que nos permita entender la composición de la Pedagogía como carrera feminizada y sus principales salidas profesionales.

Las entrevistas que se realizaron son de los 3 tipos: estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas para obtener la historia de vida de los egresados y realizar el análisis y relación de las categorías conceptuales.

Las entrevistas estructuradas son aquellas basadas en una serie de preguntas preestablecidas con limitadas categorías de respuesta, son de carácter rígido, definido y directo por lo que su nivel de profundidad es limitado, como explica Fortino Vela (2001, pág. 69)

En el primer acercamiento se aplicó una entrevista estructurada (ver tabla 1) para obtener información general, datos personales y familiares. Este acercamiento general permitió conocer un poco la relación familiar. Se buscaba una primera descripción para notar el tipo de familia, relaciones entre los miembros, los roles que asumen y encontrar una jerarquía establecida por el entrevistado que al mismo tiempo nos dará algunos rasgos de la influencia de la familia como agente instructor de género.

Tabla 1. Guión de entrevista estructurada

DATOS PERSONALES

1. Nombre
2. Fecha de nacimiento
3. ¿Practicas alguna religión? No___ Sí___ ¿cuál? _____
4. ¿Cuál es tu último grado de estudios? Licenciatura___ Diplomado___ Especialidad___
5. ¿A qué te dedicas actualmente?
Trabajar___ Estudiar___ En proceso de titulación___ Otra_____
6. ¿Qué número de hijo ocupas en tu familia? –de mayor a menor- _____

DATOS FAMILIARES

7. ¿Cuántos y quiénes son los miembros que componen tu familia nuclear?

a) Nombre:

Parentesco: Edad: Escolaridad:

¿A qué se dedica actualmente?

Describe en máximo 3 palabras la personalidad de él/ella

¿Cómo describirías tu relación con él/ella?

9. ¿Con quién vives?

Ambos padres ___ Uno de mis padres ¿quién? _____ Hermano(as) ___ Cónyuge___

Amigos___ Solo ___ Otro___

10. En caso de que no viva con la familia nuclear ¿Qué circunstancias te llevaron a vivir con él/ella?

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas semi-estructuradas son útiles para abordar los temas por investigar de manera enfocada, pero concediendo cierta libertad al entrevistado para responder. Dentro de este tipo de entrevistas, encontramos dos clasificaciones: enfocada o centrada y grupal. Para esta investigación solamente se hizo uso de entrevista semi-estructurada de tipo enfocada.

La entrevista enfocada toma una posición “directiva” como en la entrevista estructurada, como explica Fortino Vela (2001, pág. 77) por ello, aunque el entrevistado sea libre de responder (a diferencia del tipo de respuesta que se espera en la entrevista estructurada), si se aleja del punto central de la pregunta, el entrevistador puede devolverle al centro de atención. En la presente investigación, este tipo de entrevista es útil para explorar elementos de tipo abstracto-concreto, como la manera en que los egresados de Pedagogía creen que debe ser un hombre en nuestra sociedad y cómo esto desencadena en cambios en los roles de género. Para esta parte de la entrevista se elaboró una tabla con una lista de características estereotípicas de la masculinidad tradicional que se mostró a los egresados para explorar la categoría de la masculinidad tradicional (Ver tabla 2).

Al mostrarles la tabla se les pidió que respondieran preguntas que permitieron explorar su concepto de masculinidad tradicional e identificarse con ella o rechazarla. También fue útil para ejemplificar actitudes estereotípicas y/o sexistas para otras partes de la entrevista.

Tabla 2. Características estereotípicas de la masculinidad tradicional.

¿Cómo es un hombre?	
*Fuerte	*Exitoso
*Sabe controlar sus emociones	*Gran aporte económico
*Líder	*No se muestra vulnerable
*Conquistador	*Agresivo
*De carácter duro	*Consume drogas
*Sostén de la familia	*Le gustan las fiestas
*Práctica actividades de riesgo	*Siempre cumple su palabra
*Gusta de los deportes	*Protector
*Sabe mandar y hacerse obedecer	*Potente sexualmente
*Inteligente	*Ambicioso
*Violento	*Orgullosa
*Nunca necesita ayuda	*Egoísta
*Le gusta beber	*Confiable
*Creativo	*Competitivo
*Perezoso	*Desinhibido
*Caballeroso	*Aventurero

<p>*Mujeriego</p> <p>*Sabe tomar decisiones</p> <p>*Descuidado</p> <p>*Debe ser jefe</p>	<p>*Buen padre</p> <p>*Independiente</p> <p>*Cuida su aspecto</p>
--	---

Elaboración propia basada en Cazés (2004,2005, 2011), José Olavarría (2004), Graciela Morgade (2001)

Las entrevistas no estructuradas son las que permiten mayor profundidad durante la historia de vida y se aplican “con el supuesto de que, si bien los entrevistados poseen información valiosa para el entrevistador, les resulta difícil comunicarla o transmitirla de forma verbal, es decir, a través de cuestionamientos directos” como explica Vela (2001). El mismo autor nos dice que es importante “crear un atmósfera de tolerancia, aceptación y comprensión” para llegar a la información que la investigación necesita. El papel del entrevistador no es directivo, pero debe “ofrecer los estímulos necesarios para provocar el desenvolvimiento del entrevistado”. Dentro de estas entrevistas se encuentran la de tipo terapéutica, la etnográfica clásica y la de profundidad. La entrevista terapéutica se realiza con fines curativos o para aconsejar, por lo que el entrevistado es el beneficiado. Como nos explica Vela, la entrevista etnográfica clásica es la herramienta de la etnografía que por medio del “estudio de las experiencias pasadas y las vivencias presentes” ayuda a “decodificar y comprender la visión que los actores tienen sobre el mundo”. Según Ruíz e Ispizúa : “la entrevista a profundidad involucra un proceso de inmersión (más exactamente de reinmersión) del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador que asiste activamente en este ejercicio de reposición cuasi teatral” (citados en Fortino Vela 2001, 74). La entrevista a profundidad establece una guía flexible de temáticas o preguntas para obtener la información.

Para esta investigación se hizo uso de la entrevista a profundidad, lo que permite estudiar las experiencias pasadas y presentes y el significado que los entrevistados dan a las mismas de manera profunda. Los elementos por explorar de tipo abstracto son en este caso, los 3 conceptos de la investigación: construcción de la masculinidad, identidad profesional y desempeño escolar.

Durante la entrevista a profundidad, en la que el entrevistado tiene mayor libertad para

responder, se hicieron preguntas sobre su vida familiar, escolar y laboral. En el análisis de las entrevistas fue posible vincular las respuestas de los egresados en los 3 ámbitos y las 3 categorías abordadas rescatando la subjetividad de los sujetos que, como explica Marcela Lagarde (1996), es esencialmente el sentir sobre el mundo, si logramos entender cómo los sujetos se han formado y cómo han construido su identidad de género, podremos entender un poco mejor los significados que dan a las decisiones y vivencias del día a día. También es posible encontrar claves de cómo la identidad de género y la subjetividad que han formado (y les han formado) influyen en su identidad profesional y cómo desempeñarán su carrera.

Las respuestas de los egresados permiten realizar un ejercicio de análisis basado en los autores y reafirmado en las experiencias relatadas en los testimonios, por esta razón se decidió incluir fragmentos de las entrevistas en el desarrollo de los capítulos. Así mientras son explicadas las categorías y conceptos se desarrolla el análisis de la subjetividad y experiencias de los sujetos y su relación con las categorías principales de esta investigación.

Los sujetos

Los entrevistados son egresados de la generación 2007-2010 de la carrera de Pedagogía en la FES Acatlán. Al iniciar la entrevista se les explico para qué sería utilizada la información brindada y se les ofreció cambiar sus nombres o usar seudónimos para no revelar su identidad o la de sus familiares. Por ello, no aparecen algunos nombres, lo cual no representó ningún conflicto para la investigación. En el primer acercamiento se obtuvieron datos generales que permiten contextualizar un poco sus vivencias.

Javier tiene 25 años, es músico y actualmente vive con su padre y sus hermanos: Brenda de 20 años y Diego de 18. Su padre es músico también, su escolaridad es secundaria. Su madre falleció un par de años atrás, también cursó hasta la secundaria y siempre se dedicó al hogar, Javier la considera la base fundamental de la familia y la persona que más le impulsó a llegar a la Universidad. Es el primero en su familia extensa en tener estudios de licenciatura, incluso sus hermanos se han detenido hasta el nivel medio superior según sus propios planes. Javier se dedica a la música, es percusionista en varios grupos y le interesa

dedicarse a promover la cultura.

Jorge tiene 26 años, es docente de primaria, se tituló por la opción ampliación de conocimientos II, que consiste en cursar un semestre extra cubriendo los créditos y obteniendo un promedio mayor a 9. Jorge vive con su madre, Cruz quien es empleada en una fábrica y estudió hasta la secundaria, su hermano Humberto que por problemas de adicciones considera una persona muy problemática y sin aspiraciones ya que no terminó la secundaria. Sus hermanas son Esmeralda y Nancy. Esmeralda tiene 29 años, estudió una carrera comercial y es secretaria. Nancy tiene 28 años y lleva 10 años de casada, hecho al cual Jorge atribuye su decisión de no seguir estudiando, ella se dedica al hogar y aunque su hermano no está de acuerdo en que no haya terminado la preparatoria, considera que es una buena esposa, madre y ama de casa. Jorge desea seguir en la docencia e incursionar también en actividades de capacitación y recursos humanos.

Aldo tiene 26 años y se dedica al diseño instruccional y planeación para cursos de capacitación, además de dar regularización en su casa como una forma de obtener un ingreso extra. Aldo se encuentra en proceso de titulación mediante tesis. Actualmente vive con su papá quien concluyó sus estudios de la carrera de derecho, pero no se tituló. Sus padres son divorciados por causas desconocidas para él. Sus hermanas viven con su mamá quien se volvió a casar y comparten vivienda con hijos de su nuevo esposo, siendo esa una de las razones por las que Aldo decide quedarse a vivir con su papá. Aldo siente la presión de “superar” a su hermana mayor que cuenta con una Maestría en educación y sobre todo en no dejar su carrera trunca como su padre.

Alonso tiene 26 años y se dedica a dar visitas guiadas en un museo. Por el momento vive con su madre, su hermano, su hermana y un sobrino. Alonso describe su familia como muy separada y que cada quien “ve por sí mismo”. El padre de Alonso falleció aproximadamente 6 meses antes de la entrevista, por lo que los cambios familiares aún están en proceso. Alonso está en proceso de titulación mediante tesis y le interesa dedicarse a la cultura en museos y la música a nivel educativo.

José tiene 29 años, es docente de primaria y acaba de recibir una propuesta de dirección por su buen desempeño como docente. Se tituló mediante ampliación de conocimientos igual que Jorge. José vive con sus padres: Rigoberto de 63 años que al pensionarse de su empleo como ferrocarrilero decide poner un negocio de abarrotes en la casa familiar, y Estela de 61 años que se ha dedicado desde siempre a las labores del hogar. José es el menor de 3 hermanos que han ampliado la casa familiar y en un mismo predio construyeron sus propias casas, por lo cual José puede mantener contacto con sus sobrinas a las que quiere y cuida mucho (en sus propias palabras), aunque reconoce que la diferencia de edad con sus hermanos les ha causado una relación distante. José está convencido de que la docencia es su vocación y le interesa seguir trabajando en ella; por ello, además del trabajo como director tiene planeado seguir al frente de al menos un grupo.

Néstor tiene 25 años, y se dedica a buscar empleo. Actualmente vive con sus padres, Rafael y Amalia, quienes mantienen una relación estable. Su papá es comerciante y su mamá es demostradora de productos en un súper mercado, y su hermana Andrea de 18 años, indecisa por su elección vocacional. Néstor tiene planes de titularse mediante tesis pero aún no se decide sobre el tema. Le interesa encontrar un empleo en docencia o capacitación para después decidir a qué dedicarse a largo plazo.

Conocer estos primeros datos de los entrevistados permite contextualizar y entender mejor las respuestas para guiar el análisis de los testimonios. La historia de vida permite conocer el contexto y las vivencias personales de un tema transversal en la vida de los entrevistados como fue su proceso de construcción de identidad de género masculina y profesional. El cruce de las historias de vida de varios entrevistados permite establecer vivencias y sentires compartidos respecto a situaciones específicas.

Capítulo 3

Masculinidad

Este capítulo tiene dos objetivos conjuntos: el primero es presentar brevemente algunos de los enfoques disciplinarios principales en los estudios de masculinidades para entender el tipo de explicaciones que se podrán encontrar sobre la construcción de la masculinidad, y el segundo es explicar la construcción de la masculinidad desde dos principales agentes instructores: familia y escuela.

Enfoques de la masculinidad

Las investigaciones sobre la condición masculina iniciaron en América Latina a fines de los años ochenta del siglo pasado. Su origen puede atribuirse a los estudios feministas y de género en Estados Unidos y algunos países de Europa. (Daniel Cazés, 2008; Rafael Montesinos, 2005) Según Ana Amuchástegui (2006) surgen desde 5 fuentes principales:

- 1) La transformación que los movimientos feministas trajeron a la academia y a las relaciones de pareja durante las décadas de 1970 y 1980 incitaron a los hombres a la reflexión sobre su participación en la desigualdad de género. Principalmente en hombres dedicados a la academia y compañeros de mujeres relacionadas con el feminismo académico y político.
- 2) El surgimiento del movimiento homosexual y estudios gay y la necesidad de criticar y erradicar la homofobia.
- 3) La flexibilización del empleo, destrucción del orden salarial, ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral y la consecuencia principal de esto como una amenaza al orden social del hombre como proveedor único.
- 4) La firma y participación en acuerdos internacionales sobre la importancia de aumentar la participación masculina en la reproducción.
- 5) Los financiamientos para la investigación y activismo de políticas de salud sexual, educación sexual, infecciones de transmisión sexual, anticonceptivos, embarazos y aborto que desembocaron en el interés en la educación sexual de varones, así como su salud sexual y la violencia de género.

El interés creciente en los estudios de varones se puede justificar en algunas razones, según

Alejandra López y Carlos Güide (2000):

- Insuficiencia de marcos teóricos que expliquen las conductas y comportamientos de los hombres.
- El fracaso de programas de control de natalidad dirigidos a los varones.
- Interés en incrementar pautas de autocuidado en lo referente a infecciones de transmisión sexual.
- Mayor visibilidad de los derechos de la mujer.
- Resistencia de los varones a modificar la ideología patriarcal.

Los estudios sobre la condición masculina han surgido principalmente desde los estudios de género y desde la producción feminista. Una característica crucial que los diferencia de los Estudios de la Mujer es que no cuentan con un movimiento social o político a la par: “Es una producción sin militancia paralela a la cual analizar y/o sustentar con recursos teóricos.” (Alejandra López y Carlos Güide, 2000, pág. 6). Aunque en los últimos años se han formado grupos de apoyo para varones para compartir experiencias y buscar acompañamiento en busca de un cambio en su condición masculina, la mayoría de los varones que han pertenecido a estos grupos están muy cerca de la causa feminista. Hay que distinguirlos con claridad, pues como indica Ana Amuchástegui (2006), también existen grupos de varones que buscaban enfrentar los avances en los derechos de las mujeres, principalmente en Estados Unidos².

La categoría de masculinidad, desde la teoría de género, ha sido utilizada por diversas disciplinas y con distintos enfoques. Es importante señalar que las definiciones no son incompatibles o impermeables, simplemente han seguido métodos y contextos de estudio diferentes.

En el caso de la Pedagogía, también se ha presentado como área de investigación alimentada de otras disciplinas pertenecientes a las Humanidades y Ciencias Sociales, por ello se han elegido los siguientes enfoques disciplinarios como relevantes. Es pertinente

² En México existen también movimientos por una supuesta reivindicación de los derechos masculinos, y la acusación contra las mujeres de haber rebasado la bandera feminista como es el caso del movimiento *El Círculo Masculino*, dirigido por Lorenzo Da Firenze, autor del libro *La conspiración feminista*.

hablar de estudios de género desde la pedagogía ya que varias autoras (Graciela Morgade, 2001; Montserrat Moreno, 2003; Pierre Bourdieu, 2001; Araceli Mingo, 2006) han atribuido a la escuela un papel muy importante en el proceso de adquirir una identidad genérica y sobre todo en reforzar los roles de género, y puede afirmarse que la influencia de la escuela va más allá del currículum vivido, donde la Pedagogía tiene influencia directa.

Derivado de la revisión bibliográfica se encontraron diversos enfoques en el estudio de la masculinidad y se eligieron los siguientes por su compatibilidad con la Pedagogía: Sociológico, Antropológico y Psicológico. A continuación se presentan características de cada uno de ellos centrados en la masculinidad como una construcción de la masculinidad como una identidad de género.

Enfoque sociológico

Este enfoque se concentra en explicar al varón y su identidad genérica desde lo social y el entorno. Es posible encontrar y describir las influencias de la vida y orden social en la conformación de los sujetos y sus identidades genéricas: en la convivencia social, las expectativas familiares, de la pareja, de las amistades.

Rafael Montesinos (2002) explica que desde la Sociología los estudios de la condición masculina se han realizado con metodologías mixtas y de algún modo heterodoxas refiriéndose con ello a la crisis de paradigmas que ha permitido surgir diferentes interpretaciones de diversos objetos de estudio. Desde este enfoque, los hombres son estudiados como colectivo a partir de la cultura, tomando en cuenta que los cambios en lo político, económico y social generan una transformación directa en las relaciones entre hombres y mujeres.

Como lo afirma Pierre Bourdieu (2007), es posible identificar la dominación masculina como parte de la construcción social de los cuerpos bajo las dicotomías que naturalizan el orden masculino. Este autor explica cómo la visión androcéntrica se impone por medio de mecanismos que la han convertido en neutra y sin necesidad de legitimación, de forma

simbólica: “El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (2007, pág. 22). Es así como la división sexual del trabajo queda justificada naturalmente en la diferencia anatómica y biológica de los cuerpos, además de todas las diferencias sociales. Este tipo de pensamiento, según Pierre Bourdieu, establece una relación circular que se alimenta de la objetiva división natural y justifica la subjetiva división social.

Rafael Montesinos (2002) explica 3 teorías sociológicas que permiten la comprensión de la cultura contemporánea y el estudio de la identidad masculina:

- El efecto dinámico de la cultura propuesta por Agner Heller. Explica que una nueva identidad femenina transforma la cultura y conduce a una crisis de identidad masculina.
- La resistencia social a la dinámica que se produce a partir de las transformaciones políticas y económicas que han generado los movimientos feministas según Donald Bell. Propone estudiar la masculinidad desde los conflictos que genera una nueva identidad femenina.
- La crisis de identidad resultante de los cambios culturales que impide a los sujetos reconocer los patrones o referentes que le permitan construir su identidad genérica.

Se coincide en la necesidad de estudiar la identidad masculina que aparece con los cambios culturales, en específico con los que tienen que ver con las mujeres, ya que estos intervienen en las relaciones genéricas en los espacios públicos y privados. Para ello es necesario estudiar también las condiciones que generan esos cambios.

La vida, obligaciones y actividades del varón, lo han ligado al espacio público, le han conformado una identidad social. Roberto Garda (1998) enumera 3 consecuencias del “hombre social”:

- El varón finca su identidad genérica en su identidad laboral. Desde pequeños logran distinguir los privilegios que pueden otorgar las instituciones y se identifican con el mundo del trabajo y el dinero. Adoptan una visión institucional del mundo.

- Se crea una cosmovisión religiosa del mundo, se miran y autonombran como dioses inalcanzables, alejados de la intimidad y aislados. Esta misma cosmovisión les genera un control y restricción a su imaginario, no conciben otra forma de vida y además, agrega Roberto Garda, no les conviene.
- Padecen un bloqueo emocional por el autocontrol del cuerpo. Este control conduce a la dureza, cumplir con el trabajo, las metas y planes que incluso puede recurrir a arriesgar su vida. El control ejercido sobre sí mismo le impide tener formas de expresión de sentimientos y necesidades, le conduce a estrés, tensión y problemas de salud que debe soportar con tal de cumplir.

Con estos argumentos, es posible identificar un hombre cuyas necesidades sociales se imponen sobre sus necesidades individuales con tal de cumplir públicamente con lo que le corresponde y ser acreedor de los privilegios y estatus de los que goza su género y la dominación sobre las mujeres y otros hombres con menos poder.

Enfoque psicológico

Desde este enfoque se enfatiza la internalización que tienen los mandatos sociales en los individuos al construir su identidad de género y conformar su personalidad. Según Rafael Montesinos (2002) y Luis Botello (2008) prácticamente todos los aportes de este enfoque se basan en la teoría psicoanalítica, con la cual se señalan las etapas y factores que influyen en la construcción de la identidad genérica.

La importancia para este enfoque es cómo el individuo capta y responde a los factores que se presentan en la formación de la identidad de mujeres y hombres. Mabel Burín (1998) explica que la identidad de género se adquiere en la intersubjetividad, en el vínculo temprano padres-hijos y en la relación con los deseos inconscientes que esos vínculos aporten a la construcción de la subjetividad sexuada.

Existen también trabajos sobre rasgos que se han constituido como roles que deberían seguir según el sexo, conformando identidades genéricas estereotipadas. Se define a la identificación y la introyección de roles como el mayor aporte de la Psicología en el estudio

de la construcción genérica.

Anthony Clare (2006) afirma, como terapeuta, que los varones están viviendo una crisis de la masculinidad. El autor elige el término “falo” como símbolo de poder, éxito, virilidad, hombría y fuerza. Añade que sería este símbolo lo que, según los estudios de Sigmund Freud, los hombres presumen y las mujeres envidian y que efectivamente no todas las cualidades pertenecen ya solamente a los varones. El mismo autor presenta estadísticas de suicidio masculino (que multiplican notablemente al femenino) como la prueba de una depresión masculina por la pérdida de los privilegios que le eran otorgados al ser el personaje activo de la esfera pública. Esta depresión, comenta Anthony Clare, difícilmente será admitida por los varones, en cambio se oculta en la violencia (hacia otros y hacia sí mismo), en la agresión sexual, en conductas delictivas, en el juego, la bebida, drogas y otras actividades ilícitas que han sido asociadas a los varones.

Los estudios de Mabel Burín e Irene Meler (2001) desde el psicoanálisis demuestran la conformación de la masculinidad social y la subjetividad masculina. Estas autoras hacen énfasis en la importancia de la familia y las influencias recibidas en la infancia como formadoras de identidad de género.

La influencia de los modos de introyección y de los roles predeterminados para hombres y mujeres es fundamental para los estudios del hombre como sujeto genérico. Estos roles marcan moldes de comportamiento que aunados a la tradición del *deber ser* influyen de forma inconsciente en los sujetos para desenvolverse dentro de los patrones de género dominantes.

Enfoque antropológico

Desde la Antropología, el aporte a los estudios de la masculinidad se centra en investigaciones realizadas en diferentes culturas. Estos estudios han permitido hacer visible el papel cultural en la construcción de la identidad genérica. Se hace evidente que la masculinidad, como esencia o base, no existe, ya que las exigencias sociales de su demostración varían de una cultura a otra. Si bien existen algunas constantes por el modelo

hegemónico que se ha extendido por todo el mundo, existen también notables diferencias.

David Gilmore (1994), luego de estudiar en numerosas culturas, explica la experiencia del ser hombre. Señala que aunque existe una “estructura profunda de masculinidad” no existe un modelo único que represente todas las culturas. Considera que el individuo debe crear un equilibrio entre los conflictos psicológicos y las demandas sociales del género para crear una identidad de género. En el caso de los hombres, esta construcción identitaria pasa por cómo se vive y obtiene la masculinidad por medio de rituales donde la hombría y la virilidad serán obtenidas para ser diferenciados definitivamente de los jóvenes, niños y mujeres. Su estudio sigue siendo citado por reconocidos estudiosos del género, pero tendría que considerarse una actualización a sus reflexiones ya que:

- 1) las culturas “primitivas”, como las han llamado algunos antropólogos, no permanecen estáticas por mucho tiempo luego del contacto con los investigadores y su cultura; y
- 2) la globalización y las tecnologías han influido de manera contundente en casi todos los espacios, por lo que es difícil afirmar que continúen mostrando los rasgos de 20 años y aún más difícil que no se vean influenciadas por las sociedades que las han colonizado.

Matthew Gutmann (1998) apunta a una falta de rigor metodológico en la utilización y combinación de diferentes conceptos y brinda 4 principales definiciones y tratamientos de la masculinidad desde la Antropología:

- 1) Cualquier cosa que los hombres piensen y hagan.
- 2) Todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres.
- 3) Las cualidades que convierten a algunos en “más hombres” que otros.
- 4) Todo lo que son los hombres que no son las mujeres.

Las identidades masculinas, si bien construyen diferencias definidas entre hombres y mujeres, no reflejan una diferencia eterna o elemental entre sus identidades de género, como afirma Mathew Gutmann (2000). Es decir que son cambiables no solo entre culturas, sino también temporalmente. Explica además el establecimiento de alianzas masculinas denominado “Male bonding”³, retomado de Lionel Tiger, como la respuesta a la supuesta

³ Lazo o vínculo masculino en el que se presenta un impulso inherente de los hombres por lo cual se muestran solidaridad entre sí.

necesidad de los hombres de pertenecer a espacios donde las mujeres sean excluidas, basada en la necesidad primitiva de crear alianzas para una defensa o caza exitosa. Al respecto Robert Connell, citado por Guttman (2000), argumenta que la caída de la religión como justificante de las conductas de género ha permitido a la Biología explicar que mediante genes y conductas de sus antepasados el hombre es de la forma que es (poder, promiscuidad, agresión, jerarquías, competitividad) y se ha naturalizado el poder de los hombres sobre las mujeres.

Guillermo Núñez (2007), basado en Pierre Bourdieu, propone trabajar el concepto de habitus masculino como el “conjunto de disposiciones de pensamiento, percepción, sentimiento y acción que actúa como matriz de las prácticas, que ha sido construido mediante una interiorización y una corporeización (hexis) de los discursos, rectos o herejes, sobre 'el ser hombre' y sobre 'lo masculino' en determinada sociedad, en el marco de una socialización de género.” (pág. 41)

Es mediante la combinación de estos enfoques como puede estudiarse la construcción de la masculinidad desde los aspectos psíquicos, sociales y culturales en las diferentes etapas y situaciones de la vida.

Construcción de la masculinidad

El reconocimiento o asunción de género, explica Daniel Cazés (2011), es impulsado por el ritual de asignación social que se repite diario e imperceptiblemente, ya que éste:

[...] certifica su percepción inicial en las acciones, los comportamientos, las actitudes, las maneras de actuar, de relacionarse con cada quien, y por el conjunto de lo que cada persona puede y debe hacer, decir, pensar, sentir, desear y también por lo que no debe ni puede hacer, pensar, sentir, desear. (2011).

Rafael Montesinos se refiere a esta formación de la identidad de género como una forma de adaptación a la sociedad porque “permite a los individuos comprender su rol y adoptar una forma de comportamiento con los otros” (2002, pág. 153). En el caso de los varones, constituidos como seres públicos, la obligación de mostrar las características que lo definen como un “hombre de verdad” forma parte importante de su identidad.

La identidad masculina, según el glosario de Carlos Lomas (2004), es la manera en que se expresa la condición masculina. Apoyado de Elizabeth Badinter (1992), argumenta la inexistencia de una esencia masculina “natural”, no existe un modelo único ni universal, depende de los factores transversales desde la edad, la raza y orientación sexual hasta el lugar y época. Existe en cambio, una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombre.

Mathew Gutmann (2000) define la identidad como un proceso interminable y explica de forma simple que las identidades masculinas se pueden concentrar en lo que los hombres hacen y dicen para ser hombres. Asegura también, que adquirir género no es lo mismo que adquirir una identidad social fija, ya que ésta continúa cambiando a lo largo de la vida personal e histórica de los sujetos.

La masculinidad tradicional o el modelo hegemónico de la misma ha sido descrita por diversos autores (Luis Botello, 2008; Daniel Cazés, 2005; Antony Clare, 2006; Rafael Montesinos, 2005), a través de diferentes características como:

*Fuerza, tanto física como emocional, reflejada en numerosas situaciones de la vida cotidiana como: “esto es cosa de hombres”, “los hombres no lloran”.

*Agresividad y valentía, por lo cual parece predeterminado a que le guste la violencia y diversas actividades que impliquen peligro.

* Dureza en el carácter, control emocional e independencia, que han coartado sus relaciones en el espacio privado.

*Potencia sexual demostrada socialmente con el número de hijos y las posibilidades de elegir o tomar una pareja.

*Se le exige cumplir con el papel de proveedor y protector.

Aunado a esto, se ha considerado al varón como un ser público; su conducta es vista y aprobada por su comunidad (Luis Botello, 2008), por lo que se ha visto obligado a demostrar su hombría o masculinidad (Daniel Cazés, 2005; José Solís, 2002; Antony Clare, 2006; entre otros) en diversas situaciones: es alentado a practicar deportes rudos o de contacto, a tener novias desde temprana edad o a resentir las burlas que ocasione su soltería, a limitar la expresión de sus sentimientos, a elegir una carrera que requiera carácter fuerte y liderazgo, a ser proveedor y se fomenta su independencia desde muy joven, entre otros rasgos.

La dominación masculina, es definida por Carlos Lomas como un “conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que 'justifica' el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de algunos hombres)” (2004, pág. 15). El mismo autor también nos recuerda que dicha dominación es efecto de un orden social, no natural. Este efecto sociocultural es el resultado de una forma de entender y vivir las relaciones, en las que está aceptada la superioridad masculina como algo natural e incluso como algo neutral, ya que la biología así lo dicta. Esta mirada minimiza a las mujeres y a los hombres que no cumplen con las conductas requeridas.

La construcción de la masculinidad es un proceso gradual que se da en diferentes etapas de la vida y se ve influenciada por muchos factores. Daniel Cazés (2005, pág. 18) identifica 5 momentos:

1. Niñez o primer aprendizaje de masculinidad dominante.
2. La juventud o ensayos de ubicación en la trama de la hegemonía entre los hombres y en relación con las mujeres.
3. Llegada a la edad adulta con características preferentes de la masculinidad propia.
4. La madurez, cuando se ha asumido una masculinidad individual, el enfrentamiento de conflictos y el disfrute de las canonjías masculinas.
5. Las etapas de viropausia o andropausia, crisis de la hombría, y de la lucha por preservar los atributos de la virilidad o de la aceptación de los límites o pérdida de esos atributos. (2005, pág. 18)

Explica también que la asunción de género se da por medio del proceso sociocultural e histórico de cada día en la vida de mujeres y hombres:

[...] sujetos de su propia sociedad, vivientes a través de su cultura, cobijados por las tradiciones religiosas o filosóficas de su grupo familiar, generación, hablantes de su idioma, ubicados en la nación y en la clase que han nacido o a las que han transitado, envueltos en la circunstancia y los procesos históricos de los momentos y los lugares en los que se desarrolla su vida. (2005, pág. 35).

Lo anterior permite identificar elementos de influencia en la construcción de la identidad de género que fueron analizados en los sujetos de investigación, entre ellos se encuentra la familia, la generación escolar y el contexto universitario como circunstancia compartida por los sujetos y como proceso histórico que ha delimitado su identidad profesional.

Alma Sánchez (2003) se refiere a la familia y la escuela como las instancias más relevantes en la construcción del género ya que poseen una función socializadora e intervienen de forma directa e indirecta en la introyección de las tipologías sexuales. Graciela Morgade (2001) explica que “la educación infantil marca con fuerza la subjetividad de las personas convirtiéndolas en 'hombrecitos' o 'mujercitas’”. (2001, pág. 39)

Asunción y socialización de género

La socialización es el “proceso a través del cual el individuo interioriza las pautas de su entorno sociocultural, se integra, se adapta a la sociedad convirtiéndose en un miembro de la misma y es capaz de desempeñar unas funciones que satisfacen sus expectativas” como afirma Adelina Gimeno (1999, pág. 57). La misma autora identifica 2 procesos de socialización. El primero es la “enculturación” donde se interiorizan las pautas peculiares del entorno, el segundo es la “personalización” donde se da el desarrollo de una asimilación peculiar de ese entorno, como medio para configurar la identidad.

La socialización, según Rafael Montesinos (2002) puede ser definida como un proceso de aprendizaje de los códigos de convivencia en el que se demuestra la capacidad de la cultura para influir y distorsionar la personalidad del individuo en convivencia social. Podemos observar este fenómeno a través de la forma en que diferentes culturas aprecian diversas cualidades en lo referente a la vida pública, privada, comportamientos con el entorno natural y social, etcétera. Existen características que tienen un patrón hegemónico casi invariable alrededor del mundo como lo es el género. Los patrones hegemónicos de masculinidad y feminidad han sido reproducidos por la cultura casi a nivel mundial por medio de las instituciones que se encargan de socializar a los individuos.

La división sexual de los espacios que otorga al hombre el espacio público y a la mujer el espacio privado, conduce a diferentes tipos de reproducción de este modelo, la reproducción ideológica se presenta en la socialización y la reproducción social en el trabajo doméstico, como comenta Alma Sánchez (2003).

Familia e infancia

Una de las principales formas de socializar al infante es la familia. Según Luz de Lourdes Eguiluz (2003), la familia es “un sistema relacional que conecta al individuo con el grupo amplio llamado sociedad” (pág. 19). En el mismo texto, la autora cita la definición de Jorge Sánchez sobre la familia como la: “unidad fundamental de la sociedad, grupo social que conserva nexos de parentesco entre sus miembros, tanto de tipo legal como consanguíneo y

se construye por individuos de generaciones distintas.” (pág. 20)

En las definiciones de Luz Eguluz y Jorge Sánchez se coincide en nombrar a la familia como el paso anterior a la vida social y aún sin considerar los modelos de familia y convivencia, la familia es definida de modo heteropatriarcal (pareja heterosexual con hijos con el control y superioridad legal y social del padre) y conservador (uniones legales y/o religiosas). Para esta investigación es importante conocer cómo la familia es una instancia educadora que influye en la construcción del género y cómo está transmitiendo sus mandatos. La familia incluye también la tradición generacional y con ello la conexión y trascendencia de las tradiciones con las generaciones nuevas. En este caso, la existencia de un patrón tradicional masculino que pasa y se transforma con las generaciones puede ser estudiado en la familia. Retomando la definición de Daniel Cazés sobre la asunción de género, esta cotidianidad y el paso generacional son factores imprescindibles para reconocer la existencia del patrón tradicional como una guía que deben seguir los sujetos para acoplarse socialmente.

Se han propuesto algunos nuevos conceptos para definir esta dinámica, vida o convivencia familiar. Por ejemplo, según Orlandina de Oliveira “es el conjunto de relaciones entre los géneros y las generaciones que se crean y recrean alrededor de los procesos de reproducción cotidiana y generacional de los individuos” (1998. pág. 10).

Irene Meler (2001) afirma que parte de nuestra vida psíquica surge y se desarrolla desde antes del nacimiento de cada sujeto y la familia es un objeto de estudio privilegiado para su comprensión. Del mismo modo, Graciela Morgade (2001) dice:

Si existe un espacio social imposible de omitir en el análisis de la construcción de subjetividades, ese espacio es la familia. Aún antes de la existencia material de las personas [...] la condición de 'seres sociales' de las personas hace que ya desde la forma en que son imaginadas antes de nacer se esté construyendo la 'forma de ser' un sujeto humano. (pág. 35)

En estas expectativas de la familia hacia el nuevo miembro influye notablemente el sexo. El proceso de “espera” puede verse desde el embarazo y la pregunta primordial que se permite en todos los casos: “¿es (será) niño o niña?” y en la preparación de la pareja y familias para la llegada del bebé con ropas de determinado color, decoración específica para la habitación

y la elección de juguetes también por el color o la función e incluso por los gustos e inclinaciones de su madre y padre de lo que creen adecuado para su descendencia.

La familia actúa en la socialización de varias formas: de modo directo al tener expectativas y elegir en muchos aspectos por el sujeto, pero también es espontánea, no intencional y no formal. Al mismo tiempo actúa de modo indirecto como filtro para otros agentes socializadores, explica Adelina Gimeno (1999). Es decir, que lo permitido y realizado por niños y niñas depende de los encargados de su cuidado, ya sea por el permiso explícito de actividades, gustos y actitudes correctas a su edad, género y personalidad o por las actividades, gustos y actitudes que pueden observar con las personas con las que tienen contacto cotidiano.

Parte de la trascendencia de la familia se proyecta en llevar estas prácticas de la familia nuclear a la familia extensa y representarlas más allá de ellas. Como Adelina Gimeno (1999) afirma, la familia desarrolla cierto sistema de actitudes y creencias que contribuyen a “crear un modo de percibir la realidad física y social y un modo de autopercepción” (pág. 59).

La identidad genérica en una relación parental asimétrica (las mujeres a cargo), produce subjetividades diferenciadas, como afirma Mabel Burín (2001) apoyada en Nancy Chodorow: “Mientras que las niñas pueden identificarse más directa e inmediatamente con sus madres, a los niños no les sucede lo mismo con sus padres. [...] la identidad masculina no se define en su identificación con el padre” (pág. 79). Las niñas desarrollan una “identificación personal”, con la presencia de la madre aprenden el rol femenino, el ser madre, asumen rasgos de personalidad, conducta actitudes y valores, y los niños se identifican con la posición del padre, deben aprender el rol en ausencia de la relación (tan estrecha como con la madre), toman rasgos del padre pero, asegura Mabel Burín, no se identifican con el padre como persona.

En este proceso de identificación, al momento en que la niña se identifica personalmente con la madre, el varón se identifica socialmente con su género (según Lawrence Kohlberg citado por Alma Sánchez, 2003) con mayor facilidad, porque lo masculino cuenta con mayor prestigio. Para explicar este proceso, Alma Sánchez (2003) recurre al concepto de

“socialización sexual” de Gianini Belotti, diferenciado para hombres y mujeres. Para los varones se da una socialización sexual de carácter hipertónico, es decir, se busca promover en ellos actitudes decididas, autónomas, libres e independientes, y en las niñas, de carácter hipotónico, se pretende obtener un comportamiento dependiente, pasivo e inseguridad. Esto da pie a personas adultas que tienden a buscar esas características como las deseables para su desarrollo personal y profesional. En ese sentido, Adelina Gimeno (1999) pone de manifiesto que en las relaciones personales entre adultos, se pide a un adulto varón “sano” con esas cualidades, mientras que en las mujeres, son deseables rasgos que podrían ser categorizados como enfermizos.

El rol masculino parece más inalcanzable, por lo distante del rol paterno, lo cual lo hace más idealizable. Según Mabel Burín (2001, 2009) es posible decir que los varones aprenden los roles en un nivel más abstracto o menos personal, y no como algo familiar, aunado a la negación de la relación con la madre como una forma de incorporación de la identidad masculina. Donald Bell (1987), también habla de un proceso de aprender a ser varón, sobre todo en situaciones de padre ausente, que consiste en negar lo femenino y a partir de ello construir lo masculino como todo lo contrario.

Para Graciela Morgade (2001), los estudios de Safilios Rotchild (1987) y Browne y France (1988) determinan que en los primeros años de vida existen diferencias en el modo y frecuencia en que se habla y se da contacto físico a niños y niñas, incluso en la manifestación de emociones. Entre las principales diferencias se pueden enlistar: mayor y más cálido tratamiento físico por parte de ambos padres con las niñas en comparación con los varones, menos castigos para ellas, sobre todo disciplina corporal. El estudio encontró también una mayor exigencia hacia la construcción de la independencia, asunción de responsabilidades y riesgos y mejor rendimiento y aprendizaje intelectual, así como expectativa de comportamientos agresivos y competitivos para los niños. Por el contrario, para las niñas, en general en todos los ámbitos, se les podía tratar con mayor indulgencia pero exigiendo características que demostraran su “feminidad” como gentileza, orden, limpieza, tranquilidad, docilidad.

En estas exigencias y la búsqueda de identidad, Kohlberg citado por Alma Sánchez (2003),

enlista 5 mecanismos que el sujeto utiliza para orientarse:

- 1) Expresión de la tendencia a responder a intereses y actividades nuevas.
- 2) Valoración egocéntrica (su sexo es mejor que el otro, incluidas las cosas, animales y personas que lo comparten).
- 3) Estereotipos de valor y prestigio (practicar actividades y tener juguetes que demuestran ese estatus).
- 4) Adecuación al modelo como moralmente justo.
- 5) Aprobación de la identidad de género (más por rasgos y valores que por actos).

Desde el marco familiar influyen también los juegos y juguetes que se permite tener a niños y niñas por separado. Graciela Morgade (2001) presenta el argumento de cómo los juguetes son una fuente de construcción de las relaciones de género (y de la influencia en las imágenes internas de cada quien, agregaríamos):

[...] los juguetes representan al sistema social que divide al mundo en modelos de hombres y mujeres, figuras buenas y malas, exitosas y fracasadas, ricas y pobres, valientes y cobardes, lindas y feas, etc.; que tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los varones y el deseo de seducir en las niñas. (pág. 36)

Para las niñas están permitidos los juegos que involucren realizar a escala las actividades domésticas, para ello es necesario surtirles de los pequeños artefactos que acompañan sus labores: escobas y artículos de limpieza, cocinas y otros diminutos electrodomésticos, trastes, muñecas con características de bebés, etcétera. A los niños se les alienta a tener luchas cuerpo a cuerpo o incluso con armas (desde agua y dardos hasta municiones), utilizar su imaginación en juegos de aventuras, exploración y más. Esta forma de dividir y segmentar lo público de lo privado genera una clara división sexual del trabajo.

Desde la familia en las mujeres se construye un ideal maternal y en los hombres un ideal de trabajo. Es decir, los hombres interiorizan características “útiles” para el trabajo que se han constituido y asociado como parte de la masculinidad: “capacidad de rivalizar, de imponerse al otro, de egoísmo y de individualismo” (Mabel Burín, 2001, pág. 76), mientras las mujeres se apropian de características relacionadas al servilismo y la docilidad. Orlandina de Oliveira

(1998) señala que entre sus investigaciones, una de las respuestas más comunes de los varones que tienen poca participación en las tareas domésticas es que esa desigualdad se deba a una mayor calificación y disponibilidad femenina a su realización, por lo que para algunos varones son necesarias las enseñanzas e insistencias de sus madres, hermanas y esposas para tener una mayor y mejor aportación a estas actividades.

En cuanto al padre y la madre, dentro de la familia tradicional tienen papeles muy definidos y claros: mientras que el padre, desenvolviéndose en la esfera de lo público, sale todos los días a realizar un trabajo remunerado, la madre se dedica a las labores domésticas y para el imaginario social “no trabaja”. En consecuencia, los roles están también claramente diferenciados; en el caso de los varones, deben proveer y proteger a la familia, en tanto que las mujeres tienen por objetivos el cuidar, alimentar, limpiar y criar a los hijos. Según Orlandina de Oliviera (1998), aunque en México los hogares mantenidos por varones solo alcanzan 50% del total, los hombres aún se consideran los proveedores mayoritarios de sus familias, incluso contando con participación femenina, ya que es su “obligación”.

Irene Meler (2001) afirma que la división sexual del trabajo (en principio como una forma de supervivencia grupal) “generó diversas formas de opresión y explotación de mujeres y jóvenes por parte de los hombres adultos, situación que de ningún modo es estructural o invariante”. Por supuesto estas formas de opresión son visibles hoy en día e incluso de maneras “sutiles” dentro de la familia como la jerarquía establecida para la toma de decisiones. Luz de Lourdes Eguiluz (2003) señala que las jerarquías son una organización común en las familias desde la teoría de sistemas, es necesario que unos ocupen un nivel más elevado y que el resto se distribuya alrededor o debajo: “La jerarquía implica poder, relacionado con los factores como edad, conocimiento, género, riqueza y otros”. (pág. 6). Es notorio que esta jerarquía refleja la presencia del patriarcado y el modelo hegemónico de masculinidad y feminidad dentro de la familia.

La división sexual del trabajo se convierte en una estructura del orden de género. El trabajo remunerado y de producción realizado por los hombres es visto como un “emblema de poder” (Rafael Montesinos, 2005), la capacidad de obtener dinero por su trabajo establece una fuente de poder sobre la familia. En este sentido, las mujeres que desean conseguir un

empleo fuera del hogar deben buscar uno que sea “adecuado” para su condición genérica, sin descuidar el hogar y todas las tareas que conlleva.

Para los varones, el ser proveedor se convierte en una exigencia no sólo como padre de familia, también como demostración de su masculinidad. El peso que se da a su papel como proveedor económico dista mucho del que se le da como figura paterna. Por lo que los niños aprenden de él solamente la importancia de tener un trabajo y que el padre suele ser lejano. Por ello, ante un padre ausente, el niño obtiene modelos de masculinidad de diferentes formas. Laura Asturias (2004) las clasifica en tres:

- 1) Los medios de comunicación, como principal la televisión, argumentando que el chico ve más a la televisión que a su padre, es de este medio de donde obtiene las primeras ideas de cómo debe ser un hombre. La televisión le presenta algunos modelos: el deportista ultracompetitivo, el hombre violento o criminal y el vicioso, llámese (drogas o alcohol). Son entonces alentados a ser agresivos, invulnerables, insensibles y poco interesados en su bienestar personal.
- 2) El grupo de amigos, donde con las conductas ya aprendidas se dedica a mantener y resaltar una masculinidad exitosa por medio de retos y agresiones, desafía a la autoridad e intenta ganar el respeto del grupo de amigos.
- 3) La “reacción”, la dificultad que tienen los varones de convivir con hombres adultos que le permitan tener esa identificación personal de la que habla Mabel Burín los lleva a interpretar lo masculino como todo lo no femenino. Este último modelo es el que Laura Asturias considera más dañino para la convivencia humana, ya que desarrolla una actitud antagónica hacia las mujeres y comienza a degradar y evitar todo lo relacionado a lo que él considera femenino, según la autora, entre esas características el ser buen alumno en la escuela.

Lourdes Andrade explica:

Así cuando hablamos de roles nos referimos a esos mandatos específicos del género femenino o masculino que se supone deben cumplir los individuos de uno u otro sexo para ser “auténticos hombres” o “auténticas mujeres”. Pero estos mandatos no existen sólo como obligaciones externas, sino que son interiorizados desde la infancia a través de la enseñanza y la observación de conductas de personas adultas; de tal manera que los géneros pasan a formar nuestra personalidad, nuestros gustos y deseos, nuestras

capacidades y expectativas como parte de la cultura (2010, pág. 88).

Al ser la familia uno de los principales agentes transmisores de la división sexual del trabajo, se hace imperante asomarnos aunque sea de forma mínima a ella, como comenta Irene Meler: “Analizar la familia significa plantearse el problema del proceso de producción de la fuerza de trabajo [...] cómo se vive y sobrevive en nuestra sociedad, cómo se nutre, crece y socializa” (2001, pág. 55). La familia puede ser un factor determinante en la elección de una carrera profesional por el alcance que tienen los mandatos implícitos de la división sexual del trabajo.

La organización familiar descrita por los entrevistados se limita a la ideología patriarcal con el padre a la cabeza en casi todos los casos y una estructura familiar tradicional.

El sustento económico de las familias de los egresados difiere por momentos de la vida aunque en la mayoría de los casos fue el padre quien se encargó del aporte económico mayor a la casa. Los entrevistados coinciden en haber tenido que trabajar desde la adolescencia, aproximadamente en el periodo de la educación media superior, para solventar sus gastos personales y en el caso de algunos de los egresados aportar también a los gastos de la casa. En el caso de los egresados que ya están trabajando y aún viven con sus padres, se les asignó como responsabilidad una parte de la manutención de la casa, posiblemente no como una necesidad real, sino como parte de la enseñanza que le conducirá a ser un hombre responsable capaz de sostener una casa y familia propias. Esta enseñanza podría estar cargada de la alta valoración que se le da al papel de proveedor en la familia y la sociedad.

Es también una constante la preocupación de los varones entrevistados con compañeras que trabajan, tener un sueldo mayor y aporte superior a la economía familiar. La combinación del estatus masculino (padres e hijos) y la división sexual del trabajo han permitido a los egresados participar en las labores domésticas, aún con ciertos ingresos y libertad para tomar decisiones, sin cuestionar el papel de su padre y su poca participación en estas tareas. En casi todos los casos, la mayor carga en las labores domésticas recae en las

madres de los egresados, con poca “cooperación” o “ayuda” (en palabras de los entrevistados) por parte de los padres aunque ellas tuvieran también un empleo remunerado.

Es posible notar una justificación por parte de los egresados para con sus padres ante el hecho de participar poco en casa por la carga de trabajo que solían tener, ya fuese que el horario no les permitía cooperar en las labores o el esfuerzo que implicaba su empleo. Esta licencia de menor participación en las tareas por su papel de proveedor muy probablemente será reproducida en la familia extensa del egresado. Es importante resaltar el papel de “buen padre” limitado a “proveedor”:

(Mi papá es:) Es una persona muy seria, trabajadora, a lo mejor poco afectuoso, fue un buen proveedor yo podría decirlo, se preocupó por darle lo mejor o lo que más pudo a sus hijos y a su familia aunque en ese proceso sacrificó mucho el proceso afectivo. (José, egresado de Pedagogía).

El padre de José tenía dos empleos para lograr satisfacer las necesidades familiares, por ello, fue poco el contacto que tuvo con sus hijos en la infancia. Una vez jubilado, la poca costumbre al contacto con sus hijos no le permitió tener una relación más cercana con ellos.

Es posible notar que los entrevistados en su totalidad se encargan al menos de las labores que implica su presencia en la casa (tender su cama, lavar su ropa, limpiar su habitación), más algunas tareas de cooperación para el resto de la familia (limpieza de zonas comunes) asignadas poco a poco a lo largo de la vida familiar como una obligación y entendidas todas como tareas desagradables. Aunque mantienen un bajo grado de participación en las labores domésticas es posible reconocerlas como un paso hacia su independencia, el “hacer las cosas por sí mismos”, a diferencia de la visión cuando se trata de las mujeres en la que se aprueba que realicen esas actividades como un aprendizaje “para cuando se case”.

En el caso particular de Alonso, su padre era quien se encargaba de muchas de las tareas domésticas por estar a cargo del negocio familiar que se encuentra en la casa, al morir su padre, se convierte en una carga para los miembros de la familia realizar las labores domésticas que él solía hacer. El hermano mayor no asume responsabilidad en la

cooperación en cuanto a las labores domésticas, como cuenta Alonso, al morir su padre se adjudica el rol de varón dominante en la familia: [...] *una carga simbólica de cómo eres el varón mayor después de haber fallecido mi papá, él se adjudica ciertos “privilegios” por así decirlo*”. En este caso, el hermano mayor de Alonso asume un rol de jefe de familia pero no se encarga de las labores domésticas como hacía su padre, por el contrario asume el rol tradicional en el que el padre de familia tiene una participación mínima o nula en estas tareas, demostrando que la figura paterna puede ser adquirida desde el rol social aún más que por el propio padre.

Se percibe también en los egresados la conciencia de que las tareas domésticas quedaron en principio (durante su infancia) a cargo de las madres, por ser “lo propio” de las mujeres según el pensamiento de ellas mismas, como parte del acuerdo matrimonial que las unía a sus esposos, como cuenta José:

En el momento en el que ellos se casan, lo típico, lo tradicional. Fue lo impuesto: “yo me voy a ir a trabajar” y ya, y se dio por entendido, o mi madre sobreentendió “pues me toca a mí esto” y tantán

Esta **División Sexual del Trabajo** asumida por las madres de los egresados proviene de la tradición familiar ya que en la mayoría de los casos, las mujeres de las familias de origen se han dedicado al trabajo doméstico no remunerado o, en algunos otros, viven una doble jornada socialmente aceptada, e incluso se habla del abandono del ámbito laboral a partir del matrimonio. Este modelo familiar difícilmente será removido por los egresados y sus compañeras, en caso de que decidan formar una familia, por la poca predisposición al cambio que es posible visibilizar en sus discursos.

La mayoría de los egresados comenta que la administración del gasto familiar y la toma de decisiones han sido tarea de las madres como parte del rol tradicional. Ninguno comenta que ese cargo se haya otorgado por ser su madre mejor administradora pero está presente el discurso de que ella era quien “hacía rendir” el dinero y que era “la jefa”. José comenta el caso tradicional: *mi papá llegaba y “¡aquí está! (el gasto) y ya tú sabrás lo que haces”, y mi madre es la que siempre ha sido la administradora*. Es claro que esta visión de la madre como “jefa” es un espejismo. El padre limitando su papel a proveedor tiene la imposibilidad

de encargarse de las decisiones inmediatas que requiere la administración de un hogar, está desinformado en cuanto a las necesidades del mismo y por supuesto, en muchos casos, desconectado a nivel afectivo, moral y personal con el resto de la familia, por ello, estos menesteres forman parte de la obligación femenina que al final se encarga de notificar al padre de familia los acontecimientos importantes.

Las familias de los egresados entrevistados presentan jerarquías identificadas todas con el poder de tomar decisiones. En algunos casos ha sido la madre la de jerarquía más alta (posiblemente por la desconexión de los padres comentada más arriba) pero en general son los varones quienes han sido “la cabeza” de la familia. Es posible que esta expresión de ser “la cabeza” esté relacionada con la capacidad de tomar decisiones y ser la parte pensante y racional de la familia, contrario al ser la parte sensible y afectiva que representan las mujeres en la división dicotómica del mundo. En la jerarquía establecida por algunos de los entrevistados, eran ellos los siguientes en ser consultados en la toma de decisiones, en algunas ocasiones, según su opinión, por la inteligencia que su nivel escolar supuestamente les otorga.

Cuando a los entrevistados se les pidió que nombraran a los integrantes de su familia, en todos los casos fue nombrado primero el padre y después la madre, incluso en aquellos casos en los que no viven con el padre, posiblemente estableciendo una jerarquía. También es probable que fueran guiados simplemente por la jerarquía patriarcal que establece la familia como institución que coloca en cierto lugar a cada miembro de la familia.

Entre las características de la masculinidad enseñadas en la familia se pueden encontrar algunas del modelo tradicional, fomentando el estereotipo de carácter y las necesarias para competir y “triunfar” en el ámbito público, otorgando mucho menos valor a las necesarias para la convivencia en el ámbito privado.

Mis padres siempre me enseñaron respeto, a tratar muy bien a las mujeres, a jamás ser más que ellas. Siempre me inculcaron la idea, aunque no quiera serlo, de ser buen padre de familia, de siempre salir adelante, no dejarte caer, no dejarte vencer. Y pues ¿por qué no? Sobresalir más que otros. Serían prácticamente las que me dieron. (Aldo)

Por el lado de mi papá las pocas veces que yo tenía la fortuna de compartir con él, las

que yo catalogaba como hombre tradicional, “debes ser fuerte, nunca debes demostrar tus emociones, debes de ser conquistador, mujeriego y aventurero”. A lo mejor beber y las drogas no, a pesar de que mi papá sí tuvo su etapa fuerte de bebedor. Que sea violento, que sea agresivo también me lo inculcaba él. Y las contrarias tal vez mi madre. A lo mejor esta perspectiva que tengo de hombre: de ser un líder, fuerte económicamente, pero siempre abierto a recibir la ayuda, de que tienes que ser buen padre, ser exitoso, tienes que ser protector. La lucha entre mi alma por mis padres, sí se contraponían mucho. (José)

Algo que podría decir que aprendí fue a desligarme de las tareas domésticas, porque tengo dos hermanas y ellas eran las que hacían todo y a mí me tocaba nada más ir por los mandados. Y mi papá me enseñaba o me alentaba como a tomar decisiones, como que eso se espera de los hombres, ¿no? (Jorge)

A pesar de reconocer que la madre influyó mucho más en su educación y formación que el padre (justificado por la carga de trabajo) y ella intentaba inculcar todo tipo de cualidades, José y Jorge reconocen en sí mismos muchas de las características de hombre tradicional enseñadas por su padre. Este cumplimiento parcial del modelo tradicional seguramente no es aprendido solamente en la familia.

En cuanto a la relación con el padre, no se tiene algún testimonio que mencione una buena relación cercana. Esta distancia entre padres e hijos es más común en las familias de corte tradicional.

(La relación con mi padre es:) Tal vez algo distante por el hecho de ser hombres, mi papá es muy de la antigua entonces sí es algo distante, pero en general nos llevamos muy bien, platicamos poco pero platicamos diario y realmente trata de estar presente en las cosas que hago. (Aldo)

Curiosamente, lo bueno que él pudo haber pensado de nosotros yo me enteré, junto con mi hermano, cuando él murió, por personas externas, que nos platicaban “qué buena onda era tu padre” “Tu papá cuando hablaba de ustedes nos decía que esto... y lo otro y muy orgulloso” Ahora sí que los buenos comentarios de mi padre los recibimos por otras personas pero de él nunca salió, nunca lo vivimos por así decirlo.” (Alonso)

Los entrevistados relacionan la poca cercanía con su padre por el hecho de ser hombres. En el caso del hombre como padre de familia, no se exige una convivencia a profundidad con los hijos, se evitan las actividades que demuestran afecto (dar un cumplido, un abrazo) y se prioriza el trabajo como la tarea primordial que garantiza el sustento familiar, y por lo tanto como lo más importante. Siguiendo esa ruta de aprendizaje del patrón tradicional, en los

testimonios de los egresados se pueden encontrar enseñanzas específicas y directas sobre cómo ser hombre.

Lo voy a redondear: “no lloras”, “no le pegas a una mujer”, “tienes que ser un proveedor”, “tienes que prepararte para no ser un huevón, ni un mantenido” sí eso fue lo que explícitamente se logró ver. (Alonso)

Durante la infancia y adolescencia de los entrevistados se hicieron presentes las exigencias de la masculinidad dominante como parte de su formación en la familia. En algunos casos, como el de Alonso, es posible identificar estas características claramente ya que su enseñanza era explícita mediante correcciones de conducta. En otros casos, como el de José y Jorge, aunque las exigencias no eran tan evidentes, es posible notar que introyectan el modelo tradicional aún sin tomarlo directamente de su padre.

Los egresados logran visibilizar un trato diferenciado entre ellos y sus hermanas, gozando de mayor valor y posibilidad de independencia.

Mi madre abiertamente lo dice: al que más quiere es a mi hermano. A mi hermana no la baja de tonta, y bueno está el hecho de que ella fue la mayor y no llegara a la universidad, en ese sentido mi hermana se refugia mucho conmigo como que soy el primero y el único en mi casa en no ofenderla, no decirle una mala palabra, no juzgarla, y que más bien la quiere por lo que ha hecho como persona, pero mi madre sí ha hecho diferencias en tratos, bastante (Alonso)

Yo podría decir que mi mamá siempre le inculcó (a mi hermana) el “estudia, prepárate” pero mi padre sí la veía tal vez como el “gasto innecesario” como “¿para qué?” y la lucha entre mis padres entre darle y no darle. Y yo supongo que ella se desesperó y terminando el CCH se metió a trabajar y decía que iba a ser por uno o dos años y luego regresaba a estudiar, pero ya no regresó. (José)

En la familia de Alonso, la madre no solamente tiene en mayor valía y estimación a su primogénito, también recalca constantemente el menor valor que tiene su hija para ella, lo cual denota la misoginia que puede estar disfrazada de la “falta de logros” por parte de la hija “no universitaria” y la comparación con sus hermanos varones. En el caso de José, siendo el menor de 3 hermanos, asegura haber contado con mayor paciencia de sus padres para terminar sus estudios a pesar de pasar por una época en la que tuvo problemas en su desempeño escolar. Con su hermana por el contrario, aunque parecía tener el mismo apoyo

que él, José logra ver una diferencia y reconocer que para su padre los estudios de ella no eran prioridad y que probablemente no tenían la importancia que los de él ya que para los varones el trabajo es una exigencia y no una “opción” como lo es para las mujeres, según el mandato hegemónico.

En la familia de Néstor, puede verse también como una inversión de riesgo los estudios de la hija menor. La carrera que ella quiere estudiar solo se encuentra en universidades privadas que la familia podría pagar pero se detienen ante “*¡para qué me salgas con que vas a reprobado materias!*”. Néstor considera que sus papás no apoyan lo suficiente a su hermana en esta decisión y eso contribuye a que ella se sienta desanimada e indecisa, por lo que mientras se dedica a tomar cursos de corte y confección. En el caso de que decida continuar con el aprendizaje de este oficio, estará siendo orillada a elegir un empleo típicamente femenino y desvalorizado socialmente.

Los relatos de los egresados acerca de la importancia de la educación universitaria contienen dos discursos generales en los padres: se les pedía que estudiaran una carrera universitaria de su agrado y serían apoyados mientras estudiaran, y una constante en las carreras sugeridas como las “clásicas” o “necesarias” en las familias como Medicina, Derecho o alguna relacionada a los negocios, tanto para el egresado entrevistado como para sus hermanos y hermanas. En algunos casos a las hermanas, después de las sugerencias clásicas y las decisiones ante no continuar con los estudios se les sugerían carreras cortas o técnicas para estar preparadas en algún ámbito, sin embargo destaca la existencia de una diferencia en la educación para hombres y mujeres.

La escuela como reproductora de roles de género

Además de la familia, la escuela toma un papel muy importante en la legitimación de la masculinidad tradicional y la división sexual de profesiones. Se reafirman las actitudes y estereotipos, por medio de relaciones entre los encargados de la educación (personal docente, administrativo, intendente, etc.), el contenido y la forma de los libros de texto, el lenguaje verbal y corporal, actitudes para con mujeres y hombres diferenciadas, etc. (Raquel Güereca, 2009).

La escuela es, sin duda, un lugar de formación intelectual pero no debe perderse de vista la influencia social que tiene en los individuos. Los estudiantes pasan de 4 a 6 horas en los colegios, tiempo en el que además de proporcionarles herramientas de aprendizaje, contenidos y técnicas de estudio, les son administrados, sutilmente e incluso de manera no intencionada, mandatos de género por medio de esas actividades, juegos y tratos.

En su creación, la escuela fue un lugar destinado a los varones. A las mujeres les correspondía la educación en casa para que las formara en las obligaciones hogareñas que un día habrían de cumplir. La entrada de las mujeres a la educación básica no significó un cambio en las estructuras de enseñanza y del conocimiento. Adquirir el nombre de “escuela mixta” no significó una transformación real (Raquel Güereca, 2009). El acceso de las mujeres a la escuela, explica Pilar Ballarín (2006), no fue “más que una consecuencia de la necesidad del Estado decimonónico, de acompañar mejor a los nuevos ciudadanos, varones, objetivo de la educación”, para las niñas, la educación formal no era la puerta a un futuro brillante en las ciencias, era el complemento a la formación que recibían en casa.

La escuela ha sido la responsable de la transmisión del saber desde el modelo androcéntrico. Este modelo considera al ser humano de sexo masculino como el centro del universo y medida de todas las cosas. La enseñanza desde este modelo supone una serie de injusticias hacia la mujer. A lo largo de los siglos ha formado el pensamiento filosófico, religioso y científico y sigue transmitiéndose en las escuelas como la única forma de

pensamiento. (Montserrat Moreno, 2003). De este modo, la escuela puede considerarse como una institución que produce, distribuye y legitima las formas de conocimiento de la cultura dominante: “Al ser la escuela una instancia legitimada socialmente, nadie pone en duda su discurso cultural, su forma de organización del saber, en tanto es una institución en la que su ejercicio educativo se finca sobre bases científicas.” (Alma Sánchez, 2003, pág. 15)

Pierre Bourdieu (2007) explica su visión desde la cultura en la escuela:

La Escuela [...] sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las diferentes facultades, entre las disciplinas (“blandas” o “duras” o, más cerca de la intuición mítica originaria, “desencantadas”) entre los especialistas, o sea, entre unas maneras de ser y unas maneras de ver, de verse, de representarse sus aptitudes y sus inclinaciones, en suma, todo lo que contribuye a hacer no únicamente los destinos sociales sino también la intimidad de las imágenes de uno mismo (2007, pág. 108).

Esta influencia se logra por medio de tres momentos del currículum:

- 1) Currículum formal: Es la planeación concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye la planeación general de la institución, el programa de contenidos, la planeación personal del docente, los objetivos, las actividades y estrategias que acompañan el proceso, así como su evaluación y seguimiento.
- 2) Currículum vivido (o real): Es la puesta en práctica del currículum formal con las, comúnmente, necesarias variaciones para ajustarlo a la dinámica del salón de clases. Estas modificaciones pueden deberse al ajustarse al tiempo del horario escolar, de los recursos del colegio y capital cultural de alumnos y profesores, entre otros posibles factores que se presenten y modifiquen el entorno planeado.
- 3) Currículum oculto: Incluye, según Henry Giroux (1979), “las normas, valores y creencias no afirmadas que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (pág. 65).

El currículum oculto contribuye a reforzar desigualdades sociales por medio de la enseñanza de temas específicos y comportamientos diferenciados según la clase social, etnia y género. Es un tema a profundidad la forma en la que los contenidos han sido modificados según la visión androcéntrica de la ciencia para resaltar aquellos producidos por los varones e invisibilizar los aportes de las mujeres a lo largo de la historia.

Por medio de la visión androcéntrica, los hombres se han convertido en sujetos y objetos de conocimiento. La Ciencia, desarrollada por los hombres, no es subjetiva, ni parcial, ni emocional, como son las mujeres. (Lourdes Pacheco, 2010) De este proceso se distribuyen y se dividen las diversas disciplinas en ciencias duras o exactas aplicadas y las blandas o humanidades, relacionando las primeras a los “saberes masculinos” y las segundas a las “aptitudes femeninas”. Los “saberes masculinos” están despojados de subjetividad, de incertidumbre o debilidad. Esta división es claramente reforzada por la escuela: “Las escuelas enseñan a los varones cómo mantener la importancia de esas distinciones y a ver su futuro en términos de trabajo remunerado, mientras omiten casi totalmente el proyecto de la paternidad, evitando los contenidos considerados femeninos, domésticos o personales/emocionales” (Graciela Morgade, 2001, pág. 81).

En el currículum formal, los libros de texto, el lenguaje y el tipo de contenidos son claros ejemplos de que no se ha superado la división genérica en la escuela. Los libros de texto presentan ejemplos, ilustraciones y ejercicios con claros rasgos sexistas. Imágenes que muestran a la madre cocinando o limpiando, al papá en la oficina o descansando en casa, las mujeres en tacones y vestidos y a los hombres en ropa de trabajo. El lenguaje utilizado por los libros y por los docentes en la escuela, tampoco da pie al fin del sexismo. El masculino enseñado como neutro y como plural sin importar si la mayoría del alumnado es de sexo femenino y la negativa ante nuevas palabras para feminizar algunas profesiones u oficios son un par de ejemplos (Montserrat Moreno, 1993; Raquel Güereca, 2009; Alma Sánchez, 2003; Graciela Morgade, 2001). El lenguaje es “una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales” (Graciela Morgade, 2001, pág. 57).

En cuanto a la experiencia en el aula, parte del currículum vivido, es posible encontrar notables diferencias en el trato que se da a los alumnos y alumnas. En la escuela primaria es común encontrarse con profesores que dividen al grupo para competir “niños contra niñas” para conocer quiénes son más fuertes, más rápidos, más listos o incluso, más limpios. Estas “competencias” proceden de la reproducción de los roles de género contenida en el currículum oculto. Al mismo tiempo es un “dispositivo de masculinización” dónde las masculinidades subordinadas no parecen tener espacio en el currículum frente a la masculinidad hegemónica. En general los niños son más propensos a recibir castigos o les son impuestos de forma más rigurosa, este fenómeno puede explicarse, como supone Graciela Morgade (2001), como una forma de reforzar el desafío a la autoridad que acompaña a los varones. Esta forma de moldear las subjetividades masculinas, se refleja también en los estereotipos que conducen a muchos varones a identificarse con el “niño problema” y las consecuencias escolares que ello conlleva.

Durante la vida escolar antes de la Universidad, los egresados visibilizan y enlistan situaciones que les han formado como varones y les han enseñado de algún modo a tener una relación machista con las mujeres. Las exigencias institucionales como el uniforme, el largo de cabello, expectativas de rendimiento escolar e incluso la forma de comportarse han moldeado su relación con los actores escolares y con la misma escuela.

Yo creo que sí se enseña, con cosas tan simples como que tenemos que traer (los hombres) el cabello corto. Apenas lo tuvieras largo y te mandaban a cortártelo. El uniforme, traer siempre el pantalón y camisa, también hay maestros que tienen criterios y hacen diferencias entre lo que deben hacer las mujeres y los hombres, a diferencia de una maestra, como que ellos quieren imponer el rol de macho. (Jorge)

Sí, sí existen estereotipos de género en el rendimiento escolar, a lo mejor vas a esperar mucho de los niños, como tal de los hombres, pero están un poquito más abajo. Las niñas son más inteligentes, son las mejores de los grupos siempre, y cuando no pasa juy, hay problemas! Y se piensa “¿qué está haciendo ese maestro?”. Las niñas son un poco más dedicadas y ellos sí tienden a ser un poco más descuidados, a lo mejor en el sentido de “pues no me importa, mientras no repruebe, no hay ningún problema”, “mientras no me regañen, mientras yo cumpla los estándares que dice mi mamá, mientras no baje de calificación, no hay ningún problema”. Yo pienso que los dos tienen las mismas capacidades, oportunidad de desarrollar habilidades, de que a lo largo de su formación académica pueden llegar a obtener buenas calificaciones, finalmente es una calificación numérica que no refleja como tal todo lo que sabe el niño pero el

sistema nos obliga a asignar ese tipo de calificaciones. (José)

En los deportes sí era una ventaja ser hombre. Como que desde pequeños nos enseñaban a entrar en un deporte y a las mujeres no, por eso sí teníamos ventaja. Y desventaja que ellas tienen más creatividad, quizás porque están más en contacto con su parte sensible, la verdad... (Aldo)

En la primaria había el clásico de ponernos a competir “hombres contra mujeres”. Entonces pocas veces me tocó hacer equipo con mujeres, ni siquiera en educación física. (Jorge)

En la básica sí, en algunos momentos sí. Tenía dos maestras que sí tenían favoritismos con los niños. En la media superior sí teníamos maestros que eran muy respetuosos de ambos grupos, de ambos sectores, intentaban llamarnos a todos universitarios, no hombre universitario ni mujer universitaria, y eso se nota en que no nos consentían. Bueno, yo en la época de la primaria era aplicado y a las maestras se les hacía como diferente ver a un niño que se comportara así, entonces creo que sí me ponían más atención (Aldo)

Por medio de sus vivencias escolares han formado una visión de las mujeres que difícilmente será modificada sin herramientas de género en su práctica como pedagogos. Los estereotipos que han aprendido sobre las habilidades de niñas y niños durante sus estudios seguramente son reproducidos en su práctica profesional y aunque logran visibilizar incoherencias o injusticias cuando se juzgan los comportamientos de niñas y niños, no tienen las herramientas para fomentar la libre elección de conductas no estereotipadas.

El aprendizaje de la masculinidad tradicional como el ser “macho” fomenta también las actitudes sexistas y misóginas con las que describen a sus compañeras escolares de entonces y de su etapa universitaria, al igual que sus relaciones personales. Los comentarios de los egresados en referencia con los estereotipos de género y conductas permiten notar que han tenido una formación como varones en contraparte a las características consideradas propias de las mujeres.

Los relatos de los egresados reflejan que vivieron sexismo escolar. La mayoría de estas respuestas fueron dadas después de señalarles ejemplos de su demostración (trato diferenciado por parte de los profesores, indicaciones o prohibiciones por género) ya que no lograban reconocer actividades específicas donde se expresara. Las conductas mencionadas fomentan la competencia entre mujeres y hombres en la escuela. Según el

contexto escolar y de la situación didáctica, es posible incluso descalificar al otro género y hacer en todos los casos, uso de sus “ventajas” genéricas. Esto es visible aún en la educación superior y el trabajo, incluso como comenta Javier en relación con su presencia en una carrera con muchas mujeres: “*me voy a tener que hacer notar*”.

En la preparatoria, saberte tomar una cerveza, un vodka, un whisky, no sé, saber tomar. Así como hombre te tienes que aplicar y ¡órale! como hombre. En la escuela te enseñan a ser macho: en la preparatoria tienes que aprender a volverte ágil y sutil para poder conquistar a la chavita que tú quieres antes que te la gane otro, así era en la escuela. Entonces más bien te enseñan: “¡ay! tengo que juntar mi lanita que no tengo para poder invitarla al cine...”. Sí, más bien yo creo que te enseñan a ser macho. Yo creo que en la escuela no nos enseñan a saber distinguirnos como hombres, más bien a seguir patrones de conducta que ya están y te los hacen seguir, te lo restriegan en la cara, comparándote con una mujer. También en la escuela te enseñan, obvio no formalmente pero te enseñan, a querer tú como hombre cumplir las expectativas que una mujer puede tener de ti” Alonso

Es una constante la presión social vivida en la escuela por la obligación de aprender y cumplir el rol tradicional de hombre. Aprender a beber o a conquistar mujeres como una manera de ser reconocidos por su grupo de amigos los obliga a demostrar estas “capacidades” que quedan plasmadas en una identidad de género conformada por estereotipos.

Estereotipos sociales sobre la división de género

Un estereotipo es una realidad distorsionada, una imagen que se vuelve real a partir de la escasa información sobre una persona o grupo de personas. Barrie McMahon y Robyn Quin (1987) explican: “[...] Tendemos a rechazar un estereotipo si conocemos bien a alguien del grupo estereotipado, [...] tener una relación superficial con un grupo no parece ser eficaz para desechar el estereotipo. Las investigaciones indican que una relación superficial con un grupo simplemente refuerza el estereotipo” (pág. 162).

Los estereotipos de género se han basado principalmente en la división dicotómica del mundo de la que habla Pierre Bourdieu (2007):

Arbitrariamente, vista aisladamente, la división de las cosas y de las actividades

(sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de posiciones homólogas, alto/bajo, arriba/abajo, etc. [...] La división de los sexos parece estar <<en el orden de las cosas>> como se dice para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas, como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción (pág. 20).

Es así como se forman y reproducen las imágenes sociales que dictan el comportamiento estereotipado de hombres y mujeres, dando paso a lo “normal” y lo “tradicional”.

Estas concepciones se convierten en conductas esperadas y roles predeterminados para los hombres que les permiten obtener para sí el mundo social y los privilegios que menciona Daniel Cazés (2005): ser protagonistas, dueños y beneficiarios de la Historia, Leyes, Política, Ciencia, Ejércitos, etcétera. Es así como Alfredo Mirandé (1998), explica sobre la metodología de la psicóloga Sandra Bem y su “Inventario de roles sexuales”⁴ (BSRI, por sus siglas en inglés).

Tabla 3. Inventario de Roles Sexuales de Sandra Bem

Masculinidad	Feminidad
Ambicioso	Cálido
Agresivo	Tierno
Capacidad de liderazgo	Afectuoso
Dominante	Compasivo
Individualista	Empático
Competitivo	Leal
Actúa como líder	Comprensivo
Dispuesto a tomar una posición	Deseoso de curar sentimientos heridos
Fuerte personalidad	Alegre
Toma decisiones fácilmente	No usa lenguaje fuerte
Asertivo	Femenino
Dispuesto a tomar riesgos	Sensible a las necesidades de los demás
Independientes	Ama a los niños
Autosuficiente	Halagable
Defiende sus propias creencias	Infantil
Con confianza en sí mismo	Engañable
Atlético	Gentil
Analítico	Tímido

⁴ Escala de 60 ítems (20 masculinos, 20 femeninos, 20 neutros) calificados en escala de 1 a 7 para medir los rasgos femeninos o masculinos y encontrar el nivel de androginia de las personas.

Masculinidad	Feminidad
Masculino Con fuerza	De habla suave Dispuesto a ceder

Fuente: Alfredo Mirandé (1998). “Los hombres latinos y la masculinidad: un panorama actual” en La Ventana, Universidad de Guadalajara. México. Pág. 18.⁵

Estos inventarios de roles genéricos representan una serie de estereotipos que se han señalado socialmente como el “deber ser” de los varones. Rafael Montesinos (2005) los define como un imaginario colectivo que marca una forma de ejercer la masculinidad y así conformar la identidad genérica.

La descripción de la masculinidad hegemónica o dominante es posible, no como una visión única del hombre, sino como una “gama de conductas que aprende la mayoría de los hombres en todos los países. Se trata, en síntesis, de una masculinidad sexista, homofóbica, por lo general, racista y, concretamente, patriarcal” (Laura Asturias, 2004, pág. 65)

Las exigencias que se hacen a los hombres desde la masculinidad hegemónica han sido descritas por diversos autores (Daniel Cazés 2004, 2005, 2011; José Olavarría, 2004; Laura Asturias, 2004; Mathew Gutmann, 1998, 2000). En muchos casos, como explica José Olavarría (2004), esta masculinidad hegemónica se convierte en una especie de “superyó”, que les exige cumplir y adoptar estas conductas y actitudes como una forma de organizar su vida y su experiencia en el mundo, en las relaciones inter e intragenéricas⁶ en el espacio público y privado y sus formas de asumir y desempeñar un trabajo y las actividades que le corresponden, son mandatos sociales interiorizados que forman parte de su identidad.

José Olavarría (2004) cita su investigación en colaboración con Teresa Valdés (1998), sobre los atributos del modelo de “ser hombre” y establece 5 ámbitos en los que los hombres

⁵ La traducción de Alfredo Mirandé presenta los adjetivos en masculino a pesar de tratarse de una lista para encontrar la androginia de las personas. En la lista original de Sandra Bem, los adjetivos están presentados en inglés y no contienen una marca sexual; en consecuencia, al traducirlos al español deberían presentarse sin sujeto para conservar la neutralidad.

⁶ Marcela Lagarde (1997a) explica sobre la existencia de poder en todas las relaciones. Las relaciones intergenéricas son conocidas por la dominación masculina, las relaciones asimétricas y la creación de reglas que las mujeres deben cumplir. En las relaciones intragenéricas existen jerarquías que colocan a algunas mujeres sobre otras y algunos hombres sobre otros, en el caso de la masculinidad tradicional es necesario el cumplimiento de sus mandatos para colocarse más alto en la jerarquía, a pesar de ello y a diferencia de las relaciones entre las mujeres, los hombres logran “identificarse, aliarse y desarrollar poderío de género”.

tienen recursos cualitativamente superiores a los de las mujeres en la construcción de sus identidades y de las relaciones de género: Autonomía personal, cuerpo, sexualidad, relaciones con los otros y posición asignada en la familia.

La **autonomía personal**, según la descripción de Olavarría (2004), se fomenta como una forma de reproducir el referente de masculinidad por parte de los padres y las agencias socializadoras, enseñando a los niños desde pequeños y en aumento conforme van creciendo a apropiarse recursos de poder mayores a los de las mujeres como es el acceso a espacios públicos (autonomía del movimiento, pocas y cada vez menores restricciones de espacios, no se considera que estén en peligro en algún lugar en específico), uso del tiempo (no son requeridos en la ayuda doméstica como las mujeres), y manejo del dinero (necesidad más temprana de dinero, facilidad para conseguir un empleo remunerado, mejores sueldos que las mujeres en casi todos los ámbitos). Estas posibilidades impulsan a los varones a desapegarse de la vida y convivencia en el espacio privado con la familia, a ser más independientes y saber “moverse” en el espacio público.

Sobre el **cuerpo**, Olavarría enlista una serie de características que se supone deben tener: “atractivos, fuertes, duros, aptos para el trabajo y trabajos pesados, para la guerra, para el mando, cuerpos que podrían ser sometidos constantemente a prueba, cuerpos de la calle, racionales, que controlarían sus emociones y sus actos, excepto cuando los <<ciega la rabia>>, <<el mal genio>>, y el deseo (<<instinto>>) sexual: cuerpos para penetrar el cuerpo de las mujeres” (2004, pág. 55). A diferencia del cuerpo de las mujeres que, por definición, son todo lo contrario. En una construcción desigual de la imagen y control del cuerpo, los hombres aventajan en este campo no solo en la aceptación y control social de sus cuerpos, también en el de las mujeres y otros débiles como los niños, los ancianos y los homosexuales.

Respecto a la **sexualidad**, José Olavarría afirma que es caracterizada como un instinto animal. Esta afirmación lleva a los hombres a vivir una subjetividad fragmentada y haciendo chocar sus deseos, placeres y emociones con la necesidad “descontrolada” de ejercer su sexualidad aún con violencia o mediante amenazas. Esta separación repercute en la relación con las mujeres, a quienes se les responsabiliza de la reproducción en la relación de pareja.

En las **relaciones con los otros** se encuentra a un hombre opuesto y superior a las mujeres. José Olavarría incluye las “actividades de mujeres” como un límite que no deben cruzar los hombres ya que los “infantiliza y feminiza”. Todo lo que representan las mujeres es inferior y tiene menor importancia que cualquier característica masculina. Aquí se distinguen también la convivencia o dominación entre masculinidades que responden más al modelo hegemónico con las que se subordinan y disminuyen ante las primeras, como un rasgo de menor valía y equivalente a menores privilegios y poder por no lograr ser un “hombre de verdad”.

Según la categorización de José Olavarría en la **familia** se naturaliza la estructura patriarcal que establece la inequidad y funda las identidades, roles e inequidades entre hombres y mujeres. La mujer es posicionada como complemento del hombre, esto se materializa en su menor valía (ya que le es necesario un hombre). Es también en la familia donde se establecen las bases de la separación entre lo público y lo privado y la división sexual del trabajo.

Por su parte Daniel Cazés (2011), a partir de una revisión crítica al libro de Maurice Godelier⁷, enumera también 9 características que engloban una serie de expresiones y obligaciones que se deben cumplir por la masculinidad dominante que legitiman la opresión genérica, el machismo y la misoginia:

1. Los hombres y las mujeres son sustancialmente diferentes: el hombre es superior, y aún entre hombres es superior aquel capaz de cumplir con todas las exigencias de la masculinidad dominante.
2. Las actividades, actitudes o conductas identificadas como femeninas degradan a cualquier hombre que las acepte o realice.
3. Los hombres no deben sentir o expresar emociones que se relacionen con las vulnerabilidades femeninas.
4. La capacidad, deseo de dominar, competencia y triunfo son características esenciales de todo hombre.

⁷ “La producción de grandes hombres: *poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*” Madrid: Akal 1986.

5. La dureza es uno de los mayores atributos del hombre de verdad.
6. Ser sostén de la familia es obligación y privilegio exclusivo de los varones.
7. La compañía masculina es preferible a la femenina en cualquier momento, excepto en la relación sexual, que es la única forma de acercarse a las mujeres, es además una forma de ejercer poder y obtener placer.
8. La sexualidad es un medio de demostrar su superioridad sobre las mujeres y competir con otros hombres.
9. Los hombres deben matar o morir a manos de otros para defender la hombría y virilidad.

Para esta investigación se elaboró una lista de características de la masculinidad tradicional que podrían dividirse en tres ámbitos: lo relacionado con la demostración de la hombría, lo que respecta a sus relaciones personales en especial con la familia y por último las características que podrían ser factor en el desempeño escolar y laboral.

Tabla 4. Características estereotípicas de la masculinidad tradicional.

¿Cómo es un hombre?	
*Fuerte	*Exitoso
*Sabe controlar sus emociones	*Gran aporte económico
*Líder	*No se muestra vulnerable
*Conquistador	*Agresivo
*De carácter duro	*Consume drogas
*Sostén de la familia	*Le gustan las fiestas
*Practica actividades de riesgo	*Siempre cumple su palabra
*Gusta de los deportes	*Protector
*Sabe mandar y hacerse obedecer	*Potente sexualmente
*Inteligente	*Ambicioso
*Violento	*Orgullosa
*Nunca necesita ayuda	*Egoísta
*Le gusta beber	*Confiable
*Creativo	*Competitivo
*Perezoso	*Desinhibido
*Caballeroso	*Aventurero

¿Cómo es un hombre?

- | | |
|------------------------|-------------------|
| *Mujeriego | *Buen padre |
| *Sabe tomar decisiones | *Independiente |
| *Descuidado | *Cuida su aspecto |
| *Debe ser jefe | |

Elaboración propia basada en Cazés (2004, 2005, 2011), José Olavarría (2004), Graciela Morgade (2001).

La lista fue mostrada a los entrevistados como una guía para describir la Masculinidad Tradicional, los egresados lograron explicar el significado de cada característica según sus vivencias y su nivel de identificación con cada una. También fue útil para agrupar las características en los tres ámbitos descritos a continuación: Masculinidad Tradicional, Relaciones personales y aquellas relacionadas al Desempeño escolar y laboral.⁸

Descripción de la Masculinidad tradicional

En este primer ámbito ubicamos las siguientes características: Fuerte, sabe controlar sus emociones, de carácter duro, no se muestra vulnerable, le gusta beber, ha probado drogas, le gustan las fiestas, practica actividades de riesgo, agresivo, violento, gusta de los deportes y es aventurero.

La fuerza es una de las características más apreciadas en los hombres. Se refiere a la **fortaleza física** que puede observarse no solo en un cuerpo musculoso, sino un cuerpo resistente a las demandas del espacio público como lo es el trabajo, aguantar el cansancio y fatiga, las jornadas extensas, la falta de sueño, la tensión nerviosa prolongada, la competencia física, no mostrar signos de debilidad, etc., y la **fortaleza emocional**, manifiesta en el control emocional, no deben sentir, o no expresar, emociones o vulnerabilidades que puedan ser identificadas como femeninas como el miedo, y no mostrarse en llanto.) (José Olavarría 2004, Daniel Cazés 2004, 2011)

Como una de las variables a esta característica se encuentra el **control de emociones**, Olavarría describe: “El hombre debe ser emocionalmente controlado, debe ser valiente, no

⁸ La lista se encuentra en el orden original mostrado a los egresados entrevistados, las agrupaciones se hicieron posteriormente junto al análisis de las entrevistas.

debe desviar su curso por los sentimientos -que son propios de las mujeres y de los hombres débiles- sino que por el contrario, su obligación es controlarlos, someterlos, y someterse a la disciplina para su encausamiento” (2004, pág. 47). Por su parte, Daniel Cazés señala “La dureza es uno de los rasgos masculinos de mayor valor” (2004, pág. 41).

Los entrevistados reconocieron la mayor parte de las características de la lista⁹ que se les presentó como estereotipos de la masculinidad tradicional. En muchos de los casos admiten ser portadores de esas cualidades total o parcialmente, y aunque algunos dudan de que sean estereotipos actuales o únicos de los varones, no se duda de que la lista en sí sea la descripción de un hombre “perfecto”:

José: Definitivamente yo pienso que [la fuerza] sí encaja en el patrón tradicional y fuerte me considero tanto físicamente como de temperamento, y pues sí considero que debería de estar. (Como parte de la identidad masculina)

Aldo: Pues tal vez por estigmas estoy de acuerdo en que sea fuerte, biológicamente la musculatura del hombre es más grande. Pero en la otra parte tal vez fuerte nos referimos a estereotipos que se tienen del hombre ¿no? Que no se debe de llorar, no se debe de mostrar sensibilidad... no debes dejarte caer por nada, equis cosa. Para una mujer está permitido, para un hombre no. Entonces pues, si así lo manejan entonces tal vez estoy de acuerdo pero no porque es que deba ser así un hombre sino porque así está estipulado, está estigmatizado.

Javier: Lo que decía sobre lo fuerte, sí es muy importante controlar tus emociones, que no te vean llorando porque estás viendo las telenovelas. [...] No se muestra vulnerable, sí, esto de las emociones, aunque a los hombres que más admiro los he visto llorar alguna vez, pero sí, también es un rasgo el que los hombres no lloran, pero yo creo que es un mito y a fin de cuentas una estupidez, a todos nos duelen las mismas cosas, quizás, hablando de física y emocionalmente. [...] De carácter duro, yo creo que esto se daba más antes, yo me acuerdo mucho de mi abuelo materno, y sí era así, nunca te mostraba un rasgo de afecto, yo nunca lo escuché decir “te quiero” o a mi abuela darle un beso. No sé, era un tipo muy duro, muy en su onda, muy de antaño, así como, yo creo que su papá lo crió así, y de generación en generación... ahora no, creo que al menos mi papá y yo, mi hermano, somos más abiertos.

José: (controlar las emociones) Sí encaja en el patrón tradicional, a lo mejor, tal vez más allá de saber controlar sería saber reprimir las emociones, pero sí, si encaja. A lo mejor el estigma de los hombres “no llores”, “no demuestres sentimientos” sobretodo afectuosos de “te quiero” y así, sí encaja y a lo mejor, podría decir que en cierta medida yo tengo esto, yo podría decir que tengo esto. [...] De carácter duro, sí encaja en el patrón tradicional, yo no considero que debería de estar en ese volumen de cualidades

⁹ 'Características estereotípicas de la masculinidad tradicional' “¿Cómo es un hombre?” presentada en la metodología.

de un hombre y en mi caso, yo sí tengo un carácter, más como temperamento duro. [...] No mostrarse vulnerable es totalmente tradicional, pienso que no debería estar esa categoría, pienso que el hombre también tiene derecho o hasta la obligación de sentirse de repente necesitado de ayuda, de cariño, de mostrar sus sentimientos. Y yo, por momentos sí me muestro vulnerable, sobre todo con la gente que tengo más confianza, no nada más mi familia, también amigos.”

Jorge: (es un estereotipo dañino) El que no se debe mostrar vulnerable, ya ves que muchas veces, por ejemplo el de: “Los hombres no lloran” ¿Por qué chingados no? Bueno, yo digo, ¿no?

Las características de la lista también son asociadas a generaciones anteriores como las de sus padres o abuelos y aunque han contribuido en la construcción de su identidad genérica, ya no sienten la presión de cumplir con todos esos estereotipos. Logran visibilizar que algunas de las exigencias de la lista son estereotipos dañinos sin embargo no han logrado desprenderse por completo del modelo tradicional y posiblemente tampoco de la necesidad de aprobación social que requiere la construcción de su masculinidad.

Sí, como te dije tengo un papá que es muy como de la vieja escuela. Pues sí me enseñó muchas cosas así, me he visto en algún momento forzado a tener que saber controlar emociones, pero no emociones suaves sino, he tenido que controlar emociones muy muy fuertes. Nunca me he tenido que mostrar débil por así decirlo, en ese aspecto, va ligada con la de “no se muestra vulnerable”, esa es la parte que he tenido que cumplir. (Aldo)

Existe presión social en la familia y fuera de ella para considerar algunas características de modelo tradicional como una obligación que los hombres deben cumplir. Como explica Marcela Lagarde (1997a) cuando algunos varones no cumplen con los mandatos de la masculinidad, son objetos de dominio, por lo que los varones intentarán cubrir en sus posibilidades con los estereotipos de género para no descender en la jerarquía masculina.

Elizabeth Badinter (1992) explica cómo esta dureza del hombre, por la exigencia del entorno patriarcal, es una escisión a su desarrollo emocional. Se mutila la parte “femenina” que reside en los hombres y se engrandecen las cualidades que reafirman socialmente su virilidad. Estas características están relacionadas con la independencia, la audacia o el ser temerario, la demostración de la valentía, ejercer violencia contra otros, mujeres y ellos mismos, explica Graciela Mogarde (2001). La misma autora afirma que algunos de estos comportamientos “compensatorios” o de demostración de la hombría son “potencialmente

peligrosos y destructores” (pág. 76) ya que los conducen a actividades de riesgo como fumar, beber, utilización de vehículos de forma irresponsable, e incluso actividad sexual que podría considerarse peligrosa para su salud.

La masculinidad hegemónica no permite el avance por la igualdad que propone el feminismo, como explica Marcela Lagarde (2013), es una condición enajenante que solo permite relaciones inter e intragenéricas desiguales.

Es preciso [...] transformar radicalmente la condición de género masculina, porque es enajenante para los mismos hombres, y desde luego para las mujeres, y porque es contraria a los derechos humanos prioritarios. En la condición masculina patriarcal se concentran formas de ser y de relacionarse de los hombres que implican la dominación jerarquizada sobre las mujeres, sobre otros hombres y sobre el mundo, así como la legitimidad para el uso y la depredación de las personas y del mundo mediato e inmediato. (2013, pág. 31)

Características sobre Relaciones personales

En la lista mostrada a los entrevistados se distingue un segundo ámbito sobre Relaciones personales: Proveedor, Nunca necesita ayuda, Siempre cumple su palabra, Protector, Buen padre, Independiente, Conquistador, Sostén de la familia, Mujeriego, Potente sexualmente, Caballeroso, Gran aporte económico, Sabe mandar y hacerse obedecer.

Las relaciones personales desde la masculinidad tradicional se caracterizan por ejercer cierto poder sobre las mujeres y otros hombres. Daniel Cazés (2004, 2005, 2011) explica que uno de los mandatos de la masculinidad dicta que la compañía masculina es preferible a la femenina, excepto en la relación sexual, donde además del placer es posible ejercer poder. Este tipo de identificación y creación de lazos entre varones es lo que Alejandra López y Carlos Güida (2000) llaman “homosocialización” y Matthew Gutmann “male bonding” y “homo-sociabilidad”. Los espacios homosociales son definidos como aquellos en los que los hombres pueden desenvolverse con otros varones sin seguir las pautas de comportamiento que creen que deben seguir cuando hay mujeres presentes. Se convierten en espacios donde la masculinidad es reafirmada a partir de estereotipos.

La relación sexual y su constante búsqueda se convierte en otro atributo que deben

demostrar para ganarse el título de “hombre”: “La masculinidad inherente a los modelos sociales que se han socializado pone al intercambio sexual, mejor dicho, la búsqueda casi obsesiva del intercambio sexual en el centro” (Saúl Gutiérrez, 2008, pág. 39). Esta tendencia a la búsqueda de placer sexual ha conducido a los hombres tradicionales a tener relaciones personales deficientes y con mala o nula comunicación por el constante seguir del patrón tradicional que opta por una mínima convivencia emocional con sus compañeras e idealización del acto sexual como finalidad de la relación. Las demostraciones afectivas dentro de la relación son afectadas por estereotipos, son evitadas para no mostrarse sensibles o “afeminados”.

La potencia sexual y el ser mujeriego son formas de demostrar la hombría, relacionarse con las mujeres y de “cumplir” su papel de varón procreador.

Javier: Alguna vez tuve ese problema con la primera novia que tuve hace muchos años. Era una persona mayor que yo y no sé, a lo mejor cuando eres mayor tienes más deseo, me acuerdo que no había pasado mucho tiempo de que habíamos tenido un encuentro y unos minutos después era así de “otra vez, ¿no?” y yo así como de “va, pero espérate un momento, ¿no?” y decía “es que tú tienes que hacerlo” y “bueno, sí, ya”. Entonces, eso era una cuestión muy difícil, el que tú tengas que estar preparado siempre para lo que la gente diga.

La presión por la potencia y disposición al encuentro sexual son también una constante en la demostración de la hombría que los egresados han tenido que pasar, ya sea por la pareja o por los varones mayores con la intención de ayudarles a convertirse en “hombres”. El control o, dicho por los egresados, la represión de emociones también se presenta como una constante en sus discursos y fue parte de su socialización.

La naturalización del deseo sexual se convierte también en un evento homosocial. Por medio de este tipo de procesos y eventos se reproducen los estereotipos que constituyen el conjunto de atributos que se relacionan a los hombres como una entidad conformada, según Ana Amuchástegui (2006).

Parte de la convivencia masculina representa la necesidad de mostrarse como poderosos frente a las personas que deben defender y ante quienes deben defenderlas. Este poder

suele estar representado en la fuerza física/emocional que permite colocarlos como el sostén de la familia y protector, así como del poder adquisitivo que los convierte en el aporte económico mayor en la familia. En cuanto al “hombre proveedor”, Saúl Gutiérrez afirma que se “califica al hombre como el responsable de trabajar por un salario para sostener a la familia” (2008, 153).

Los testimonios dan cuenta de un rito de paso: el momento en que el que se consideran y se ven a sí mismos como hombres, estrechamente relacionado con la proveeduría.

José: Ese momento sí fue importante para mí: el momento en que yo empecé a percibir cierto nivel de recursos económicos. Sí fue importante para mí. A pesar de que sólo yo lo notaba, de que no tenía el reconocimiento pero yo sabía lo que traía en la bolsa y que me empecé a comprar cosas, que me empecé a vestir y calzar prácticamente yo solo, y de repente “vámonos a comer, yo pago”, “hay que echarle gasolina al carro” “ahí está”. Cosas así, eso fue importante.

Javier: La primera vez que me sentí así, como hombre, fue cuando me empecé a sentir como proveedor. Las primeras veces que trabajé y me acuerdo que alguna vez me fue muy bien, había ganado como mil pesos y para mí era un montón de lana, y entonces me fui al súper y yo sentía que me iba a alcanzar para un montón de cosas... y me alcanzo para algunas cosas y párale de contar, y los llevé a mi casa y le dije “mira má, compré esto” y mi mamá se puso a llorar. Fue así como “¡ah, no manches que chido!” y yo me sentí muy orgulloso de lo que había logrado. Mi mamá se sintió muy orgullosa de que ya pudiera ganar unos centavos y aparte de que no seas tan egoísta como para gastarte todo en ti, el hecho de decir “hoy no va a ser para mí, va a ser para los demás”. Pues sí, me sentí muy orgulloso y ahí fue cuando me empecé a dar cuenta que podía ser un proveedor y podría algún día ser padre de una familia y qué sé yo.

Néstor: Podría identificar ese momento el día de año nuevo, cuando luego de la cena familiar pude subir a platicar con los hombres de la familia. Por algunos problemas que tuvimos antes de que muriera el abuelo que no tenía buena relación con mi mamá y en una tontería amenacé al abuelo en mi estado de Facebook y luego el abuelo murió. Entonces se tomaron a mal las amenazas y hasta ese día pudimos sentarnos a hablar y aclarar las cosas. Yo jamás me imaginé que fueran a tomar en cuenta mi opinión y que iba yo a estar en la silla del abuelo y todos escuchándome. Ese día sentí, que con ese suceso, me vieron y me sentí diferente.

Los entrevistados refuerzan estereotipos de ritos de masculinidad al nombrar la independencia económica-ser proveedor, la aceptación de los hombres mayores y el tener una relación amorosa formal. Como parte de la identidad masculina existe la obligación de proveer y de ser independiente, cualidades que socialmente caracterizan a un hombre sano

emocionalmente, por lo que es fomentado y exigido en mayor medida en los varones. Juan Carlos Ramírez (2008) afirma que el trabajo forma parte del eje estructural duro de la masculinidad, este eje confirma y perpetúa el orden de la relación social y económica, y el ser duro lo convierte en resistente al cambio. El trabajo para los varones, bajo el análisis de Juan Carlos Ramírez, no se concreta con un empleo solamente, incluye la participación en las labores domésticas, el rol de proveedor y la autoridad familiar que estas actividades les otorga en la relación familiar. Queda marcado como un mandato social que le otorga estatus, jerarquía y prestigio en los ámbitos laboral, social y familiar.

Como Javier comenta, el hecho de tener una entrada económica lo convierte en un posible padre de familia, una de las características que considera importante en la conformación de la identidad masculina. El trabajo y las primeras ganancias económicas posibilitan la salida de la familia de origen, independencia, reconocimiento social y la posibilidad de obtener los recursos que le permitan satisfacer sus necesidades y las de su familia (como jefe y proveedor de ésta) y le otorgan seguridad y autonomía. La característica de “buen padre” tendría que ser modificada al simple hecho de ser padre desde la posición biológica, es decir, procreador, aunada a la posibilidad de sostener a sus hijos de manera decorosa. Es así como algunos de los entrevistados se refieren a su padre como “buen proveedor”.

La aceptación de los hombres mayores se puede percibir al mismo tiempo como una legitimación de la importancia de la superioridad masculina sobre la femenina, ya que, en el caso de Néstor, la atención del grupo de varones de la familia le otorga ese reconocimiento que él considera como su paso a la hombría y adultez.

La mayoría de los egresados aseguran no cumplir el rol tradicional de hombre porque no tienen todas las características que se mostraron en la lista que ellos consideran que sí describen al hombre tradicional, por ejemplo, se nombraron puntualmente, el “ser proveedor” y “padre de familia”, las características relacionadas a la conquista de mujeres y la preferencia sexual.

No, para nada. Porque pues no es un atributo definitivo. Para empezar mi preferencia sexual, no es la indicada: soy homosexual, entonces como que no. Ahí sí es como el primer tache, para las demás personas, claro está, sería como un tache. (Néstor)

(No cumplo con el rol tradicional) Porque tengo 25 años y soy soltero, la mayoría de hombres de mi familia, a mi edad ya tenían hijos y estaban casados [...] yo ya terminé de estudiar y un trabajo como tal no lo tengo, aunque cubro mis necesidades, no soy un ejemplo, ni soy una persona de la cual se puedan admirar muchas cosas, pero yo puedo decir a mi favor que no soy el típico macho que le pega a las mujeres, o que las insulta. (Javier)

Los sujetos mostraron cierta dificultad en admitir que no encajan con el patrón tradicional, pues aunque no se identifican con algunas de las características que ellos señalan como las del hombre tradicional, tampoco se perciben fuera del colectivo masculino socialmente reconocido. Los entrevistados justifican de inmediato su “incumplimiento” del modelo tradicional por ser estereotipos, es decir, un “deber ser” que puede o no estar apegado a la realidad, y que a vista de los demás no son considerados hombres o no cumplen la tradición de los hombres de su familia. Es posible apreciar en los egresados sincretismos entre el modelo tradicional y la forma de vivir su identidad de género al reconocer características vigentes en ese modelo pero la imposibilidad de cumplirlas según sus actividades.

Otra de las características principales con las que se describe al varón es el ser proveedor. En este testimonio, Javier, muestra que el no ser padre de familia y cumplir con las responsabilidades que ello implica como lo ha marcado la tradición en su familia lo convierte en un hombre con menor valía, alguien de quien no se “*puedan admirar muchas cosas*”. Al mismo tiempo se reivindica como hombre que no es el “*típico macho*” significándolo como alguien que utiliza violencia verbal y física contra las mujeres únicamente. Estas contradicciones se deben a un proceso de elaboración de nuevos significados sobre lo que se le exige y ha aprendido que es un hombre y lo que vive y puede lograr.

Se puede notar este conflicto entre sus ideales de vida y lo que cree que se espera de un hombre en la sociedad y en su familia. Javier, se ubica en un espacio intermedio, una posible zona de confort, ya que aunque considera que no es un “hombre modelo” por la ruptura de esquemas que representa frente a su familia, rechaza al “hombre machista” que posiblemente vea en ese mismo entorno.

Características relacionadas al desempeño escolar y laboral

El tercer ámbito de la lista elaborada para esta investigación, incluye características que influyen en el desempeño escolar y probablemente laboral de formas positivas o negativas: Líder, sabe tomar decisiones, perezoso, exitoso, creativo, ambicioso, orgulloso, confiable, competitivo, cuida su aspecto, desinhibido, inteligente, debe ser jefe, descuidado.

Parte de la masculinidad tradicional es destacar y tener dominio sobre las mujeres y hombres más débiles. El poder dentro de las instituciones se obtiene por medio del éxito en la vida cotidiana que, en el caso de la escuela, puede demostrarse con las actividades y calificaciones que determinan quién es un buen estudiante, es decir, en el desempeño escolar.

Araceli Mingo (2006) describe algunos factores que influyen en el desempeño escolar, entre las evidencias que determinan diferencias en los resultados académicos se encuentra el sexo y se establece que existen estereotipos y expectativas diferenciadas por sexo.

Características asociadas a una mayor actividad social y capacidad de relacionarse con sus pares y superiores son atribuidas a los varones, como el ser desinhibido, competitivo, confiable, cuidar su aspecto, ser líder y ambicioso. Estas cualidades generalmente son vistas de forma positiva en los varones y de forma negativa en las mujeres.

El sesgo androcéntrico en las ciencias ha otorgado a los varones la apropiación de la inteligencia, el liderazgo, entre otras características que permiten desenvolverse en el mundo social y laboral.

Para la mayoría de los egresados el ser parte de una carrera con matrícula mayoritariamente femenina fue difícil, en principio les causó un “shock” y concuerdan en ello. Ser en ocasiones el único varón en un grupo con 40 mujeres o contar sólo con un compañero más, les hacía sentirse fuera de contexto y en algunos casos crearles la necesidad de sobresalir, como comenta Javier:

No es nada fácil, ahí viene la onda de la competencia. Porque son 40 mujeres que son más aplicadas que tú, más participativas, que tienen más cuestiones que a ti te faltan, que se entienden entre ellas, era como “chin, me metí a la boca del lobo” entonces era de “yo voy a tener que levantar la voz, sea como sea, me voy a tener que hacer notar”

En la lista mostrada a los egresados la característica “competitivo” forma parte de las que podrían ser factor en el desempeño escolar. Este testimonio brinda una muestra de la necesidad de los sujetos de sobresalir en un grupo de mujeres que él mismo considera más competentes en la escuela y las aptitudes para ello. El “*hacerse notar*” “*como sea*” podría ser considerado un elemento de misoginia en el discurso del sujeto, ya que no pretende ser reconocido académicamente, sino dar a notar su condición masculina sobre un grupo de mujeres en la escuela sin hacer uso exclusivo de habilidades escolares.

Esta situación los colocó también en un choque de ideas, ya que aún ante esa “dificultad” disfrutaron de su formación considerándola como “*el orgullo más grande de la vida*” (José) y como un encuentro que cambió su forma de pensar de las mujeres y de sí mismos. Puede identificarse la importancia de adquirir el nivel de estudios de licenciatura como parte del orgullo y probablemente la parte negativa el estatus y dificultad de pertenecer a una carrera feminizada.

Haber estudiado Pedagogía es el orgullo más grande de mi vida. La verdad ha sido difícil, sí es un momento de orgullo, pero sí ha sido difícil el llegar a un salón y estar rodeado de 40 mujeres, y que eramos tal vez cuatro o cinco hombres. Sí fue de repente difícil, pero otro lado tal vez puedo decir que el 80% de mis amistades fuertes son mujeres y son pedagogas, y sí nos tenemos tanto cariño y tanto respeto que nos destrozamos. A lo mejor llegó un momento en que ellas me adoptaron como una mujer más y yo las adoptaba a ellas o las veía como un hombre más, que tal vez es erróneo, tal vez en este argot de querer categorizar a tu entorno social. (José)

En cuanto a los cambios que se encontraron en su forma de ver a las mujeres o de expresar su masculinidad se pueden encontrar en general los cambios en el comportamiento frente a sus compañeras. Los egresados explican que aunque estaban acostumbrados a la convivencia con las mujeres, en principio no pueden mostrarse de la misma forma en que lo harían con un grupo de varones, argumentando que “*el ambiente es diferente*” según el

testimonio de Jorge y que de alguna forma debían dejar de mostrarse como “*el típico hombre neandertal que siempre impone su voluntad o que le gusta el fútbol o la música ruidosa (...)*” como explica Néstor. También en cuanto al comportamiento, Javier comenta que el primer cambio fue no mostrarse como lo hacen generalmente en un grupo solo con varones: “*el hecho de estar eructando así como loco, o diciendo groserías a diestra y siniestra...*” (Javier). Por lo cual se vieron impulsados a cambiar su forma de ser para con las mujeres. Este cambio inicial en su comportamiento les permitió “sensibilizarse” ante cuestiones que ellos denominan “femeninas” como hablar de su cuerpo, sus relaciones personales y sobre todo los sentimientos y emociones que ello implica. La modificación de conductas que les permitió tener una mejor convivencia con sus compañeras podría ser temporal ya que no es posible admitir que haya generado un cambio que puedan trasladar a otras áreas de su vida.

Los egresados en general comentan que su visión de las mujeres cambió. Explican cómo estar rodeado de mujeres, escuchando sus pláticas, estableciendo lazos fuertes de amistad hizo que pudieran entenderlas un poco mejor, (casi todos hacen referencia a sus relaciones afectivas o de noviazgo) pero al mismo tiempo darse cuenta de que hay mucho más que no entienden. También les ayudó a entender las relaciones de ellas con el mundo, con los hombres y con lo que ellas viven día a día.

En el caso de algunos de los egresados el conocer de cerca las historias de compañeras que debían trabajar, mantener y cuidar una familia además de estudiar les permitió sentir afecto y entablar una amistad y admiración por ellas. Esta admiración podría ser contemplada como un micromachismo¹⁰ al tener que reconocer que aunque no cuentan con las mismas aptitudes que ellos, las mujeres puedan tener tantos logros, también puede tomarse como un discurso en el que las cualidades típicamente femeninas como la abnegación, sacrificio e incluso una doble o triple jornada, son enaltecidas y por tanto se busca su preservación. Conocieron también algunas características que ellos consideraban como masculinas antes del entrar a la carrera, como el beber, fumar, el ser 'aventureras' y “*el femenino de 'mujeriego'*”¹¹ que ampliaron la visión que tenían sobre las mujeres y ayudó a romper la idea

¹⁰Los mM (micromachismos) son actitudes de dominación “suave” o de “bajísima intensidad”, formas y modos larvados y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana. Son, específicamente hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles que los varones ejecutan permanentemente. (Luis Bonino, 2004, pág. 1)

¹¹Es interesante que no exista o sea conocida una palabra socialmente aceptable como mujeriego para el caso de las mujeres

del cumplimiento de la feminidad tradicional y de que existiera un solo tipo de mujer, incluso se sorprendieron al encontrarse con compañeras “*muy parecidas a lo que está estereotipado como un hombre*” según comenta Aldo. A pesar de ello, no lograron conformar o sentirse en condiciones de desarrollar una ruptura de la masculinidad tradicional.

Al respecto de la pregunta “¿Cambio tu forma de ver a las mujeres de algún modo durante la carrera?”, podemos analizar una respuesta muy particular de Jorge:

No sé si cambio así como dices, pero te voy a contar una cosa bien chistosa. Sí pasó pero a lo mejor en el sentido de verlas en cuestión física, antes decía “ah sí... esta vieja...” bueno, de decir “está guapa” o “sí me gusta”. Sí llegó a pasar con algunas amigas que en un principio me gustaban y yo las veía “con otros ojos” pero ya en la relación que se va dando con ellas ya no las veía así. Chicas que se convirtieron en mis amigas, casi mi hermana de la carrera, cuando yo las conocí decía “de aquí soy” (...) y eso va cambiando, ya luego las veía y hasta decía “ya no la veo tan buena” ahí sí podría decir que cambió mi forma de verlas.

De este comentario podríamos deducir que Jorge cambió una forma de ver a las mujeres. En principio considera parte de la masculinidad tradicional y de su propia identidad de hombre el ser “mujeriego”, pero al estar en frecuente convivencia con sus compañeras y convertir algunas amigas en parte de su familia al considerarlas “*casi mi hermana*”, deja de verlas como prospecto y objeto sexual. Al igual que la modificación de conductas frente a las mujeres, no podría considerarse una transformación en su visión de ellas, ya que le fue necesario un acercamiento casi familiar, es decir, probablemente aún considera a las mujeres como prospectos sexuales dependiendo de la cercanía y conocimiento de ellas, incluso el resto de sus compañeras en la carrera con las que no tuvo tanta convivencia. En este sentido es posible afirmar que existe una resistencia a considerar a las mujeres como sus iguales aun siendo colegas, es también curioso que sea necesario incluirlas en su familia para despojarlas de la carga sexual, perpetuando la dicotomía en la que viven las mujeres de la que habla Marcela Lagarde (1993), ser santa (y la protección y la guardia celosa con la madre y la hermana: “con mi mamá/hermana no te metas”) y el ser puta (“todas menos mi mamá/hermana” y la posibilidad de ser considerada objeto sexual por el simple hecho de transitar por el espacio público). El “cambio” de Jorge sigue presentando una perspectiva patriarcal.

que gustan de tener varios amantes a lo largo de la vida o al mismo tiempo.

Los varones en pedagogía también comentan su “necesidad” de convivir con otros varones dentro de la carrera, quizás como parte de la homosocialización:

Con los hombres en Pedagogía era: o únete al enemigo o muérete. Incluso a veces había juntas así como entre hombres con unas cervezas. Y sí, es que son 40 contra ti, pues ¿qué puedes hacer?, te tienes que juntar con los demás hombres. También está chido juntarte con todas pero escuchar más de cuatro horas diarias qué tipo de esmalte usan en las uñas, cuánto tiempo se tardan en maquillar, qué tipo de besos les gustan de sus novios, o sea, llega un momento en que también te saturas de eso ¿no? Entonces necesitas como el contacto de estar con los hombres, por el mismo hecho de que te identificas con alguien que hable de fútbol, alguien que en vez de que veas a una mujer y tu amiga la empiece a criticar de que: “Ay esos zapatos no combinan con ese pantalón”, con un hombre estás de: “Ay, es que ese pantalón se ve muy bien”, ¡qué sé yo! ¿No? O sea, sí hubo una relación con los hombres de pedagogía muy amena, pues te compaginas y necesitas de alguna u otra manera el tener contacto con hombres ¿no? Porque no sé hasta qué grado te pueda afectar el hecho de que después tú quieras pintarte las uñas o enchinarte, me llegó a pasar a veces, de: “A ver, enchíname las pestañas para ver cómo se me ven”. Necesitas, sin duda, el contacto con los hombres en una carrera así. (Javier)

Podría considerarse que su relación homosocial esté relacionada a su aprendizaje de la masculinidad como lo contrario a lo femenino y las reglas que se crean en el hogar para limitar a los varones y alejarlos de la homosexualidad o la feminización que los categorizaría como hombres inferiores. Presenta también una explicación sobre la convivencia con las mujeres y la formación de estereotipos, ya que al tener conocimiento superficial del grupo en cuestión, reafirma los estereotipos que catalogan a las mujeres como triviales, o con temas de conversación más superficiales o menos profundos que “el fútbol” o “las mujeres como objetos”.

El orden de género patriarcal establece formas de relacionarse con el otro género y entre el mismo género. Los varones han desarrollado un poderío de género que, como explica Marcela Lagarde (1997a) les permite identificarse y aliarse con otros varones. En cuanto al dominio intergenérico se destacan las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, la autoafirmación de la superioridad masculina y el dominio sobre las mujeres. En las relaciones intragenéricas masculinas se compite por un mayor dominio, la competencia y el ser más exitoso son algunas de las características que rigen estas relaciones: “luchan por conculcar poderes a otros o posicionarse sobre todo en sus relaciones familiares, de amistad y

cofradías masculinas” (Marcela Lagarde, 1997a, pág. 77)

Expectativas sociales de varones

Los estereotipos de género que conforman las identidades de género de mujeres y varones se reflejan en las expectativas que se tienen en cuanto a diversas actividades, desde la escuela, la familia y el trabajo. Los egresados identifican una diferencia en las aptitudes entre hombres y mujeres.

Yo creo que las mujeres sí son mejores para algunas actividades, como la crianza de los niños, las manualidades, el diseño y la creatividad. Y los hombres pues para cosas como más rudas, como cambiar fusibles y con cosas como la caballerosidad con las mujeres y pues la forma de pensar, de tener una visión. (Jorge)

Sí, las mujeres son mejores para algunas actividades como la creatividad. A muchos de nosotros todavía nos criaron padres mucho en la vieja escuela, entonces como que no te dejan desarrollar esa parte de la creatividad, aunque yo haya convivido mucho con mis hermanas y mi mamá pues sí fue el peso con lo que mi papá decía. (Aldo)

Los hombres por naturaleza somos torpes. Somos torpes y tontos o porque definitivamente las mujeres saben utilizar bien sus dos hemisferios, bueno... tampoco es así como “todas”, pero yo creo que sí en algunas actividades. Y yo creo que sí, las mujeres pueden hacer cosas o más eficientes o más eficaces y optimizar más. (Alonso)

Los egresados ubican como mejor desarrollada la creatividad en las mujeres, como una prueba de conexión con su parte sensible, fomentada en ellas y coartada en ellos, durante la infancia. La “crianza de los niños” como una actividad que las mujeres desarrollan mejor que los varones es el estereotipo típico de la enseñanza básica, Jorge elige esta característica como mejor desarrollada en las mujeres, sin embargo se dedica a la docencia en nivel básico, y a pesar de ello se considera apto y capaz de realizar bien su empleo.

En la escuela pues como que sí se esperan cosas diferentes: que somos más desmadrosos y con esas cosas de conducta. Y hasta en los trabajos. Yo me acuerdo cómo entregaban ellas sus cuadernos y trabajos y a nosotros no nos pedían tanto y pues la mayoría, sin generalizar, han tenido mejor rendimiento académico yo creo que porque son más disciplinadas y más comprometidas. (Jorge)

El permiso implícito para los varones de presentar conductas destructivas, poco emocionales y de actividad física ilimitada es la contraparte de una obligación para las niñas de

comportarse tranquilas y disciplinadas. En los egresados existen dos discursos de expectativas escolares: las altas expectativas hacia los varones por el simple hecho de serlo, de considerarlos más inteligentes y las bajas expectativas por permitirles desarrollar otras habilidades, por ejemplo, las físicas.

En cuanto a las expectativas generales de un varón, los entrevistados ubican las tradicionales: tener un buen trabajo para ser proveedor y tener una familia para proteger y de la cual ser el sostén.

Siguiendo con este modelo tradicional siempre se va a esperar que el hombre tenga un buen trabajo, tenga familia y sea un sostén de esa familia, por lo menos pienso yo que eso es lo que debería de ser. Pienso que eso es lo que se vislumbra socialmente hablando que es lo primordial, a lo mejor que si son mujeriegos, o de que si se inclinan por el alcohol, se inclinan por otros estereotipos, a lo mejor van en menor medida o en el segundo escalón pero siempre se tiene que casar, tener hijos y trabajar. (José)

La familia sí espera que tengas el sostén económico, llevar el rol de jefe de familia que toma las decisiones. (Néstor)

En mi caso, mi familia espera que tenga un título, que tenga un buen trabajo, que tenga familia. (Aldo)

Para lograr estas “metas” de género, las familias de los egresados han considerado la educación universitaria y el título profesional como algo necesario e importante, además de obtener prestigio personal, otorgan prestigio a la familia de origen y a la familia extensa, por ello es de menor importancia la educación de las hijas. A partir de este estereotipo de trabajo, las familias han recomendado carreras de mayor conocimiento y prestigio social, por lo que es posible afirmar que en ninguno de los casos la Pedagogía era la expectativa familiar como carrera para los hijos.¹²

En cuanto al trabajo, es posible reconocer que sí existen expectativas diferentes por género, incluso son reconocidos estereotipos y desventajas.

Sí, a lo mejor el estereotipo de que el hombre que no está casado no es estable, no es responsable, no tiene la presión de mantenerse en el trabajo porque tiene que mantener a la familia. (Para) Las mujeres son de decir “¿tienen hijos? no, sin hijos

¹² Esta explicación y sus testimonios se encuentran en el cuarto capítulo al hablar de las vivencias en el ingreso y elección de Pedagogía en la pág. 121

porque así yo dispongo de su tiempo como trabajadora". Eso es una realidad de los empleadores. Yo podría decir que hasta yo mismo como reclutador sí ando cuidando eso pero pues ahora sí que en este mismo momento me encuentro haciendo un reclutamiento de personal y muchas compañeras que conozco van estar ahí y tienen hijos y les hago hincapié en ese sentido de formar la responsabilidad. Sí influye pero en esta tendencia de que me siento muy dado a creer en las personas sí digo "yo te doy la oportunidad, comprométete", no importa que tenga hijos, que no sea casado, que seas mujeriego, mil y un cosas, simplemente "comprométete". ¿Qué se espera en el trabajo tanto de hombres como mujeres? Que den lo máximo. El problema aquí es que en todos los aspectos de la vida de una persona se les pide eso. (José)

Yo creo que sí pasa. Por ejemplo, te voy a comentar algo que me tocó vivir y muy triste en el apartado de recursos humanos. La que entrevistaba, la que reclutaba era una mujer y solo aceptaba hombres. Si aceptaba mujeres, desde el currículum veía en la fotografía si la compañera era muy guapa no las aceptaba. Otro caso es de un reclutador hombre, él procuraba contratar hombres, porque argumentaba que una mujer era muy conflictiva al estar conviviendo con otras mujeres. (Alonso)

En el caso de las mujeres, los egresados logran visibilizar la dificultad de entrar y permanecer en sus trabajos sobre todo al ser casadas o con hijos, ya que es de preocupar el tiempo que logren dedicar al trabajo teniendo una doble jornada. Los hombres requieren lo contrario, la presión familiar que les obligue a conseguir y mantenerse en un empleo para cumplir la obligación de ser proveedor. La creencia de que las mujeres son conflictivas al relacionarse con mujeres en muchos casos es real por la competencia que se fomenta no solo en contra de los varones, también dentro del mismo género.

Pues a veces los hombres sí son mejores en el trabajo, pero no tanto por las capacidades, sino que ocupan más los puestos ejecutivos. Sí hay como un estereotipo. (Jorge)

Sí, está muy estereotipado que un hombre debe tener puestos más grandes, ganar más, mandar. Yo creo que así se dice socialmente pero no por eso estoy de acuerdo con ello. (Aldo)

Hasta cierto punto yo podría decir que los varones no es que destaquen más, sino que se les reconoce más. A lo mejor una niña que toda la vida ha sido cumplida, esforzada y que ha tenido un rendimiento escolar impresionante y que entra a trabajar y tiene logros respetables, de repente llega el hombre, tal vez de mediano hacia abajo, o manteniéndose en los medianos promedios y rendimientos durante su vida escolar, llega al mismo trabajo, desempeñando las mismas funciones, socialmente se tiende a reconocer más el esfuerzo del hombre, el logro del hombre: "él lo hizo, él lo hizo solito". Pienso que es eso el reconocimiento como tal, el medio social de repente no tiende a ver más allá de sus narices, a ver el pasado, ver la historia de vida, no sabemos si la compañera, no sé, viene de desintegración familiar, si tuvo que trabajar y estudiar toda

su vida, cosas así, de repente tendemos a olvidar, olvidar el pasado, y reconocerle, sí también es una realidad, reconocerle más los logros a un hombre. Y los tropiezos, también más a las mujeres: “te equivocaste, ¿por qué te equivocaste?” “Pues es que tuve que llevar a mi hijo al doctor”. Todas estas situaciones propias de una familia, de una mujer trabajadora, de repente si son: “ah... te dije” de repente sí tendemos más a señalarlas, a estigmatizarlas, si el hombre se equivoca: “ah bueno... ya, no pasa nada”, tendemos como que a ser más blandos, la misma sociedad en ese sentido tiende a ser más blanda con los hombres. (José)

Las expectativas reales del trabajo son notadas hasta que el empleo está siendo desempeñado. La exigencia o expectativa de la familia de que el varón llegue a un puesto más alto, que gane más y que tenga un grupo de personas a su cargo conlleva la idea de que los hombres son más capaces para estos puestos. En muchos casos, la poca tolerancia a los fallos de las mujeres (sin importar el motivo) aunada a la excesiva valoración o exaltación de los logros masculinos genera un esquema de expectativas laborales donde a las mujeres se les exige más y se les retribuye menos y para los hombres es inversamente proporcional. Esta podría ser una de las razones por las que los hombres que logran entrar a un empleo socialmente demarcado como femenino destacan rápidamente y se sienten cómodos con ello.

Capítulo 4

Pedagogía: Avatares masculinos en una carrera feminizada

Para esta investigación es importante entender el proceso por el cual la carrera de Pedagogía se ha desarrollado. Los antecedentes, el recorrido histórico previo a su desarrollo en la FES-Acatlán y su crecimiento en esta Facultad son todos factores que nos permitirán entender la situación actual de Pedagogía como una carrera con dificultades para colocarse en un espacio laboral socialmente reconocido y reservado y como una carrera con estereotipos sociales, incluidos los de género.

Según el estudio de Zaira Navarrete (2007), a través de los años y de las diferentes escuelas que han otorgado estudios en Pedagogía, los enfoques y expectativas laborales son diversos, lo cual desemboca en una complejidad al establecer una identidad profesional ya que esta identidad dependerá de los caminos por los que cada pedagogo recorra en su formación profesional y más aún, los que decida al egresar y ejercer la Pedagogía como profesión.

Breve historia de la Pedagogía en México

Es claro que los contextos políticos, económicos y educativos de los países vecinos han influido en el camino de la educación en México; sin embargo no se profundizará en ellos ya que existen tesis completas que hacen justamente ese análisis y el tema rebasa los límites de la presente investigación. Solamente se mostrará de forma breve el desarrollo de la Pedagogía en la UNAM y su crecimiento en la FES-Acatlán.

Algunas autoras (Concepción Barrón, 1992; Rosa María Sandoval, 1991; Patricia Ducoing, 1990) ubican los orígenes de la Pedagogía en 1881 con algunas iniciativas de Justo Sierra quien, como diputado, propuso como parte de su plan para la educación en México estudios de Pedagogía, pero se tiene un antecedente hasta 1910 con la incorporación del curso de “Ciencia de la Educación” al fundarse la Escuela Nacional de Altos Estudios. Este curso tenía como objetivo: “la formación de profesores de escuelas secundarias y profesionales, y con ello, el signo normalista como elemento definitorio del saber pedagógico ahí construido, mantenido y reproducido” (Patricia Ducoing, 1990).

Patricia Ducoing (1981) recorta en 4 grandes etapas los estudios pedagógicos universitarios, llamando a esta primera fase “La gestación” (1910-1924), seguida por “la formalización” (1924-1934), “el declive” (1934-1955) y “hacia la autonomización” (1955-en adelante). Estas etapas serán explicadas dando seguimiento a las aportaciones de Patricia Ducoing y Rosa María Sandoval, así como de otros autores.

Según el estudio de Claudia Pontón (2011), esa primera cátedra, que antecede a la licenciatura en Pedagogía, tuvo el nombre de “Ciencia de la Educación” como un resultado de la influencia de la cultura estadounidense en Ezequiel A. Chávez como encargado de los estudios para la creación de la Universidad Nacional. Ángel Díaz Barriga (1988) relaciona este título con la cientificidad que le dio el apoyarse de otras disciplinas científicas pero reconociendo una visión segmentada del conocimiento educativo, y atribuye el concepto a John Dewey.

Como segunda fase según el recorte de Patricia Ducoing, está “La formalización” (1981): En 1924 la Escuela Nacional de Altos Estudios termina con sus actividades y es sustituida por la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Escuela Normal Superior (ENS), a manera de institucionalizar la formación para la docencia. Según Rosa María Sandoval (1991), existían dos tendencias básicas en la formación para la docencia en ese momento: la primera era la capacitación para la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal (en la FFyL y en la ENS) y la segunda la capacitación y actualización para el desempeño de funciones en el nivel básico como dirección, inspección y perfeccionamiento de docentes en servicio.

Durante algunos años, la FFyL y la ENS trabajaron con la misma tendencia, hasta 1929 momento en que se logra la autonomía universitaria como resultado de la búsqueda de reconocimiento de ambas como entidades educativas independientes.

Es en 1935 cuando se crea el Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación, con el propósito de formar docentes para el nivel medio superior y superior con el requisito

de contar con el grado de maestro en alguna otra especialidad. El plan de estudios consistía en:

[...] Cuatro materias obligatorias: filosofía de la educación, psicología de la educación, psicología del adolescente y psicotécnica; se debían cursar tres materias optativas entre las que se ofrecían: investigaciones psíquicas y psicopatológicas sobre anormales mentales y delincuentes juveniles, investigaciones de cualidades y de defectos físicos de los adolescentes, condiciones económicas y su influencia sobre los educandos, mejoramiento del medio social, historia de la educación mexicana, segundo curso de psicotecnia. Además, se exigía comprobar conocimientos complementarios en: técnica de la enseñanza y dos idiomas (Rosa María Sandoval, 1991, pág. 42)

De acuerdo con Rosa Sandoval (1991), y coincido con su argumento, este plan refleja una mínima aportación pedagógica “pura”, ya que se encuentran combinados los saberes de lo específicamente educativo con la filosofía y sobre todo con la psicología, a lo que Rosa Sandoval (1991) y Patricia Ducoing (1990) llaman “reivindicación del saber psicológico” lo cual tuvo un peso importante en el desarrollo de la Pedagogía años más tarde. Según Patricia Ducoing (1990) y Rosa Romo (1996), la exclusión de cursos específicamente pedagógicos se relaciona con el entonces reciente alcance de la psicología como disciplina científica. Dicho fenómeno redujo la legitimidad de los saberes pedagógicos y tuvo un impacto en el campo profesional tanto del pedagogo como del psicólogo. Rosa Romo explica: “lejos de revitalizar a la pedagogía, la psicología enfrenta a lo pedagógico como campo de saber cuyas prácticas profesionales cuestiona y en ocasiones suplen a las pedagógicas.” (1996, pág. 49) Esta tendencia se mantuvo hasta 1955, por ello, Patricia Ducoing la ubica como “El declive” en las etapas antes mencionadas.

El Plan de Estudios de Maestro en Ciencias de la Educación se mantuvo vigente durante 20 años con medianas modificaciones. Uno los primeros cambios se da en 1940 cuando se propone incorporar un área de prácticas en alguna escuela de enseñanza media o preparatoria. Patricia Ducoing (1990) se refiere a este periodo como “la gran época de producción del saber pedagógico” al menos en el contexto de la enseñanza normalista universitaria, haciendo referencia con ello a la formación de profesores, ya que también este suceso marca el comienzo de la etapa de “declive” en los estudios pedagógicos universitarios. Durante dos décadas, la Pedagogía universitaria se enfrentó a una etapa de

desacreditación institucional y cierta pérdida de legitimación de sus saberes frente a la escuela Normal.

En el mismo año, bajo la organización de Julio Jiménez Rueda como nuevo director de la Facultad de Filosofía y Letras, se creó el “Departamento de Ciencias de la Educación”. En su intento por rescatar lo pedagógico en el curso, estableció 2 materias obligatorias: Técnica de la enseñanza e Historia de la educación, que eran cursadas en la ENS, a cargo de la SEP, por la escasez de personal especializado en la FFyL.

En 1944, se estableció un convenio entre la FFyL y la ENS para revalidar los estudios de las especialidades de Español, Letras Modernas, Geografía e Historia, así, los egresados de ambas instituciones podían impartir clases en escuelas dependientes de la UNAM y de la SEP. Estas disposiciones estuvieron vigentes hasta 1954, según Ducoing (1990).

De acuerdo con Patricia Ducoing, citada por Rosa Sandoval (1991): “los pocos datos estadísticos que sobre la Maestría en Ciencias de la Educación existen, revelan una escasa inscripción, debida, sin duda alguna, a la exigencia en el requisito de haber cursado previamente una maestría en la propia facultad” (1991, pág. 43). Hubo una etapa de declive al principio de la década de 1950, la inscripción se redujo gradualmente de una primera generación de 14 alumnos a 4 en el siguiente periodo y 2 en los consecuentes, hasta una inscripción nula en 1954.

En ese mismo año, luego de la fundación de Ciudad Universitaria, la FFyL al mudarse realiza también algunas reformas académicas organizadas por Salvador Azuela:

Para ello, se formó una Comisión en la que participó, entre otros académicos, Francisco Larroyo quien habiéndose formado como filósofo en Alemania, introdujo la corriente neokantiana en México y, desde esa postura, jugó un papel relevante en la transformación de la enseñanza de la Pedagogía y en la reconfiguración del perfil del profesional de la misma. (Colegio de Pedagogía, FFyL)

Los departamentos fueron sustituidos por colegios (fortaleciendo la importancia del actuar

colegiado del personal docente) y cambia el nombre de Maestría en Ciencias de la Educación a Pedagogía: “En el caso de Pedagogía, se modificó la denominación y el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional” (Plan de estudios de FFyL, 1966). Comenzando así el camino “hacia la autonomización” según las etapas descritas por Patricia Ducoing (1990).

Un análisis superficial del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía en 1955 demuestra lo que parece un esfuerzo por “pedagogizar” la carrera y alejarla de la diversidad de las Ciencias de la Educación, agregando “de la Pedagogía” o “pedagógico” al nombre de algunas materias, lo que pareciera alimentar la teoría y práctica propias de la Pedagogía por sobre las otras disciplinas en el plan, como es el caso de la “psicotécnica pedagógica” o la “antropometría pedagógica”, aunque siguen reflejando una gran influencia de la psicología y la psicometría. Conuerdo con Rosa María Sandoval en que haciendo énfasis en esos términos no se cambió el enfoque por uno más pedagógico.

Como una diferencia al plan anterior, el de 1955 incluye materias de corte pedagógico. Por un lado, las que se refieren a la práctica de la enseñanza: didáctica y organización escolar. Por el otro lado, las que intentan fundamentar las teorías de la Pedagogía de manera más seria y científica, como Teoría pedagógica, Fundamentos biológicos y sociológicos de la pedagogía, Pedagogía comparada y Técnicas de la investigación pedagógica. Era necesario, al igual que en el plan anterior, cursar materias optativas, en este caso seis. Las materias optativas podían ser elegibles de entre todas las que se impartían en los diferentes planteles profesionales de la Universidad. Durante este plan, se redefine la formación a un campo de trabajo más amplio que el de la docencia a nivel medio superior, sin embargo, se presenta de forma difusa por el poco tiempo de creación. En la guía de carreras universitarias, citada por Rosa María Sandoval (1991), se lee: “Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud [...]. Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas, tanto en el campo de la organización e investigación, como en el de la preparación de nuevos maestros” (pág. 44)

Este plan no presentó cambios estructurales o conceptuales reales respecto al anterior. En

general mantuvo las bases filosóficas e históricas, se redujo la parte sociológica para incrementar la formación teórica, a pesar de ello, seguían manteniendo una gran carga las materias de psicometría y psicología. Y aunque intentaba abrirse el campo de trabajo, en el plan se nota una marcada tendencia al estudio de la adolescencia, lo que Rosa María Sandoval nos hace notar como una orientación de la formación hacia el nivel de educación media.

En 1957 se dio una reestructuración general en las carreras de la Facultad que llegó también al Colegio de Pedagogía. Entre los cambios se encuentra la creación de materias optativas de variadas temáticas, cortes y enfoques, así como la disminución de materias de carácter aplicativo solamente a la educación media superior. Estas modificaciones en pro de la diversificación del campo de estudio y de trabajo y el intento de ampliar la formación teórica, han sido factores para la confusión de la identidad del pedagogo ya que si bien han permitido que la Pedagogía abarque todas las áreas del fenómeno educativo, la mezcla de enfoques y paradigmas de diversas ciencias dificultan la identificación, elección y creación de metodologías propias de la Pedagogía.

Durante algunos años más, la formación en Pedagogía se mantuvo en el grado de Maestría y Doctorado, para ser reestructurada por Francisco Larroyo en 1958 al darse cuenta de la importancia de que fuera impartida a nivel Licenciatura por la trascendencia de su función social y su influencia en el desarrollo de la sociedad, por lo que comenzó el trabajo para “redefinir y construir un campo disciplinario y profesional específico y diferenciado de aquel de la tradición normalista: la Pedagogía Universitaria” (Rosa María Sandoval, 1991). El ideal de Larroyo era hacer una diferencia entre la Pedagogía práctica (docencia y normalismo) y la Pedagogía Universitaria (teoría de la educación).

Raquel Glazman (1998) considera esta reestructuración como una tardía inserción de esta profesión al sistema universitario, a diferencia de otras profesiones. En el plan de Estudios de Pedagogía de 1958 se lee:

De esta manera la Pedagogía asume el carácter disciplinario que consiste en incorporar un conjunto de categorías en que se clasifica el conocimiento, por la intervención de una tradición, un lenguaje especializado, un sistema de

comunicaciones, valores y una comunidad de personas y que a partir de estructurarse en un conjunto organizado de conocimientos, es además, susceptible de enseñarse por su sistema conceptual capaz de organizarse en estructuras coherentes. (Glazman,1998, pág. 59)

Rosa María Sandoval (1991) comenta que este cambio fue un paso importante en lo político institucional pero no existió un replanteamiento en la conceptualización del objeto de estudio, en la construcción y delimitación del campo disciplinario ni una diferenciación en el campo profesional ni laboral.

El primer plan de Pedagogía como licenciatura (1959-1966) abarcaba 3 años de formación y pretendía desligarse de la educación básica para diferenciarse de la Pedagogía normalista. A pesar del intento, la planta docente que integró la recién creada licenciatura fue formada por normalistas, lo que impactó de algún modo en las características de los planes y su puesta en marcha, como comenta Urania Lanestosa (2003). Este plan no incluía el estudio de la educación media y superior en específico aunque se suponía que era su “tarea distintiva”. Rosa María Sandoval concuerda con Patricia Ducoing al considerar este primer plan de licenciatura en Pedagogía en desventaja frente a su “equivalente” en la Escuela Normal Superior de “Maestro en Pedagogía”.

En 1967, Leopoldo Zea como director de la Facultad propuso 4 años como el ciclo mínimo de todas las carreras. En el caso de Pedagogía se crearon 32 cursos obligatorios, 18 materias optativas y 4 áreas de especialización: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización y filosofía e historia de la educación. Sus finalidades primordiales según Rosa María Sandoval (1991) eran:

- Contribuir a la formación integral de las personas
- Formar un pedagogo general como profesionista.
- Formar al especialista de la Pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación
- Formar al investigador de la Pedagogía.

Según el Colegio de Pedagogía, citado por Patricia Ducoing, el plan de 1967 fue estructurado con una orientación humanista idealista y desde una pedagogía de corte filosófico.

En 1970 con la llegada de Luis Echeverría a la presidencia y sus políticas de educación como la reforma educativa, crecimiento del sistema de enseñanza tecnológica, expansión de diversos sistemas educativos, ampliación de las estrategias de capacitación y formación de adultos, etc., las Universidades públicas, según Díaz Barriga (1988), tuvieron que hacer modificaciones para el perfil de egreso de este profesionista, creando nuevas salidas laborales y ampliando las demandas de formación. Este crecimiento, conocido como el “boom” educativo, requirió de una mayor oferta en más de una licenciatura y fue oportuna la creación de nuevas Facultades en distintos puntos del área metropolitana.

Pedagogía en la FES Acatlán

En 1975 nace en Naucalpan la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán). En un principio se requería de licenciaturas con tronco común, por lo que en 1976 fue aprobada la reorganización del Plan de Estudios de la FFyL para adaptarlo a la organización de la ENEP. El plan de Pedagogía compartió asignaturas con otras carreras de corte humanístico, se incluían materias como Historia Universal, Lingüística, Estudio de la Cultura, entre otras, todas desde la perspectiva crítica que requería México en ese entonces.

Según el Plan de Estudios 2007, en 1978 la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario aprobó la integración de 25 asignaturas al tronco común de humanidades. Las tres áreas del plan de 1976, Teoría e Historia de la Educación, Psicología de la Educación y Tecnología de la Educación, agrupaban en total 53 asignaturas obligatorias.

En la fundamentación del Plan de 1984 se habla de una necesaria “reestructuración de los contenidos, sin dejar de lado la necesidad de conformar las áreas o etapas formativas con los objetivos generales del Plan” y del problema que enfrentan los pedagogos egresados del

Plan 76 en su búsqueda de empleo, por la falta de Título Profesional¹³ y por el exceso de asignaturas del área de Historia y Cultura, lo que se suma a la falta de asignaturas de lo específicamente pedagógico.

Para el Plan de 1984 se plantearon algunas modificaciones, como el aumento de asignaturas optativas y la eliminación de algunas otras, además de elegir entre una de las 3 preespecialidades ofrecidas: Educación Permanente, Psicopedagogía y, Planeación y Administración Educativa.

El objetivo general de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A) en su Plan 2007 es: “formar profesionales que dominen los principios teóricos y metodológicos para el estudio integral de la educación que le permita intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos.” (Plan de estudios de Pedagogía, 2007, pág. 43)

Perfil de egreso

Como explica Raquel Glazman (2001) el perfil del egresado es una representación del sujeto que las instituciones de educación superior buscan formar y es además el resultado de la manera en la que dichas instituciones conciben los ámbitos social, profesional y académico y constituye una parte importante en la formulación del plan de estudios ya que define los marcos filosóficos, educativo y cultural de formación. Presenta además, dos requerimientos en relación dialéctica: los de la práctica profesional y los de la formación académica. Son estos mismos requerimientos los que delinear y sustentan parte de la actualización del Plan de estudios según Esther Gallardo (2000) y Raquel Glazman (2001). Los elementos del perfil de egreso son los perfiles profesional y socioacadémico.

En el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía en la FES-A del Plan 2007 se lee que el pedagogo de Acatlán: “desarrollará una sólida formación humanística, científica y técnica

¹³ Esta baja en la titulación, según el propio plan de 1984, se debe a una escasa formación en investigación, sobre todo en los últimos semestres, por tanto les complica la elaboración de una tesis. A esta problemática se suma la poca cantidad de opciones de titulación con las que se contaba entonces.

que le permita la construcción de saberes pedagógicos para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva innovadora, ética, responsable y participativa” (pág. 45). Enseguida enlista una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollarán una formación integral y son parte del perfil socioacadémico. La importancia de definir el perfil socioacadémico es permitir al egresado comprender y ampliar las condiciones y condicionantes históricos, sociales y culturales de su ejercicio profesional.

El perfil profesional, como explica Raquel Glazman (2001) define conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes requeridos para la práctica de un campo profesional de trabajo, es necesario explicarlo como una manera de acercar la formación a lo que la práctica profesional requerirá para su realización. Este perfil puede presentar una amplia área de actividades genéricas y de operaciones relacionadas con los procedimientos que la profesión requiere.

El perfil profesional presentado en el plan de estudios de Pedagogía 2007, define:

“El Licenciado en Pedagogía [...] Es capaz de desarrollar actividades de docencia, orientación educativa, educación permanente y capacitación, administración y gestión educativa, desarrollo curricular, comunicación educativa e investigación educativa en instituciones públicas o privadas o por ejercicio libre de la profesión, atendiendo las distintas orientaciones de la práctica profesional que éstas implican” (pág. 46).

Este perfil de egreso es una muestra de la “amplia área de actividades genéricas” a las que hace referencia Raquel Glazman y que fomentan la percepción del pedagogo como un profesional de formación dispersa o “todólogo”, como expresan los egresados del estudio de Urania Lanestrosa (2003), ya que su labor no queda definida ni orientada hacia puntos concretos. Se comparte esa visión con otros profesionales de la educación con perfiles más específicos, con empleadores que buscan cubrir una plaza de “humanidades” y por supuesto influye en el autoconcepto y permite tener la sensación de que se sabe muy poco, que no aprendió lo suficiente y por lo tanto no cubre el perfil o no es capaz.

Estadísticas de ingreso y egreso

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2007, describe a la población estudiantil de la FES Acatlán de dicha carrera:

[...] se caracteriza por tener alumnos entre 18 y 30 años, egresados en su mayoría de los Colegios de Ciencias y Humanidades y Preparatorias de la UNAM y en menor medida de los colegios de bachilleres, bachilleratos estatales y preparatorias particulares. La población es predominantemente femenina. En el turno matutino la mayoría de los estudiantes no tienen un trabajo remunerado, a diferencia de la población del turno vespertino. La mayoría de los estudiantes son solteros (pág. 567).

El Plan de Pedagogía de la FES Acatlán (2007) brinda un diagnóstico de ingreso en cuanto a las dificultades que limitan su rendimiento académico, atribuyendo las fallas en el comienzo de la licenciatura a: “**desconocimiento de la licenciatura**, deficiencias en el hábito de lectura, dificultades en la comprensión lectora y como consecuencia problemas de redacción y ortografía, conocimientos escasos de historia, falta de formación para el trabajo en equipo, **falta de identidad con la licenciatura**”¹⁴ (pág. 567).

Tabla 5. Comportamiento de la matrícula de primer ingreso

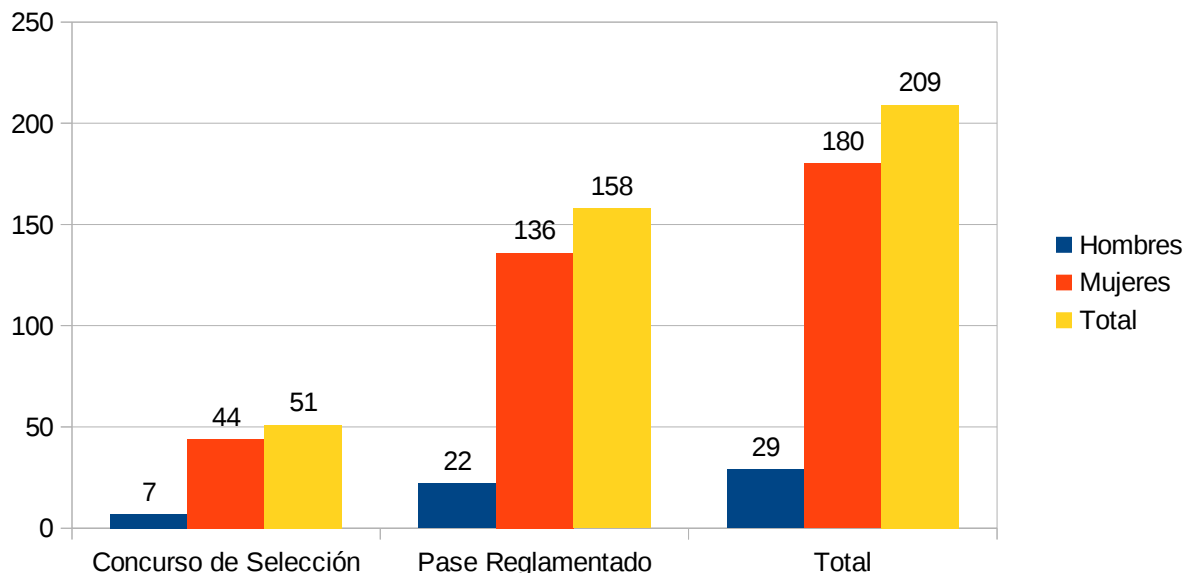
Año	Matrícula			Género		Variación +/-
	Total	Mat.	Vesp.	F	M	
2000	210	109	101	169	41	---
2001	212	134	78	184	28	+2
2002	240	152	88	209	31	+28
2003	244	158	86	187	57	+4
2004	256	166	90	215	41	+12
2005	289	192	97	245	44	+33

Fuente: Plan de Estudios de Pedagogía 2007, UNAM, FES Acatlán.

¹⁴ Las negritas son mías.

En cuanto a la generación 2007, el ingreso fue porcentualmente mayor por pase reglamentado: 158 contra 51 ingresos por concurso de selección. Del total de 209 alumnos de ingreso en esta generación los varones representan el 13.87% de la matrícula.

Gráfica 1. Ingreso a Pedagogía en la FES Acatlán, año 2007



Elaboración propia basada en Plan de Estudios de Pedagogía 2007, UNAM, FES Acatlán

Entre los resultados del estudio de egresados incluido en el Plan de Pedagogía 2007, se presentan las principales salidas profesionales de los egresados hasta el año 2005, mencionando 32 salidas principales, agrupadas en 7 áreas:

- Docencia
- Orientación Educativa
- Educación permanente y capacitación
- Administración y gestión educativa
- Comunicación Educativa
- Investigación Educativa
- Desarrollo curricular

División genérica de profesiones

La inmersión de las mujeres en la educación superior ha tenido cierta tendencia a carreras que han sido denominadas como femeninas por parecer las mujeres más “aptas” para su desempeño profesional. El ejercicio mayoritariamente femenino o masculino de algunas ocupaciones ha cambiado según la época o la región, visibilizando el hecho de que no corresponden con aptitudes biológicas. Marina Castañeda (2007) comenta brevemente sobre este hecho ejemplificando con labores que según la época y necesidades han pasado de ser “masculinas” a ser ejecutadas mayoritariamente por mujeres, respondiendo simplemente a acuerdos económicos, como empleados de oficina, secretarios, mecanógrafos, empleados de banco, meseros, cantineros, maestros, entre otros.

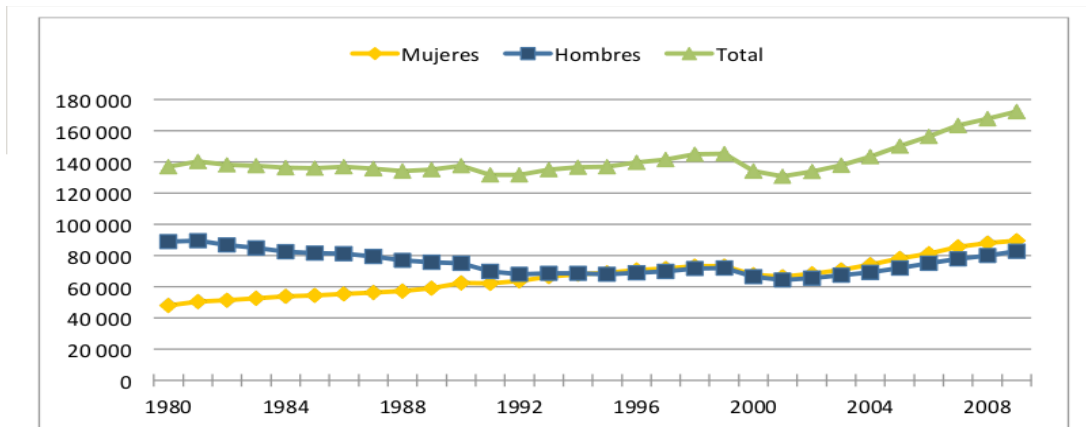
Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara (2010) afirma que la ciencia tiene sexo, ya que durante siglos y siglos de desarrollo del conocimiento ha sido un asunto meramente masculino. El paso del pensamiento medieval en el que “Dios” era el centro de todo se logra gracias a la ciencia y al colocar ahora al varón en el centro del conocimiento científico, como la culminación del hecho evolutivo y como sujeto de planificación de la ciencia y de modificación del mundo. A partir de este androcentrismo, se ha dividido al mundo y a la ciencia en dualismos, es decir, se explica al mundo desde binomios en los que el primer término es masculino, valorado positivamente y de mayor rango al otro. Como ejemplo se puede nombrar a la razón y la objetividad como una cualidad otorgada a los varones frente a su contraparte femenina que sería la emoción y lo relacionado a la subjetividad. Por lo que la ciencia se ha considerado masculina, dificultando a las mujeres el acceso a casi todas las áreas del conocimiento por “no poseer las cualidades necesarias”. Como explica Lourdes Pacheco, la subjetividad de las mujeres no tiene el mismo camino histórico que la de los hombres. La de los hombres está basada en el individualismo, como representación de la realidad de un sujeto individuo. La de las mujeres ha sido ligada a la comunidad, a la vida familiar, la obediencia, la vida servil y la carencia de autonomía.

La creación de profesiones se ha desarrollado bajo esta lógica de la categorización de las Ciencias por áreas de conocimiento que ha favorecido la división de los conocimientos

científicos y prácticos especializados. Es posible notar cómo las carreras relacionadas con la educación han sido pobladas principalmente por mujeres como muestra la investigación de Araceli Mingo (2006) en la que se presenta un 30% de la matrícula total de la UNAM de 1930 como población femenina. Tomando en cuenta que este porcentaje disminuiría en las siguientes 4 décadas, el análisis de Araceli Mingo explica este fenómeno a la pertenencia de la Escuela Normal Superior, La Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez y la Escuela de Educación Física en la matrícula de la UNAM. En la década de 1930, cuando la UNAM se separa de estas escuelas, la población femenina disminuye a un 20%, por lo que es posible ubicar al área de carreras dedicadas a la educación como un área feminizada.

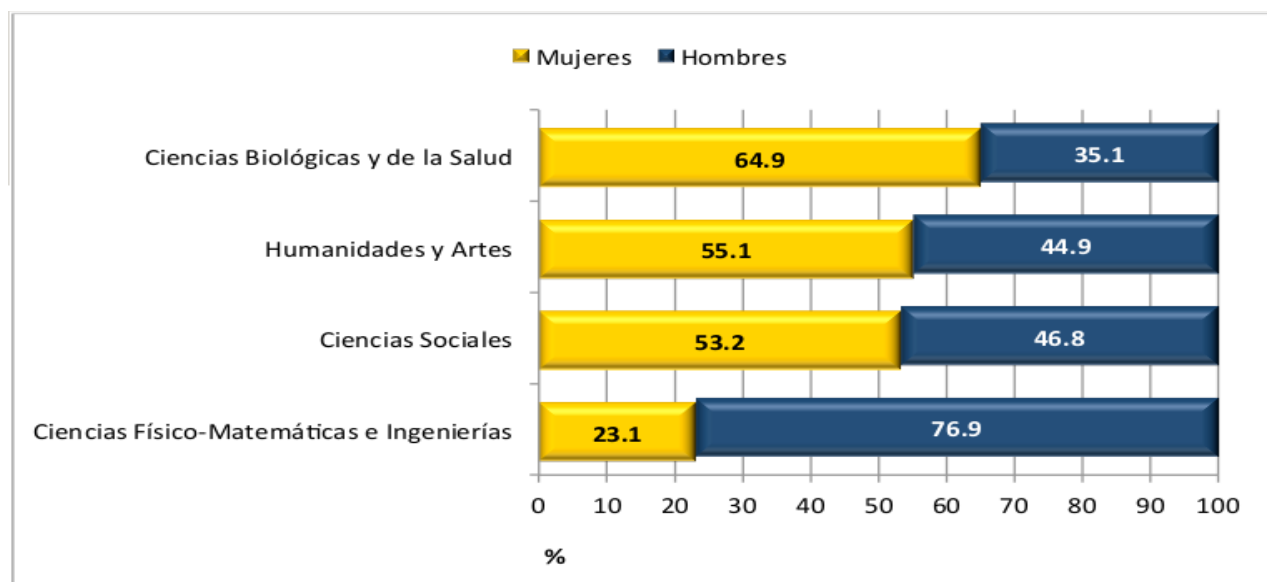
Hacia el final de la segunda mitad del siglo XX, el ingreso de las mujeres a la educación media superior y superior aumentó notablemente. En 1980 la población de la UNAM era compuesta en un 35% por mujeres, aumentando gradualmente hasta superar el 50% de la población total hacia el año 2005. Como muestra el estudio de Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2006,2009), al mantenerse una matrícula constante se ha mostrado una feminización o desmasculinización en casi todas las áreas de estudio de la UNAM.

Gráfica 2. Evolución de la matrícula por sexo 1980-2009



Fuente: Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2009) Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: Una Radiografía, México, PUEG)

Gráfica 3. Distribución de la matrícula de licenciatura por área de estudio y sexo



Fuente: Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2009) Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: Una Radiografía, México, PUEG)

Esta feminización de áreas de conocimiento o de carreras específicas ha crecido encadenada a la aprobación social de lo correcto para hombres y mujeres.

El análisis de la composición por sexo de las diferentes carreras vuelve visibles algunos factores que intervienen en el proceso de distribución. Entre ellos se considera condicionantes culturales estereotípicos de género, la demanda del mercado, el imaginario de las salidas laborales y las profesiones ligadas a la identidad de género, entre otros.

Las carreras consideradas femeninas suelen tener salidas laborales ligadas al servicio y cuidado de los demás. Como ejemplos podemos mencionar Pedagogía, con un IF¹⁵=525; y Enfermería con 506 mujeres por cada 100 hombres. (...) Las carreras definidas en este trabajo como masculinas (dado que presentan un bajo índice de feminidad) son disciplinas que demandan actividades intelectuales abstractas, como Matemáticas, Física, Ingeniería y Filosofía, entre otras. (Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello, 2006, pág. 146)

Alma Sánchez al respecto opina que socialmente se ha formado un “perfil” para las carreras feminizadas a partir del currículum oculto y vivido: “se proponen aprendizajes correlativos al

¹⁵IF: índice de feminidad. Según el análisis de Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello, (2006), es el número de mujeres por cada 100 hombres.

conjunto de actividades, estereotipos y valores que le son impuestos a las mujeres, tales como: el cuidado y educación de los niños, la atención, asistencia y beneficencia a terceros, la sensibilidad 'humana' y la comprensión.” (2003, pág. 22)

Como ya se mencionó, una de las primeras áreas en que se le permitió a la mujer desarrollarse en el espacio laboral, fue la educativa, accediendo así a un empleo remunerado (Gabriela Cano y Verena Radkau, 1991). El aumento de mujeres en el magisterio fue apoyado socialmente por considerar la docencia una actividad adecuada para el género femenino, como una extensión pública de las obligaciones femeninas dentro del espacio privado.

María Reyes, Alma León y Magdalena Duarte (2011) presentan un breve análisis de cómo la docencia ha sido destinada a ser una carrera femenina por las cualidades que supuestamente requiere para ser desempeñada de manera exitosa. En su estudio presentan datos de la UNESCO que confirman que la docencia se caracteriza (aunque hay diferencias entre los países) por ser una profesión desempeñada principalmente por mujeres y este hecho no ha sido un proceso casual. Estas autoras argumentan que cuando las mujeres lograron incorporarse a la educación superior, tuvo que ser en carreras que fueran extensivas a las actividades domésticas como la Enfermería, el Trabajo Social, Nutrición, Psicología y la Pedagogía.

La Pedagogía como parte de las carreras relacionadas a la Educación y ligada a la docencia, ha sido una opción de desarrollo femenino en los estudios universitarios. En su feminización ha sufrido de una pérdida de reconocimiento social, una baja en la remuneración económica como todas las carreras con un gran número de mujeres en su población, además ha sido encaminada a un desarrollo laboral bajo relaciones patriarcales (Alma Sánchez, 2003 y Marina Castañeda, 2007) limitando las posibilidades de éxito económico y estatus social.

Ángel Díaz Barriga (1989) hace un análisis comparativo entre las escuelas que imparten carreras relacionadas con la educación y aunque en todos los casos es notable que son

carreras típicamente femeninas, en el caso de la UNAM la matrícula femenina ha sido hasta seis veces mayor que la masculina, a diferencia de otras poblaciones en que la presencia femenina solo duplica a la masculina.

Identidad profesional y campos de trabajo del pedagogo

Casi todos los textos referidos a la historia de la Pedagogía concuerdan en la dificultad de definir la identidad profesional del pedagogo. Zaira Navarrete (2008) la define como: “la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación.” Hace énfasis en que “la identidad profesional del pedagogo depende del tipo de relación y vivencias de éste con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en una época y contexto específicos.” (pág. 4)

Ángel Díaz Barriga (1990) reconoce 2 perspectivas que influyen en la visión que se tiene del pedagogo, estas mismas se han conservado como tendencias de formación y profesión. La primera es la tendencia filosófica-idealista, con una tradición que se remonta al siglo XVII, momento en el que la Pedagogía era sinónimo de docencia. Ángel Díaz Barriga le llama “Pedagogía del maestro” y la vincula con la creación de la “Didáctica Magna” de Comenio en la que es entendida como la disciplina que “atiende los problemas del maestro”. La segunda es la tendencia científico-técnica que surge de ver a la Pedagogía como una disciplina que puede reflexionar sobre problemas educativos y desde diversos enfoques y saberes. En la opinión de Ángel Díaz (1990) esta visión fue segmentando el conocimiento educativo. Ambas tendencias están vigentes en las oportunidades de trabajo que se ofrecen a los pedagogos, así como en las expectativas de estudiantes y egresados de esta carrera, como comenta el mismo autor.

Esta dualidad en la concepción de la Pedagogía ha permitido la extensa variedad de ofertas que existen en la formación. Felipe Garduño (1997) hace un conteo con ayuda de anuarios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y afirma que existen 42 títulos distintos de carreras en educación, mientras que Ángel Díaz

Barriga en 1989, hace un conteo de 54 licenciaturas del mismo tipo, tanto en universidades privadas como públicas. La oferta de carreras vinculadas a la educación es tan variada como necesidades educativas se han encontrado. Es así como podemos encontrar títulos tan precisos y específicos como “Educación para el diseño y supervisión de programas Inglés/Español” y tan genéricos como “Licenciatura en Educación”¹⁶.

El estudio de Esther Gallardo (2000) sobre la conceptualización del pedagogo desde el mercado laboral muestra algunas opiniones de empleadores al momento de contratar o solicitar un pedagogo: [...] *En la práctica se va formando al profesional; en cuanto al pedagogo es tan diversa y tan poco específica la carrera que se tiene que ajustar a lo que el trabajo le pide, el cual se vuelve tan institucional que se hace lo que ya está establecido* (2000, 120).

El comentario permite darnos cuenta de la poca influencia que tiene el pedagogo en su propia práctica en algunos centros de trabajo que parecieran ideales para ejercer su profesión. Ángel Díaz Barriga reflexiona al respecto: “la idea que se tiene sobre el oficio del pedagogo, depende directamente de la concepción que se tenga de la Pedagogía” (1990, pág. 113). Por su parte, Teresa Pacheco (1988) considera que una profesión para ser una estructura institucionalizada requiere de conocimientos, habilidades y prácticas delimitadas. Estos límites deben ponerse desde la tradición histórica, social y científica y por la dinámica del trabajo que se realiza. La Pedagogía no ha recorrido el mismo camino que otras disciplinas.

Ángel Díaz Barriga (1989) explica los nudos que la Pedagogía ha tenido en su desarrollo como disciplina en México: al ser conformada bajo la percepción de la institución escolar como una base importante del pensamiento humano (y su trascendencia) y la vinculación de éste a los problemas de la enseñanza. También la producción de conocimiento pedagógico desde la filosofía alejado de la preservación de las tareas de transmisión educativa (vinculada a la escuela normal), y por último, Ángel Díaz agrega a su lista lo que él considera un desarrollo tardío de la disciplina en las licenciaturas universitarias.

¹⁶ Estas carreras y especialidades no pertenecen solamente a la UNAM, entre las Universidades que las imparten se encuentran algunas públicas (UPN, ENS), pero en su mayoría, privadas (UNITEC, Justo Sierra, UNED)

José Joaquín Brunner (1987) explica que el crecimiento e interés en las carreras de educación se atribuye a factores como: el incremento del sector terciario de la economía, el cambio de estatus que tuvieron estas carreras al adquirir el nivel de licenciatura y el ingreso masivo de las mujeres a la enseñanza superior. Esta incorporación de las mujeres a las universidades se mantuvo ligada a lo correcto para su feminidad, por lo que socialmente sólo les era permitida la entrada a carreras extensivas de las labores que realizaba en el hogar, como el cuidado, servicio y educación de otros¹⁷.

Hasta la década de 1960 se tenían dos tendencias principales de formación y de ofertas laborales para el pedagogo, es a partir de la diversificación y complejización de la educación (Ángel Díaz Barriga, 1988, 1990) que se amplía la demanda de formación del pedagogo:

Si bien es cierto que a partir de 1975 existe un tremendo crecimiento en el número de asignaturas en el plan de estudios, también es cierto que este crecimiento se dio sin transformar las bases mismas del currículo, lo cual en realidad origina que este plan de estudios se convierta en una “mescolanza” recargada e inmanejable en una mesa de ofertas atomistas. (1988, pág. 14)

Urania Lanestosa (2003) reconoce esta situación como parte de la falta de espacios reconocidos como “pedagógicos”, ya que no solamente encontramos esta dispersión en el mercado laboral, también es clara en los enfoques teóricos y metodológicos, ya que el pedagogo debe recurrir a las ciencias de la educación para realizar su labor en casi todos los casos. Al respecto Alfredo Fernández opina: “la ambigüedad conceptual, social y profesional en que se encuentra la profesión la hace más débil en su lucha y disputa por el dominio y la hegemonía de las prácticas profesionales de la educación” (2003, pág. 301)

Al compararse con otros profesionales dedicados a la educación, los entrevistados mencionan algunas ventajas y desventajas:

¹⁷ Marina Castañeda (2007) afirma “Si bien casi todas las ocupaciones están ya teóricamente abiertas para las mujeres, no todas desean ejercerlas”. Debido a la antesala en la que las mujeres solo accedían a profesiones permitidas por sus padres, se volvió costumbre y se ha confundido con la vocación la permisividad de ejercer ciertas carreras. Por ejemplo: enfermería, nutrición, educación, puericultura.

Ventajas, completamente la visión. Podríamos decir esta visión holística de la educación, del proceso enseñanza-aprendizaje, de todos los procesos pedagógicos, de todo lo que involucra la pedagogía como tal. Desde el capacitador, el orientador en todas sus vertientes vocacional, laboral, familiar, desde el gestor educativo que también es un área poco explotada por nosotros, desde la cuestión esta de la educación inclusiva. O sea tenemos esta visión que de repente los licenciados en educación, los licenciados en educación especial o los licenciados en educación básica, los profesores normalistas de repente no tienen, no la tienen, hay muchos de ellos que se interesan en tratar de mejorar, de irse especializando, a lo mejor es malo generalizar pero realmente es el mínimo.

Como desventaja ante ellos pues es la facilidad que ellos tienen al acceso a desempeñarse como profesionales de la educación, ya no es tan marcado a la mejor de unos años para acá, pero esta cuestión de las plazas que sales de la normal y ya tenías ahí tu trabajo. Cosa que nosotros no tenemos. Que era lo que te comentaba hace rato que a lo mejor la Universidad, el programa de Pedagogía, podrían hacer un acercamiento realmente con empresas, sabemos que es difícil que se haga a nivel público pero con particulares, hay muchísimas escuelas particulares que te reciben: “vamos a darle, te vamos ayudar a que tengas tu primera oportunidad”, y no solo en una escuela, en cualquier empresa de la iniciativa privada somos muy bien recibidos, tristemente a la mejor en el sector público somos menos queridos, y otra desventaja son esas trabas que se nos ponen para ingresar a ciertas instituciones o ciertos ámbitos que están reservados para otros profesionistas. (José)

Bueno, también este es un aspecto que nos lo remarcaron mucho, la diferencia entre un pedagogo y un normalista, o de un pedagogo de otra escuela o de otra facultad; aún, ¿te soy sincero? No sé muy bien qué sería lo que me haga diferente. (Javier)

Lo que distingue al pedagogo es el pensamiento. Un pedagogo tiene que pensar mucho, ser autodidacta. Nosotros tenemos una visión diferente, estamos bien en contacto con todo el fenómeno educativo, no tienen esa parte psicológica de todos los sectores, tenemos esa ventaja: el ver diferentes perspectivas de toda la sociedad. Aldo

Sí, dices pedagogo y te ligan a los niños. A mí sí me ha llegado a molestar. Conocí a unas chicas que eran educadoras y decían que tenían todo lo mismo que yo, y no podían estar más equivocadas y así es el mundo te encierran a los niños, ya ni siquiera a la docencia, solo a los niños. (Néstor)

Los egresados consideran como ventaja y desventaja a la vez la “visión holística” de la educación que se forma en el pedagogo de la UNAM en FES Acatlán. Como ventaja permite observar los fenómenos educativos de un modo distinto a otros profesionales, aunada al supuesto valor elevado que se le da a la especialización y actualización como un rasgo distintivo en comparación con un normalista dedicado a dar clases solamente. La desventaja se ubica en esa visión y el uso de tantas teorías educativas para reforzar la etiqueta de “todólogo”. Por otro lado, se identifica una falta de unión entre pedagogos y la necesidad de

vincular la preparación universitaria con empleos inmediatos al egreso. Otros entrevistados no logran identificar una diferencia real entre su formación y la que reciben pedagogos de otras escuelas o facultades y aún menos con otras carreras relacionadas a la educación. Néstor identifica diferencias con al menos un campo de la educación para el que él no está preparado ni interesado, y reconoce que la formación de una educadora es muy diferente y que no está enfocada para el trabajo que podría realizar un pedagogo.

Zaira Navarrete (2008) se refiere a la diversidad del pedagogo como un problema desde una formación híbrida, apoyada de tantas otras disciplinas y con la articulación de múltiples saberes, lo que desemboca en una disciplina híbrida con tantas salidas profesionales como áreas de conocimiento respecto a lo educativo, por lo que concluye afirmando que no se tiene la misma identidad que otro pedagogo, ya que ésta depende de los caminos de cada uno en su proceso de formación y según el pensar y actuar individual. Esta visión permite seguir en una confusión respecto a la identidad profesional.

En cambio Ángel Díaz Barriga afirma que: “No se trata de hacer a la Pedagogía una ciencia interdisciplinaria; una ciencia con pedazos de otras ciencias. Se trata de poseer una formación que permita construir una explicación del fenómeno educativo desde enfoques multirreferenciales” (1988, pág. 14).

Acerca de esta dispersión, la visión de Raquel Glazman considera que:

[...] la falta de precisión del objeto de estudio de la Pedagogía influye en la escasa fundamentación teórica de la disciplina y en su enseñanza. Al existir una variedad de concepciones y opiniones sobre la Pedagogía (su labor, su función, su utilidad) se dificulta la definición de un mínimo de contenidos que garanticen el conocimiento del campo abarcado por la Pedagogía (1988, pág. 59).

La descripción de la Pedagogía como una ciencia híbrida ha atribuido al pedagogo el adjetivo de “todólogo”¹⁸, ya que se le atribuye tener conocimientos de diversas disciplinas para complementar su formación a manera de apoyo. Esa amplitud de las áreas que aportan

¹⁸ La etiqueta de “todólogo” ha sido reconocida y un tanto aceptada entre estudiantes y profesionales de la Pedagogía. Podría afirmarse que de forma ambigua no es tomada por completo como peyorativa ni como una exaltación de la multiplicidad de saberes de la Pedagogía, sino como la posibilidad de ejercer una labor profesional de forma diversa y en las actividades que su empleo requiera.

saberes a la Pedagogía permite creer que se tiene una formación dispersa y deficiente. Los empleadores, además de los egresados, piensan que se trata de una formación demasiado “teórica” y por lo tanto con la dificultad de “aterrizar” los conocimientos en el trabajo “práctico” según el estudio de Esther Gallardo. En opinión de los egresados, de acuerdo con el análisis de Urania Lanestosa, esa etiqueta de “todólogos” aunque se refiere a una formación en muchos ámbitos también les hace sentir que no saben lo suficiente de ningún campo específico.

Esther Gallardo (2000) hace una crítica al exceso de planes referidos a Pedagogía considerándolos una dispersión y falta en la conceptualización de la educación desde los estudios universitarios. Se refiere al debate y confusión entre “Pedagogía”, “Ciencia de la Educación” y “Ciencias de la Educación” como factor esencial en la poca identidad de los profesionales dedicados a la educación que se refleja en su búsqueda de empleo y principalmente en su inserción al mercado laboral.

Medel Bello, citado por Esther Gallardo (2000), sintetiza las salidas profesionales del pedagogo en 3 áreas principales: técnico-metodológica, docencia e investigación, pero de ellas se desprenden una gran cantidad de actividades profesionales debido a que la práctica pedagógica se ha tecnificado como una alternativa de los pedagogos para abrir el campo laboral, ya sea para lograr ubicarse en un empleo o para cumplir con lo que el lugar de trabajo les pide, entre algunas de esas actividades profesionales, según la lista Medel Bello, se encuentran:

- Planeación educativa
- Programación, supervisión, control y evaluación de actividades de formación pedagógica
- Organización, administración y dirección de centros educativos públicos o privados
- Elaboración, análisis, evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio
- Diseño, aplicación y evaluación de planes de formación, actualización y capacitación de personal docente

- Orientación educativa, vocacional y profesional
- Asesoría técnica en la elaboración de libros de texto, material educativo y de divulgación
- Supervisión escolar de centros educativos
- Asesoría técnico-pedagógica en los departamentos consultivos dependientes de diversas direcciones

La diversidad de actividades ha creado un círculo en cuanto a las modificaciones en algunos planes, al respecto Víctor Gómez Campos señala que:

Las opiniones de egresados y empleadores sobre el grado de adecuación de la formación escolar en relación con las responsabilidades y tareas que realmente definen la práctica profesional, así como sus opiniones sobre reformas educativas necesarias, se convierten en importante fuente de información para las decisiones relativas a objetivos, orientación y alcance del plan de estudios (1984, pág. 26).

Este intento de vincular la escuela con el campo laboral contribuye a incrementar el número de opciones de especialización y diversificación en la formación profesional en Pedagogía, fomentadas por dos grandes sistemas que han definido el saber pedagógico, Ángel Díaz Barriga (1990) explica: por un lado el reduccionista, en el que el pedagogo es vinculado únicamente con la docencia y por otro lado, y en respuesta al tipo de formación, el científico-técnico que los convierte en técnicos de la educación en instrumentos específicos.

Zaira Navarrete (2011) argumenta también sobre la variedad de salidas profesionales: “Así el campo ocupacional de los pedagogos transita entre los nuevos requerimientos del orden mundial, la prioridad que su institución formadora otorga a las áreas específicas de su formación y sus intereses personales”. Aparentemente es una gran variedad y el pedagogo podría colocarse rápidamente en el mercado laboral, sin embargo es tan diversa que prácticamente el trabajo de un pedagogo no es igual al de otro, por la enorme cantidad de posibles empleos.

Esther Gallardo enumera algunos puntos para establecer a la Pedagogía como profesión:

- Consolidar su campo ocupacional en torno al reconocimiento de su intervención sobre un conjunto particular de problemas.
- Definir su función ocupacional deslindando su campo de acción de otras disciplinas sin soslayar el aspecto multidisciplinario como integrador para la solución de problemas
- La formación de un colectivo o gremio profesional que establezca la normatividad ocupacional y su relación con otras profesiones
- Lograr un reconocimiento público de la profesión y sus formas de ejercerla (2000, pág. 133).

En el perfil de egreso publicado en la página de la Facultad de Filosofía y Letras sobre la carrera de Pedagogía, puede leerse sobre la amplitud del campo de trabajo profesional del pedagogo:

A partir de la formación adquirida en la carrera y las posibilidades de relación con el mercado laboral, se pueden reconocer como principales campos de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo: instituciones educativas públicas y privadas en las áreas de docencia, planeación, orientación y evaluación, así como en la capacitación y actualización para profesores; además colabora en la asesoría para la enseñanza, orientación y planificación educativa del gobierno o de la iniciativa privada, en la administración escolar y laboral, en la investigación educativa y pedagógica, así como en áreas de la comunicación educativa y de la extensión educativa y cultural.

Participa en servicios a la comunidad, a través de la elaboración, programación, diseño, instrumentación y evaluación de proyectos específicos en el terreno educativo, desde el nivel básico, hasta el campo de la educación en sus diversas modalidades, como son: alfabetización, educación abierta, telesecundaria, educación indígena, educación para grupos urbano-marginados, educación de adultos, educación a distancia, educación especial, etcétera.

Sus conocimientos le permiten desempeñarse tanto en espacios públicos como privados, en actividades de orientación educativa, vocacional y profesional; de formación y práctica docente, en centros de educación especial, centros de investigación educativa, centros culturales y de recreación, centros psicopedagógicos, en medios de comunicación (radio, televisión, cine y prensa), así como en consultorios y despachos particulares en el ejercicio independiente de la profesión.

El pedagogo ha venido confirmando la importancia de su labor a partir de la acción profesional en diversos espacios educativos, productivos o sociales trascendiendo los espacios profesionales que tradicionalmente le son reconocidos. Dentro de estas posibilidades, el ejercicio en un campo laboral específico se sustenta en los saberes teóricos, metodológicos y contextuales que exigen la capacidad para hacer un uso

pertinente de éstos y en el ejercicio de competencias profesionales.

El campo de trabajo del pedagogo es muy diverso, su ámbito de acción se ubica en la educación informal, no-formal y formal; su desempeño también puede ser en instituciones no escolares: empresas, organizaciones sociales, despachos particulares y en todos aquellos espacios en que se desarrollen acciones formativas de investigación, asesoría, formación de recursos humanos, administración y planeación. Así, el quehacer laboral del pedagogo puede ser, tanto institucional como de ejercicio libre de la profesión, pero siempre coadyuvando a la formación humana. (Plan de Estudios de Pedagogía, FFyL, 1966)

Ángel Díaz Barriga (1990) afirma que en el campo laboral es mejor recibida la formación técnica del pedagogo, un egresado que sepa “hacer”, se le pide cubrir el perfil de un técnico en educación tan genérico que puede abarcar todas las ciencias de la educación, y es por ello que los egresados piden este tipo de formación.

Esta breve contextualización del desarrollo de la Pedagogía como una disciplina híbrida y su relación intermitente con la docencia, permite entender la dificultad de las y los estudiantes de nuestra carrera para identificarse con la disciplina y el campo laboral. La confusa identidad nos lleva a ocuparnos en puestos tan diversos como amplio es el fenómeno educativo. El lazo creado con la docencia ha otorgado a la Pedagogía los estereotipos de género con los que se desarrolla esta profesión, lo cual representa una doble dificultad para algunos varones al tener que identificarse con una disciplina que no está totalmente definida y con un campo de trabajo que no es estereotípicamente adecuado para ellos.

Al principio me daba mucha pena y mi papá me preguntaba: “Bueno y ¿qué es eso? ¿Y vas a trabajar con morros en un kínder con un babero?” Y yo no sabía qué responder. Cuando a mí me preguntan, incluso me pasó, inconscientemente a veces me pasa, la verdad, la verdad, me preguntan ¿Qué estudias? o ¿Qué estudiaste? Y yo, en vez de decir Pedagogía, me da por decir: “Estudié Ciencias de la Educación” porque suena más bonito. Que a fin de cuentas pues, es lo mismo, creo. Aunque ya casi no lo hago, pero te digo, a veces, inconscientemente pasa. (Javier)

Es difícil, no sé cómo definirme como pedagogo. Creo que el ser pedagogo sí tiene que ver con la idea que tengas de educación, cualquier fenómeno educativo entra ahí, entonces la idea que tengas de educación te define como pedagogo. Yo estoy a favor en la corriente que nos enseñaron aquí, de la educación natural de Rousseau, esa forma natural de hacer las cosas a tu ritmo, a tu gusto, lo que a ti te llame la atención y

a tomar decisiones propias. (Aldo)

Realmente todavía pesa esta cuestión de pensar que el pedagogo es un 'todólogo' de la educación. Cuando pues sí, la formación en Acatlán es grande, es rica pero también siempre hay cosas por mejorar, sí me ha llegado a tocar el caso de que está un compañero Licenciado en educación o un normalista y hay un problema con algún chico y "él es pedagogo, él lo resuelve" y ese tipo de cuestiones. No saben que en la misma Pedagogía hay áreas de especialidad. E indudablemente la cuestión de los salarios, por esta misma como restricción a términos, pues no sé, "por debajo del agua" de que es difícil entrar al sector público y los salarios en la iniciativa privada son pobres y eso hace que muchos pedagogos no les dé por ejercer. (José)

Es posible notar que es difícil para los egresados describir su identidad profesional como pedagogos. En el caso de Javier, los estereotipos que existen en torno al trabajo del pedagogo le han formado una identidad que no corresponde con una descripción real de la Pedagogía, ya que no todos los pedagogos se dedican al trabajo en preescolar y la formación de esta carrera dada en la FES Acatlán no está enfocada ni especializada al trabajo en este nivel educativo. Después de 4 años de estudios universitarios, Javier expresa que no siente una identificación con la carrera al llamarla indistintamente "Ciencias de la Educación" porque "suena más bonito", lo cual refleja resistencia a autodenominarse pedagogo.

En el caso de Aldo y otros egresados, abiertamente se comenta que no saben cómo definirse como pedagogos, y que esta identidad depende de las ideas subjetivas e intereses personales de cada pedagogo. Este argumento está sostenido en algunos autores, pero nos conduce a una diversidad tan amplia como ha sido el mercado laboral del pedagogo y las corrientes que otras disciplinas han aportado a la educación.

José hace referencia al problema que ocasiona la tendencia de ser visto como "todólogo" por otros profesionales de la educación y por sus empleadores, ya que el hecho de que nuestra formación esté alimentada de diversas disciplinas crea la idea errada de que somos expertos en todas las áreas y que tenemos la posibilidad de resolver cualquier problema educativo con la formación de licenciatura. Esta idea ocasiona que las exigencias y expectativas del pedagogo sean mayores, y en más de una ocasión, genera la imposibilidad de cubrir un perfil laboral.

Los egresados identifican una necesidad de trabajar en la identidad profesional del pedagogo que les permita encaminar su vida profesional.

Sí, definitivamente, se refleja desde la carrera, mi generación era muy poco unida. Entonces en el momento en que egresas de la licenciatura ya te enfrentas al mundo laboral. De por sí es difícil, y estando solo sin alguien como que te arroke, te encamine, te dé hasta la mejor palabras de cierto aliento, es más difícil. Si los mismos profesores normalistas, digámoslo así tenían “secuestrada” la educación básica en México, pues por qué no los pedagogos tratar de hacer una organización, de agruparse, que finalmente lo estamos logrando. Yo recuerdo en muchas clases la consigna era “los pedagogos no debemos estar en la básica, si nosotros vamos a dedicarnos a la docencia, nosotros somos como de medio superior para arriba”, pero de repente tampoco tenemos el espacio para desenvolvemos. Ahora, esa es una percepción solamente, mi percepción y la que comparten muchos de los pedagogos que estamos en la básica, es que los pedagogos para empezar debemos estar en la básica, para empezar desde ahí, yo he conocido varios que andan ahí, no solo de mi generación sino de generaciones anteriores y no solo de Acatlán y la verdad sí marcan la diferencia, pero son pequeños destellos en un universo totalmente oscuro que si de repente esos pequeños destellos se fueran juntando pues a la mejor se podían hacer cosas realmente interesantes por la educación y por nuestro propio país, entonces sí considero que debería de haber un gremio, haber un a organización, algo. (José)

Sí es muy necesario trabajar más sobre la identidad profesional, como que nos lo dicen entre líneas. Formarte una identidad es muy complicado, a lo mejor no que nos dijeran aquí está y ya pero que nos dijeran cómo ir conformándola. (Aldo)

La adaptación y la comunicación yo creo que son cualidades de un pedagogo, pero poder decir que hay un perfil determinado, no creo que lo haya y si es necesario para identificarnos. (Javier)

La necesidad de abordar más la identidad del pedagogo durante la formación universitaria y la creación de un gremio u organización es un discurso constante en los entrevistados. El tener una asociación y un modelo de pedagogo perfilado serían una oportunidad de mejorar la identificación del pedagogo estudiante y egresado para ubicarse de modo más sencillo en las ofertas laborales. La diversidad de campos de trabajo para los pedagogos es una ventaja, ya que permite tener amplias opciones para ubicarse laboralmente, y también es desventaja porque esa misma diversificación relaciona el campo del pedagogo a la ambigüedad de una profesión poco conocida y sin tareas específicas, sin prestigio y en condiciones de “negociar” tanto actividades como sueldos.

La identificación con el campo laboral se vuelve más compleja en relación a su identificación

como pedagogos.

Sí, en términos generales sí, salvo esta cuestión de que no nos forman para ocupar puestos directivos, totalmente me identifico, sí tengo a lo mejor por ahí cosquillitas de otras disciplinas, pero definitivamente sí soy muy feliz como pedagogo. Hace como 7 años más o menos que empecé a dar clases, a los pocos meses, de repente sí dije “como que ya esto es lo mío”, hoy en día después de haber estudiado, después de haber tenido cierta experiencia ya no me veo haciendo otra cosa. (José)

No es que ya haya ido a tocar muchas puertas y me las hayan cerrado pero ahora veo a la mayoría de mis compañeros que ya son egresados, que incluso ya tienen su título y todo, su contexto es el de la escuela, sigue siendo el de la escuela. Trabajar con niños, en asesorías de materias, ese tipo de cosas digo, no tienen nada de malo. Al contrario yo lo respeto mucho pero yo no me identifico con ese ámbito de trabajo (Alonso)

Pues actualmente me defino como un “casi pedagogo”, o sea, me falta el papel a fin de cuentas. El papel que te avala que ya eres al menos un licenciado pero bueno, fuera de eso, creo que después de un tiempo de haber cursado la carrera y de haber entendido muchos conceptos y qué es lo que hay detrás de esta carrera, de esta forma de vida mejor dicho, porque siempre nos preguntaban que si era un arte, que si es una ciencia; creo que a fin de cuentas, sigo sin saber qué es... pero yo creo que con el tiempo tú mismo vas haciéndote una concepción de qué es lo que estás estudiando. Y a fin de cuentas tú qué puedes hacer con todos los conocimientos que ya te han dado. (Javier)

A lo mejor por estereotipo una escuela es el lugar ideal del pedagogo pero me he encontrado pedagogos que trabajan en reclusorios, en hospitales, en empresas, no solo en capacitación y recursos humanos. La licenciatura nos da para trabajar como administrativos, como sujetos de apoyo técnico. He encontrado pedagogos en centros de atención múltiple como tratar a personas con necesidades educativas diferentes, a lo mejor por estereotipo siempre la escuela pero ahora sí que nosotros andamos en muchos lados, de repente a la mejor desempeñando actividades no tan pedagógicas como las clásicas, pero estamos en todo, en todo. En cuestiones de personas en situación de riesgo, hay una población muy grande de compañeros, de pedagogos que están ahí, pero a lo mejor por estereotipo, la escuela. (José)

La identificación con el campo laboral del pedagogo es diversa en los discursos de los egresados. José y Jorge se identifican completamente con el campo de trabajo y han encaminado su carrera a la educación básica y reclutamiento dentro de la escuela aunque reconocen que la Pedagogía tiene muchas más salidas profesionales, Alonso y Néstor tuvieron gran dificultad para obtener su primera oportunidad laboral y no se identifican completamente con el campo de trabajo relacionado a la escuela, y Javier y Aldo consideran que la identidad profesional se forma en el espacio laboral y este depende del gusto y la

habilidad de aplicar sus conocimientos en alguna área de su preferencia. Desde estas visiones es posible deducir que al identificarse con el campo de trabajo, José y Jorge encontraron rápidamente un empleo que cumpliera sus expectativas. En el caso de Alonso y Néstor su colocación en el mundo laboral puede estar dificultándose por esta desidentificación con el campo laboral estereotípico del pedagogo.

Entre las dificultades que se nombran al posicionarse en un empleo los egresados sí identifican el ser varón y la poca importancia que parece dársele a la educación

Dentro del ámbito profesional donde me he desenvuelto, a lo mejor sí, que soy hombre. Siempre resalto porque soy hombre y por la manera en que trabajo. De repente, no sé, el ciclo escolar pasado a pesar de que sí había otro profesor también en primaria, la manera en que yo trabajaba era muy distinta a la de él y eso se reconocía, me reconocían tanto que a la larga desembocó en este ofrecimiento de la dirección y en la consigna de vamos a abrirles las puertas a la gente de Acatlán. Entonces creo que en comparación con otros profesionales de mi misma área, y en mi trabajo, es que sí soy incansable, soy incesante, no me rindo tan fácil, entonces, a la mejor la primera impresión de mis compañeras mujeres si es de '¡ay!, ¡¿qué hace éste aquí?!', y eso sirve hasta como para romper el hielo. (José)

La dificultad más grande que vi es que se ha olvidado la educación. En la feria del empleo de la UNAM a la que fui el mes pasado, había ofertas para ingenieros, contadores pero nada para un pedagogo. No hay, no se dan cuenta de que un pedagogo puede ayudarles a hacer todo: desde la planeación a la capacitación en cualquier ámbito. (Néstor)

En el comentario de Néstor, aunque se muestra optimista en las posibilidades que puede tener un pedagogo, podríamos deducir que la poca identidad con un área específica de trabajo fomenta la aplicación por parte de los egresados a casi cualquier empleo y tipo de práctica, lo que a su vez alimenta el estereotipo del pedagogo como “todólogo”.

En mi caso sí me ha afectado un poco la cuestión esta de ser varón. Desenvolverme en el mundo de las mujeres ya allá fuera es difícil. De que mi jefa sea una mujer y de repente vivir cierto acoso, “sí chiquito, sí, ven siéntate aquí, (pega en la silla), quieres el puesto pues platiquemos” y no de cuestiones económicas... no, de otro tipo. La desconfianza también de que dicen, “hombre y ¿estudió pedagogía? no, como que no quizá no tenga el tacto ni la calidez, a lo mejor tiene el papel (título) pero no creo que sea tan bueno (Jorge).

Yo creo que las mujeres sí tienen ventaja por género y esa asociación que tiene la

carrera con los niños, entonces sí... sí es fácil salir y obtener un trabajo de docencia... y ahí requieren más trabajar con mujeres... el que contraten a un hombre sí es más complicado... (Aldo)

El ser varón puede considerarse una desventaja para los egresados que han decidido trabajar en la educación básica, porque está ligada al trabajo con niños “propio de las mujeres”. Puede pensarse que un pedagogo no tiene las cualidades necesarias para el trabajo con infantes según los estereotipos sexistas que permean la educación básica que ha sido vista como una extensión de la socialización recibida en el hogar, esto contribuye a que los varones que estudian Pedagogía se dirijan a otras áreas profesionales, perpetuando la desigualdad en las opciones laborales de los profesionales de la educación.

También es posible, como comenta Jorge, vivir cierto acoso por parte de las jefas en el “mundo de mujeres” que es la educación básica. Esta situación podría darse o tornarse incómoda en dos sentidos: 1) el varón acostumbrado a mandar, a ser obedecido y atendido puede sentir como acoso o agresión el que una mujer sea su jefa y 2) La mujer que sea la jefa o encargada de mandar al docente varón (tampoco acostumbrada a esta situación) puede intentar ser más dura que con una mujer e incluso disfrutar el poder que puede tener sobre un varón como su subordinado.

Experiencias de ingreso y estancia en Pedagogía

Orientación vocacional y profesional

Los egresados en su totalidad comentan no haber recibido una correcta o más amplia orientación vocacional que fuera un apoyo real para elegir su carrera universitaria. Esta es la razón en algunos de los casos para haber elegido Pedagogía: 1) como una carrera de “reserva” por el desconocimiento de sus perfiles y 2) como la carrera para la cual tenían vocación evitando los estereotipos sexistas que puede llegar a tener la orientación vocacional y un conocimiento superficial de la carrera de Pedagogía.

En el CCH, en la prepa, tuve allí algo de orientación vocacional pero siempre fue algo bien escueto y realmente nadie le daba mucha importancia. A lo mejor si me hubieran

aplicado unos test, igual y sí, a lo mejor fue cosa de uno ¿no?, que no se puso a investigar bien, pero, yo lo que había elegido en un principio que era Comunicación, lo había elegido porque me interesaban esos temas y me interesaba como esa área de conocimiento, pero no, realmente nunca tuve una orientación vocacional así precisa. (Javier)

José identifica el poco compromiso con la carrera durante la formación universitaria como una dificultad de formarse una correcta identidad profesional. También es posible asociar esta falta de compromiso al ser estudiante y con la profesión.

Sí, de repente los mismos compañeros, ya en semestres avanzados, no saben, No sé cómo explicar, no se saben desenvolver propiamente como pedagogos. Ya están a punto de egresar y de repente tienen actitudes como si fueran chicos de preparatoria o secundaria. Muestran un profundo desinterés en su formación, que bueno tal vez de ser detectado a tiempo los puedes encauzar hacia otras disciplinas, bueno... ayudar a encauzarlos, tal vez hasta la universidad debería de facilitar su incorporación a otras áreas porque no tiene caso tener 180 egresados de Pedagogía de los cuales 80 o 100 no sepan ni qué es la Pedagogía o en qué se pueden desempeñar o que ni siquiera quieran desempeñarse como tal. Es triste pero pienso que esto se puede ir platicando, detectando desde los primeros semestres y si no es lo adecuado pues tratar a lo mejor de encauzarlos en otras disciplinas. Porque sí tiene que ver mucho con la identidad del pedagogo, te sientas, te asumas como pedagogo, posteriormente actúes profesionalmente como uno. (José)

José propone un plan para evitar la sobrepoblación en Pedagogía en cuanto a estudiantes que desconocen o están desinteresados en la carrera. Esta falta de compromiso y la indudable ignorancia de lo que representa la carrera podría ser compensado con orientación profesional en los primeros semestres, orientación que los alumnos no reconocen tener al alcance. A pesar de su opinión sobre una necesaria profundización en la identidad del pedagogo, los egresados comentan no haber recibido ningún tipo de orientación profesional o académica obligatoria durante su estancia en Pedagogía. Sin embargo existen programas de orientación en la Universidad a los que podrían acercarse de forma voluntaria, incluso como una materia grupal sin valor curricular, esta característica es sin duda la razón por la que la mayoría de estudiantes de Pedagogía no acude a las sesiones. Es primordial dar un seguimiento a la formación de una identidad profesional en Pedagogía al registrarse tal confusión desde los egresados, titulados, empleadores y literatura específica sobre el tema. Dentro del plan de estudios, en la línea de acompañamiento para las prácticas profesionales, la "identidad del pedagogo" es tratada durante un semestre completo, a pesar de ello, los egresados no la consideran como orientación profesional ni como un aporte a su identidad

profesional.

Elección de carrera

La elección de Pedagogía por parte de los entrevistados refleja en general un desconocimiento de la carrera o una segunda opción, incluso en los casos de José y Jorge, quienes debido a la atracción por las actividades de docencia eligen estudiar Pedagogía, aún así, en ambos casos, se demuestra y admite un desconocimiento de la carrera al relacionarla precisamente a la docencia en nivel básico.

Yo pensé en Pedagogía por el trabajo, empecé a dar clases antes de estudiar pedagogía, o antes de querer saber yo qué era la Pedagogía empecé a dar clases y me gustó, yo siempre lo he dicho, que yo llegué de rebote porque a lo mejor si las cosas hubieran seguido el curso favorable en el CCH, o sea que yo hubiera salido en tres o cuatro años y acompañado de mi profesora de Derecho yo hubiera sido abogado, yo hubiera estudiado Derecho, pero en este lapso de estar sacando materias, uno de los trabajos que tuve fue el de dar clases, y eso es lo que me lleva a mí a querer estudiar Pedagogía (José)

Es que Pedagogía tiene otras cargas ideológicas previas a eso, el hecho de que “ah... me voy ir a Pedagogía para ir a buscar novia” pues no pero sí. Digo “no pero sí” porque conviviendo con tanta mujer tan guapa e inteligente pues ¿cómo no acercarte y no generarte a lo mejor una relación afectiva, no?, pero bueno, era por decir y no es cierto, yo creo que la mayoría de hombres que nos metimos a pedagogía, nos metimos sin saber qué era la Pedagogía. (Alonso)

Las familias sin excepción desconocían la carrera de Pedagogía o la conocían por medio de estereotipos.

Hubo un momento en que era bien difícil llegar a mi casa porque todo el tiempo era de “¿Cómo vas a estudiar esa madre que no sabes ni qué es?” “Deberías estudiar lo mismo que tu hermano y hubieran hecho el negocio los dos juntos”. Teníamos un tío político, el esposo de una hermana de mi mamá que también es médico veterinario, mi tío sí jugó un papel importante porque él es ajeno a la familia pero yo creo que sí en una etapa de mi vida como que nos exigía, me decía “no te hagas güey ya no tienes quince añitos, haz algo con tu tiempo”. Entonces yo salía, bueno mi hermano y yo salíamos de la prepa y nos pasábamos a trabajar con mi tío, pero más bien era como por manda de mi mamá. A mi hermano sí le gustó eso de la medicina veterinaria, y a mí era más bien el hecho de quererme casar con esa carrera, y pues yo me rehusé totalmente. (Alonso)

Primeramente les dio gusto que fuera a estudiar, que regresara a la escuela como tal, pero de repente sí me vieron así como “¿Y qué es la pedagogía? ¿qué es eso?” Yo también en mi ignorancia, porque todavía no conocía mucho, por lo poco que había platicado aquí con la jefa del programa y con la profesora Elba Orozco, los folletos y el libro de las carreras que me llevó mi amigo Hernán, empecé a leer y todo eso traté de darles un concepto de lo que era, a lo que ellos tajantemente siempre decían (y hasta la fecha les cuesta trabajo) “es para dar clases”, “es para ser maestros muy buenos”, o sea de ese tipo, mi hermano digamos, es ingeniero, y le preguntan: “¿qué es tu hermano?”, “es pedagogo”, “y ¿qué hacen los pedagogos?”, “creo que da clases, creo que es como maestro pero de esos muy, pero muy buenos”. De repente pues sí vivieron y siguen viviendo en esa incertidumbre del conocimiento, por más que me he esforzado en explicarles ciertas cosas, pues aplican eso de “mira mientras tú estés feliz y te vaya muy bien, está perfecto”. (José)

Mi papá me preguntaba: “Bueno y ¿qué es eso? ¿Y vas a trabajar con morros en un kínder con un babero o qué?” Y yo no sabía qué responder. (Javier)¹⁹

El padre de Javier se refiere a las labores educativas de forma despectiva, y con desconocimiento total de ambos sobre las posibilidades laborales de un pedagogo. En el caso de Alonso, no solo el desconocimiento de la carrera acompañó sus primeros pasos, también el reclamo constante por no estudiar una carrera “más útil” para la familia. En cuanto a José, aún con el paso de los años, la familia tiene un conocimiento mínimo de su carrera, aunque respetan su trabajo y apoyan su decisión. Estos tres escenarios comparten estereotipos y expectativas negativas de la Pedagogía y demuestran el pensamiento común de la gente que no está en contacto con esta carrera como se encuentra también en los discursos de las amistades y de la pareja.

La verdad sí, hasta en mi círculo social de amigos, muy cercanos fuera de la licenciatura, amigos del CCH, sí eran de lo que ya comentaba “¡ah pillín!, tú lo que quieres es estar rodeado de chicas”. Ellos son abogados, son ingenieros civiles, de carreras muy tradicionales para hombres, de repente sí me dicen “¡ay! ahí viene el sensible de José, ahí viene el que platica con las mujeres, el que en lugar de hacer otras cosas con las mujeres él se pone a platicar”. Entonces sí, por parte de mis compañeros, bueno mis amistades del CCH, de la secundaria tal vez sí hubo como esos estereotipos, y lo atribuyo totalmente al entorno social, no a ellos como personas. Y aquí mismo en la facultad me tocó trabajar en proyectos con compañeros de otras licenciaturas y sí, la pregunta obligada de “¿Eres gay?”, “¿estudias Pedagogía porque eres gay?” O cosas así. Trabajé en muchos proyectos con abogados y sí se sorprendían muchísimo de porque yo estudiaba Pedagogía, de repente sí decían ellos “un hombre de tus características como ¿qué haces aquí?”. De características tal vez hasta físicas. En el fútbol americano también, yo todavía entré aquí, pude participar algunos semestres en el fútbol americano y también era así de “ahí viene el pedagogo”,

¹⁹ Este fragmento de la entrevista de Javier se repite por la pertinencia de nombrarlo en ambos apartados.

yo muy orgulloso, y después también otros compañeros de pedagogía, no quiero decir que fui pionero, porque no lo sé realmente, pero después de mí sí hubo pedagogos jugando fútbol americano y ahí ya no era tan extraño como cuando estaba yo, pero siempre fui como que señalado y hasta la fecha, en el mundo laboral también es recurrente eso. (José)

Mis amigos sí se extrañaron porque decían que sí era una carrera de mujeres. Mi hermana me acompañó para ver qué era Pedagogía y a ver si sí era eso lo que yo quería. Ella estudió Psicología y una Maestría en Educación y me orientó. (Aldo)

No sé, yo creo que hasta cierto punto me dicen “ah ¿estás estudiando pedagogía”, “sí”, “¿hay muchas mujeres?”, “sí”, “mira, qué mañoso eres”. Alonso

A lo mejor también y sí, gente que ya venía a la facultad pues si decían “te vas a morir de hambre”, y otros “¿qué es eso?” “Es una carrera para mujeres, ¿tú qué vas hacer ahí?”, “¡ah pillín! si tonto no eres” y cosas así. Realmente la licenciatura vive en un contexto social que mucha gente no conoce y muchos que la conocen o la han escuchado mencionar, pues no saben de lo que se trata. Y realmente comentarios así de “¡bien, que bueno que vas a estudiar pedagogía!” No, “qué bueno que vas a estudiar”, nada más. (Jorge)

Las amistades de los egresados en su mayoría respondieron sorprendidos a la decisión de estudiar Pedagogía. El escaso conocimiento de la carrera les permitía saber que el número de mujeres era mucho mayor que el de hombres y a partir de ello emitían un juicio que coloca a los egresados en el papel tradicional de “mujeriegos” y una visión de las mujeres como objetos a disposición de los varones. En el otro extremo, se detectan rasgos de homofobia y misoginia al establecer al pedagogo como homosexual o de rasgos feminizados por su convivencia con tantas mujeres sin establecer lazos sexuales con todas o muchas de ellas. En el mejor de los casos, las amistades sentían orgullo del estatus que brinda una carrera universitaria y ser parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero con el desconocimiento y desinterés por la carrera. Un problema parecido se presentó con la pareja.

Mi novia de entrada dijo: “¿Qué es eso? ¿Qué es pedagogía?”, y ya cuando más o menos le fui explicando y todo, de repente si dijo “híjole como que te vas a morir de hambre”. Y sí, la relación vivió un momento de crisis muy fuerte, sobre todo cuando yo entré a la licenciatura fue “No, ¿por qué vas a estudiar eso?” Y “No, eso no te va a dejar nada bueno” y “No, y estás como loquito y tus fumadeces”. A mí me da mucho gusto, ella es licenciada en Enfermería y Obstetricia, terminó e hizo todavía una especialidad, todavía la hizo cuando estaba conmigo y sí a lo mejor siempre fue su concepto de “tus fumadeces”, yo hablándole de cuestiones de Filosofía, Sociología, tal vez de Pedagogía, Didáctica, algo de Psicología y cosas así y ella pues de Enfermería, a pesar

de que su carrera yo veía que hay materias muy interesantes que también tienen que ver con Filosofía, con Sociología, con Humanidades, pues para ella materias de desecho, de desperdicio y no nada más para ella, para el grueso de la gente. Fue adquiriéndome cierto respeto hacia mí como estudiante de Pedagogía un poco al final de los semestres, sobre todo cuando le dije que la especialidad que estaba tomando era en Capacitación, entonces sí dijo “no, bueno, pues súper, vas a trabajar en una empresa”. Porque de repente la conciencia colectiva de las personas que estudian ese tipo de licenciaturas así como la de ella a trabajar en una escuela, “ah qué bonito, qué lindos los niños, ¡ay! vas a andar limpiado naricitas”, y cosas así. De repente esa es la concepción, pero sí, para ella también fue “qué bueno que ya vas a estudiar, pero ¿cómo vas a estudiar pedagogía? ¿Cómo?” de repente sí fue triste y decepcionante para ella. (José)

En el caso de José, la reacción de su pareja no fue positiva en cuanto a la carrera que eligió. Preocupada por el futuro económico y por la utilidad de la carrera socialmente, (características de una carrera feminizada como lo es la Pedagogía) le argumentaba que no era una carrera adecuada para él, aún sin entender las posibilidades laborales de José, se describe incluso “decepción” y desprecio por labores relacionadas a la escuela. Cuando logra tener un conocimiento un poco menos superficial de la carrera y de la diversidad de las salidas profesionales reconoce que la Pedagogía podría ser una profesión adecuada mientras se trabaje en una empresa y no en la escuela.

Ingreso a la carrera

En el primer acercamiento, los egresados no despejaron sus dudas en cuanto a la Licenciatura que eligieron, por el contrario sus dudas e inquietudes sobre la carrera crecieron, incluso en los entrevistados que ya realizaban actividades relacionadas a la docencia. Las dificultades mencionadas hacen referencia a la poca práctica de los primeros semestres, el enfoque limitado y el número de mujeres, que demuestran el poco conocimiento de los egresados al momento de ingresar.

Los primeros semestres fueron de mucha incertidumbre. Yo sentí que no me estaban llevando a ningún lado, el problema de la nube súper teórica y me preguntaba si así iba a ser todo el tiempo, y cuándo íbamos a hablar de lo que hace un pedagogo, mis expectativas eran “ya estoy aquí y a ver qué puedo sacar de esto” y simplemente mi expectativa era no arrepentirme. (Alonso)

¡Muchas mujeres, me voy a volver loco! Esa fue la primera, la segunda fue: ¿Qué hago aquí, no? Todo lo que me decían sonaba muy bonito pero yo me veía estudiando algo

relacionado con la Antropología, con la Historia, con las Ciencias Sociales. Yo metí pedagogía porque era mi segunda opción, porque no estaba saturada y porque no tenía álgebra... pero tenía estadística, que la debo, (risa) la verdad es que no tenía ni idea de qué era lo que esperaban y que es lo que iban a esperar de mí al terminar la carrera. (Javier)

No me gustaba porque mucho de lo que nos enseñaban era para docencia, yo no quería ser docente, y me molestaba que nos enseñaran para docencia y yo me quería salir, no quería seguir en una carrera así. Pero bueno otros maestros nos daban como más opciones y por eso decidí quedarme. (Aldo)

Durante los primeros semestres de la carrera deberían brindarse las opciones que permitan al nuevo estudiante identificarse con el campo de estudio y laboral. En Pedagogía, en muchas ocasiones, esta identificación es tardía y en otras, no se desarrolla.

Una matrícula en donde la mayoría son mujeres y pocos somos hombres, yo sí me di cuenta que en Pedagogía en el momento que lo estoy viviendo, había más movilidad social de los hombres porque era más fácil ubicarlos, yo creo que sí era por eso el hecho de que seas de los menos hace que te distingas más y movilidad como que te invitan a ciertos grupos, que se aprendan tu nombre, que te ubiquen, que te den su celular, no sé yo creo que va por ahí. (Alonso)

Hacernos ver que hombres y mujeres éramos iguales. Por eso nos decían pedagogos, no mujeres pedagogas ni hombres pedagogos, yo creo que no había esas distinciones. (Aldo)

Los varones en Pedagogía son una minoría, pero no son tratados de forma minorizada. Como comenta Alonso, es más fácil ubicarlos y tener cierto reconocimiento y movilidad social dentro de la carrera. En opinión de los egresados, su punto de vista siempre era resaltado e incluso solicitado como “la opinión masculina” o “el punto de vista de los hombres”. En el comentario de Aldo resalta la supuesta igualdad que permeaba la carrera. Al hacer referencia al lenguaje “incluyente” en neutro, puede notarse que en una carrera con una población mayoritariamente femenina, no existe inclusión o visibilización de las mujeres y que los varones piensan esa exclusión de las mujeres del lenguaje como un rasgo de igualdad.

No es mi percepción única, en alguna plática surgió cuando estábamos varios hombres de la generación, que de repente sí nos sentíamos un poco acosado. Un poco como que nos hacían menos las compañeras, en esta toma de decisiones o nos delegaban la autoridad o nos negaban la oportunidad de, y de repente ellas ya habían tomado la

decisión y pues ya nosotros acatábamos. (Néstor)

Los varones en Pedagogía en el trato “especial” y cotidiano llegaron a sentirse en los extremos: acosados o ignorados, probablemente sí existía esta diferencia por parte de sus compañeras como una demostración (probablemente inconsciente) de la desigualdad que se vivía por parte del profesorado al hacer parecer más importante o destacable la opinión de los varones. En el imaginario de las mujeres también podría existir un sesgo del techo de cristal²⁰ que permitiera a los varones tener el control o el mando del grupo de trabajo. En cualquiera de los casos, el trato diferenciado entre hombres y mujeres dentro de la carrera es un hecho, al existir aún relaciones diferenciadas por género, tratarse como diferentes y no como colegas dedicados y comprometidos con la educación, puede inferirse que existirán sesgos en las colocaciones ocupacionales de las y los egresados.

Podría decir que sí, las mujeres tienden a ser un poco más justas, más equitativas, más neutrales, sí se mantienen los intereses en niños y niñas, salvo casos muy particulares como los que te mencioné, uno y solo ese, sí puede decirse que le molestaba la presencia masculina dentro del salón. Sí considero que las mujeres son más neutrales, los hombres tienden a agarrar más favoritismo a un lado o para otro, ya a lo mejor en nivel licenciatura los hombres sí tienden a consentir más a las compañeras por algunos intereses raros, pero también tienden a consentir a los compañeros, por otro tipo de intereses, a lo mejor como que ya se ven a sus iguales y “vámonos aquí y vámonos allá”, pero sí pienso que los hombres son más dados a inclinarse para uno u otro lado. (José)

Pues con mis compañeros siempre fue de mucho libertinaje, mucha irresponsabilidad, sinceramente, siempre era darle prioridad a la fiesta del fin de semana, o al nuevo apodo que le ibas a poner a alguien, con mis compañeros hombres, con mis compañeras mi relación era de “Hola, buenos días ¿cómo estás?”, “Préstame la goma o las fotocopias”, o cosas así, pero sí, tuve amigas con las que me llevaba muy bien, con ellas, pero así en general como con el gremio de las mujeres pues un poco apartado, porque el objetivo era echar desmadre, más bien me acercaba con la chavita con la que quería andar. (Alonso)

La preferencia por la relación homosocial prevalece incluso en el trato entre profesores y alumnos varones. La limitada convivencia con sus compañeras de clase demuestra una

²⁰Mabel Burín propone esta categoría que define como “[...] una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que nos impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar”. (Lourdes Fernández, 2013)

notable preferencia por las relaciones entre varones. Los egresados se refieren a esta preferencia como una dificultad de convivir de forma más íntima y personal con sus compañeras, exceptuando argumentos como “yo terminé tratándolas como un hombre más y ellas a mi como una mujer más” (José), o “no me costó trabajo porque estuve conviviendo solamente con mi mamá y mi hermana durante muchos años de mi vida” (Aldo). En el primer caso, probablemente José necesitó tratar a sus amigas “como un hombre más” para sentirse cómodo en la convivencia diaria y en el caso de Aldo, este argumento como explicación a su “tolerancia” a un mayor número de mujeres no demuestra una convivencia menos machista o sin la reproducción de los patrones tradicionales de género, en especial por tratarse de su mamá y sus hermanas que probablemente tenían con él una relación de este tipo.

Estancia en Pedagogía

Los egresados en general desconocían el plan de estudios al ingresar a la carrera, excepto José quién había estudiado y decidido a partir de la guía de carreras de la UNAM, pero aún con ese conocimiento se sintió “timado” por ser la primera generación del nuevo plan de estudios, el cual desconocía por completo. Al avanzar los semestres, el estudio del plan no aumentó por parte de los egresados, entonces estudiantes. “Descubrían” las materias y sus objetivos conforme iban cursando junto con las asesorías generales que se daban a la generación completa para informar sobre la elección de optativas.

Los egresados identifican diferencias reales en los rendimientos escolares de mujeres y hombres. Todos los egresados se describieron dentro del “promedio” en cuanto a su aprovechamiento escolar, puntualmente refiriéndose a sus calificaciones y reconocen que en muchos casos sus compañeras eran las que merecían y tenían los reconocimientos sobre aprovechamiento escolar.

Las mejores calificaciones siempre eran de mis compañeras o los proyectos, “oye déjame ver tu proyecto ¡está padrísimo!” bueno quizás en Pedagogía porque la mayoría eran mujeres, pero desde la preparatoria también. (Alonso)”

Tiene que ver mucho con el entorno social, el entorno histórico-social, tal vez, de repente a lo mejor pues una niña o chica muy inquieta, una niña muy dada a ser grosera, es muy mal vista, muy satanizada. Y de repente volteas a ver y ves que hay diez compañeros que son peores y nadie dice nada, o se les tiende a consentir, a tapar.

La misma escuela como tal, a lo mejor sí lo hace, la cuestión cultural se permea en las escuelas, que tal vez si deberíamos de tener esa barrera, pues si finalmente no se habla de cuestiones de política ni de religión en la educación pública, pues tampoco debería de hablarse de que la sociedad permeara su visión dentro de las escuelas, por lo menos a nivel básico, que finalmente los niños son tan vulnerables, a lo mejor cuando ya entras a un nivel medio superior o superior que ya empiezas a cobrar cierta conciencia, ya uno decide. (José)

Pues la mayoría, sin generalizar, han tenido mejor rendimiento académico yo creo que porque son más disciplinadas, más comprometidas. (Jorge)

Es también identificado por los egresados un doble estándar que castiga o admira las conductas “inapropiadas” de cada género. El común para las niñas es hacerles ver que un comportamiento igual al de sus compañeros varones, es decir, masculino, no es adecuado para ellas, en el caso contrario, a los varones se les incita a ser “activos” y en muchas ocasiones no es muy importante su rendimiento. El nivel de compromiso y disciplina también parece depender del género ya que se considera una característica de “las mujeres”, según los egresados. A partir de estos y otros estereotipos los egresados se relacionaron diferenciadamente con compañeros y compañeras.

Entre grupos de hombres es más difícil hablar de emociones... sabes hasta donde, te mides... y como que entre nosotros no estamos acostumbrados y platicando con una mujer pues sí te puedes abrir más, porque ellas se enseñan o les enseñan a ser más dóciles (Aldo)

Tenemos otras licenciaturas que tienen otro tipo de pensamiento, pero aquí en pedagogía nos enseña que a lo mejor “hombre no es el que mantiene”, o esta concepción de que “papá no es el que engendra”, reforzaba mi concepción, no como tal cambiarla, a lo mejor para otros compañeros que venían con una creencia como muy tradicional como tal sí fue el shock de decir “¿Qué pasó? ¿Por qué aquí las niñas hacen lo que quieren y no lo que yo digo?”. Me llegó a tocar compañeros así, que decían “ellas tienen que hacer lo que nosotros decimos” -¿Por qué?, “Pues porque nosotros somos los hombres” y sí decía yo: “¡ah caray!”. José

Las relaciones inter e intragenéricas de los egresados estuvieron mediadas por estereotipos sexistas sobre las conductas que debía seguir cada género, incluso entre alumnado y planta docente. El trato que recibían sí era diferenciado si su contacto era con hombres o mujeres. Pensar que las mujeres son “enseñadas” a ser de uno u otro modo debería tener consigo la consciencia de género que permitiera visibilizar conductas sexistas, en cambio es la razón para interactuar de modos diferentes con cada género.

Ya en la carrera la relación con los profesores fue muy diferente, voy a retomar la frase de una compañera que hasta cierto punto los profesores en la carrera de Pedagogía llegan a tener una carga maternalista. Pues sí ahí me di cuenta que los profesores son más sensibles, se fijan más en el ser humano: "mire la neta no traigo ni un quinto y voy a ser bien sincero me fui a gastar todo el fin de semana, y me valió, sé que soy irresponsable y no le quiero aventar un choro, pero ¿va a haber chance o no, de entregárselo después?", "Sí, tú tráemelo después". Cambia mucho mi relación de como era antes a ahora, respeto mucho a los docentes, a cualquier tipo de profesor, valoro mucho su trabajo y admiro mucho su labor docente. (Alonso)

Alonso reafirma el pensamiento de muchos estudiantes y egresados de Pedagogía sobre el estereotipo maternalista que acompaña a la docencia en este nivel, siendo atribuido no a características individuales ni a la pertenencia de la carrera al área de humanidades, sino a la profesión específica de Pedagogía, probablemente no solamente por la relación de la Pedagogía con la infancia con la que quizás la mayoría de profesores no han trabajado, más bien, en relación a la educación de mujeres y el trato amable y comprensivo que debe dárseles, por las escasas habilidades que supuestamente podríamos poseer las mujeres, ni siquiera por la preocupación por la distribución del tiempo por una doble o triple jornada.

Un par de profesoras tal vez sí en este sentido de que no hay muchos compañeros masculinos de repente sí nos ven así como "¡wow! Llegó justo lo que necesitábamos" o sea de repente tienden a endiosar a compañeros masculinos y sí, algunas veces sentí que la profesora se inclinaba más, no sé si de manera justa o injusta, hacia resaltar más el trabajo mío o de algunos compañeros hombres. (José)"

No sé si tanto preferencia, pero sí me llevé mejor con las maestras que con los maestros. La preferencia más bien se dio en semestres avanzados cuando podía elegir a maestras que ya conocía, que ya me habían dado alguna asignatura. Así, las que tenían preferencia eran porque ya las conocía, más que porque me hayan dicho o alguna otra cosa. (Javier)

La relación con las profesoras fue en general de favoritismo hacia los varones. Estas acciones fomentaban el poco desarrollo de los varones, engrandeciendo las pequeñas participaciones o aportes a la clase y al reconocer el trabajo de los compañeros seguramente era invisibilizado o ignorado el de las mujeres. Este tipo de comportamiento por parte de la planta docente, desembocaba en la elección de profesoras y profesores con los que los egresados se "llevaban bien".

Sí, no quería decir porque la relación conmigo con profesores hombres fue muy buena, pero yo si comparaba como se comportaban con mis compañeras "híjole, cabrón hijo

de su...". Muchos, yo creo que como hombre, no sé si se pusieron a piropear a una alumna o algo así o a lo mejor no lo querían hacer y terminaban haciéndolo... y yo creo que la otra al no querer y no poder comprender todo lo que implica una mujer pues de repente daban cosas por hechas. "No, con una mujer no se puede ser así" y tenía maestros en la facultad y en la prepa "no a una mujer hay que tratarla igual que un hombre" ¿no? de hecho, el decir "las vas a tratar igual", terminaban tratándolas diferente. Yo creo que ellos no podían delimitar cómo podía ser su relación con una alumna mujer, creo que los únicos profesores que conocí que sí pudieron mediar bien era porque trabajaban en educación a distancia. (Alonso)

Gracias a este comparativo elaborado por Alonso, es posible saber que las mujeres en muchas ocasiones eran tratadas de modos diferentes a sus compañeros también por parte de los profesores varones. Favoreciendo también a los varones al tener con ellos una relación con mayor igualdad y al no ser víctimas de acoso.

Se dio la estigmatización pero no como en "mala onda", siempre fue así como de pues "los hombres son benditos entre las mujeres en Pedagogía" ¿no? Nunca fue en mala onda, yo creo que hasta en eso no me puedo quejar. Había grupos en que yo era el único hombre, nunca sentí como una mala onda así muy marcada por parte de las mujeres o por parte de otros amigos. Incluso a mis amigos les daba envidia que estuviera rodeado de tantas mujeres y la mayoría muy guapas, muy inteligentes, simpáticas, incluso hasta una que otra maestra, les daba envidia ¿no? Y, yo me sentía muy bien, la verdad. No tenía ninguna queja. (Javier)

En segundo semestre tuve serios problemas con una profesora y ahí sí yo lo confieso abiertamente, las veces que nos hemos encontrado y que me ha dicho algo ella, yo sin tapujos se lo menciono, que fui reprobado por mi condición de hombre, a lo mejor no el hecho de "¿tú que haces aquí, siendo una carrera mayoritariamente de mujeres?". Sino más bien que me veía con ciertas características que son nocivas para su práctica en ese grupo, me veía tal vez con cierto liderazgo dentro del grupo y sí me hizo la vida de cuadritos y sí, hasta que yo dije, "Bueno, no estoy para andarla aguantando", entonces a medio semestre le dije "gracias por su tiempo" y me fui a extra pues me reprobó. (José)

El trato diferenciado que llegaron a recibir por su condición de hombres, dentro y fuera de la carrera fue positivo y negativo. Como comenta Javier, la visión de externos sobre lo que él podía vivir dentro de la carrera influyó para que él no tuviera "queja alguna", quizás si sus amistades hubieran decidido seguir preguntándole qué era la Pedagogía y a qué se dedicaría en lugar de preguntar por cosas superficiales como su interacción con las "mujeres guapas, inteligentes y simpáticas", habría notado la diferencia en el trato, ya que no es un comentario que se haga a las mujeres el admirar la cantidad de compañeras con esas características en su carrera, ni el que se haga a varones en carreras masculinizadas sobre sus compañeros

de aula.

En el caso de José, detectar un trato diferenciado en el aula como posible consecuencia de su liderazgo y atribuirlo a su condición de varón demuestra una consciencia de género que modifica su identidad profesional, como ha sido demostrado con el resto de comentarios en los que nota que incluso en su ámbito laboral ha recibido estigmatización por ser un varón que quiere dedicarse a la educación básica.

No sé si era ventaja o desventaja, en algunos momentos sí llegaba a representar cierta figura de liderazgo con mis compañeras, hablando de un grupo de 45 o 50 personas, donde habíamos 5 hombres, de repente sí los hombres llegaban a tener cierto liderazgo con las compañeras en situaciones específicas de “¿A dónde vamos a ir ahorita, o qué vamos hacer?” “Hay que organizar el equipo” o “Yo trabajo o yo no trabajo aquí pero me lo llevo a la casa”, cosas así. No sé si era ventaja, a lo mejor era ventaja para ellas, tal vez desventaja para nosotros. Nosotros siempre éramos los que “hay que prender la televisión, hay que conectar la video”, siempre. No sé si es un tema cultural o qué, pero las compañeras, las veces que lo intentaban, no tenían buenos resultados y siempre llegaban “tú porque eres hombre, tú sabes” de repente pues no sabía pero ahí picando, y a la larga en la mayoría de los casos o más bien siempre, funcionó, siempre los hombres echábamos a andar la cuestión tecnológica, pero fuera de eso yo creo que no había ventajas ni desventajas. (José)

Aún siendo consciente de que su trabajo era más reconocido “justa o injustamente”, que fue orillado a abandonar una materia por su condición de varón, que le eran otorgadas o denegadas tareas por ser hombre y que ha tenido dificultades para colocarse en el ámbito laboral, José dice no haber tenido ventajas ni desventajas por su género a pesar de las anécdotas que lo reflejan. Esta negación podría estar relacionada a una falta de conciencia crítica de género y las implicaciones de cada género en el mundo social cuando implica más privilegios que desventajas.

Los planes académicos y profesionales de los egresados se concentran en titularse y trabajar en diversas áreas de la Pedagogía. En el caso de José y Jorge, pretenden continuar en la educación básica, José en la iniciativa privada y Jorge con la expectativa de conseguir una plaza en escuela pública. Javier y Alonso están enfocando sus planes a la cultura en museos y arte. Aldo ha decidido continuar en diseño de talleres e impartición de los mismos, Néstor pretende ubicarse en un empleo relacionado a capacitación, reclutamiento de personal o docencia.

Capítulo 5

Conclusiones

Esta investigación se adentró en las subjetividades de egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán relacionando su identidad profesional con su identidad genérica. Para esto, se utilizó una metodología cualitativa que permitió explorar la vida y experiencias de formación de los egresados de manera personal. Además, en esta tesis se trabajó desde la teoría de género, en el entendido de que la Investigación Educativa es una herramienta fundamental para llevar a cabo transformaciones en los procesos educativos; en consecuencia, existe la inminente necesidad de incluir la perspectiva de género en la educación.

Durante la investigación, fue posible confirmar la influencia de la escuela en la conformación de la identidad de género de los sujetos en todos los niveles educativos. Al ser la identidad y a subjetividad cambiantes a lo largo de la vida, se esperaba encontrar varones cuya formación universitaria en una carrera de matrícula mayoritariamente femenina, les permitiera crear consciencia crítica de género y, mediante su ejercicio profesional, evitar la reproducción del sistema patriarcal que determina, mediante estereotipos y mandatos hegemónicos, las formas de relacionarse, las actividades, profesiones y empleos apropiados por género.

A continuación, se dará respuesta a las preguntas de investigación con base en los resultados de la misma.

¿Por qué si no existe una diferencia en los planes de estudio para considerar una carrera como femenina o masculina existe socialmente?

Durante el proceso de investigación, fue posible entender que las carreras feminizadas están ligadas a la visión androcéntrica del mundo que divide y designa unas actividades para varones y otras para mujeres. Desde la división del espacio, en público y privado, y la división sexual del trabajo, es posible entender la división genérica de profesiones (Alma Rosa Sánchez, 2003) en las que, sin lugar a dudas, las mujeres tenemos desventaja, desarrollándonos en carreras que el orden patriarcal ha determinado como las que el género femenino puede desempeñar por las cualidades que se han determinado estereotípicamente. Estas carreras se encuentran en condiciones que el género femenino, bajo la visión patriarcal, les ha compartido: sumisión, servicio, inferioridad, invisibilización y demérito de las

actividades realizadas. Al ser la Pedagogía una de las carreras en estas condiciones, fue de interés conocer la estancia de los varones, ya que no cumplir completamente con el patrón hegemónico de masculinidad les daría como consecuencia no ser reconocidos como “hombres verdaderos”.

Su estancia en la carrera estuvo marcada por cuestionamientos sobre sus posibilidades y capacidades laborales, sus relaciones personales y sobre la demostración de masculinidad. En cuanto a las posibilidades laborales, les eran cuestionadas las cualidades respecto a la jerarquía, poder y remuneración económica. Estas cualidades podemos relacionarlas a las de la lista de descripción de la masculinidad tradicional en tanto les limita el ser líderes, la toma de decisiones, saber mandar, el ser proveedor y por tanto padre y sostén de la familia. Las relaciones personales se ven afectadas ante la duda social y el devenir entre una posible orientación homosexual o el ser conquistador, bajo la lógica de ser gay o el ser “pillo” por compartir tanto tiempo con mujeres. La demostración de la masculinidad tradicional se ve afectada en tanto aprecien cualidades como el servicio, la atención, la amabilidad y la sensibilidad (supuestamente necesarias para el ejercicio profesional de la Pedagogía) como opuestas a las que se determinan como las “correctas” para los varones. Los egresados, incluso aquellos que podrían considerarse más apegados a (y cómodos con) las cualidades de la masculinidad tradicional, vivían con molestia las preguntas acusativas sobre los temas mencionados, quizás les hacían dudar sobre su identidad genérica o tenían la necesidad de “compensar la feminidad” que la carrera les atribuía.

Al ser la Pedagogía una carrera socialmente considerada apta para mujeres por los estereotipos sociales que no la ubican como una carrera de prestigio, ha sido excluida de las opciones “adecuadas” para los varones. Es posible que este sea el origen de la incomodidad de los pedagogos de ser asociados a la educación básica y la resistencia de algunos a incorporarse activamente a un empleo directamente relacionado con la carrera.

¿Los egresados de la generación 2007-2010 de Pedagogía han rechazado el modelo dominante de masculinidad?

Fue posible encontrar sincretismos en la identidad genérica de los egresados. Aunque no han logrado desmontar por completo los mandatos de la cultura patriarcal, han logrado

relacionarse de formas menos machistas (intentan tener relaciones menos dominantes, más abiertas, se permiten ser sensibles) y cuestionando algunos mandatos de la masculinidad tradicional que han recibido de sus padres y su entorno (ser proveedor único, ser padre de familia, ser líder, saber mandar, potencia sexual, ser egoísta). Aún se relacionan en condiciones patriarcales (inter e intragenéricas) y se sienten preocupados por ser proveedores, por cómo el trabajo marca su existencia y las posibilidades que les brinda su carrera para ello.

Es posible afirmar que los egresados han desarrollado una identidad masculina más apegada a los mandatos de la masculinidad tradicional, en lo que respecta a la escuela y al trabajo, que a la deconstrucción crítica de lo que implica su condición masculina. Este es un proceso complicado, especialmente para los varones, ya que, como explica Daniel Cazés (2011), conlleva una pérdida de privilegios y ventajas sobre las mujeres, pero representa también una posibilidad de desarrollar habilidades y emociones que antes le eran negadas para conservar el estatus de hombre. Este desarrollo puede deberse a la preservación de estereotipos sexistas que siguen alimentando el sistema escolar. Los propios egresados presentan pensamientos de tipo sexista en cuanto a las habilidades de su alumnado (como el mejor desempeño de varones o mujeres, cualidades como la limpieza y orden), en sus relaciones con la planta docente durante su estancia en Pedagogía (preferencia por profesores o profesoras con favoritismos de género) y en sus relaciones con compañeras, familia, amistades y pareja (sobrestimación de las cualidades socialmente consideradas masculinas).

¿Cuál fue su influencia para elegir o quedarse en Pedagogía?

Según las entrevistas, algunos de los egresados no logran identificarse completamente con la carrera y sus posibilidades de empleo, posiblemente por la dificultad de insertarse en un mundo laboral donde abundan las mujeres y las condiciones específicas que tiene el trabajo de Pedagogía, como suelen ser la baja remuneración, la dificultad de colocación y ser distinguidos de otras carreras relacionadas con la educación. Incluso los egresados que se identifican en el campo laboral “clásico” de la carrera, comparten las molestias que les causa que se refieran a la Pedagogía mediante los estereotipos con los que ha sido conocida

socialmente: la docencia a nivel preescolar, el “gusto por los niños”, el ser un “todólogo” de la educación. La mayoría de los egresados entrevistados se desliga de la escuela, al menos básica, en sus planes profesionales a futuro, posiblemente por su categorización como un espacio de mujeres. Es posible tomar esta determinación como una opción de los pedagogos por alejarse de los estereotipos y las consecuencias que traen estos a su identidad genérica, dedicándose a cuestiones educativas en otros espacios culturales, artísticos y de planeación menos “feminizados”.

A excepción de un caso, los entrevistados eligieron la carrera de Pedagogía como una segunda opción por ser de baja demanda y con la creencia de que no requería profundidad intelectual, es decir, pensaban que es una carrera fácil. Esta opción les permitía no perder su pase reglamentado, en los casos de escuelas adscritas a la UNAM, y era un espacio viable para después hacer un cambio de carrera. Cambio que ninguno de los egresados realizó, sin embargo, ninguno de ellos logró identificarse totalmente con la carrera.

A pesar de los estereotipos y la poca identificación de algunos casos, los entrevistados hacen referencia a que una vez dentro de la carrera decidieron continuar para obtener un título universitario. Aunque podían llegar a molestarse por los estereotipos que se le atribuyen al pedagogo, no hubo acciones concretas con las que buscaran realizar un cambio de carrera. Algunos de los entrevistados comentan que se “acostumbraron” y se “hicieron a la idea” de lo que era la Pedagogía y reconocer la existencia de las numerosas salidas profesionales para el pedagogo les fue atractivo para permanecer en la carrera, tales como la planeación en diversos espacios de educación formal y no formal e incluso no educativos, recursos humanos, trabajo en museos y artes.

¿Cómo influye su identidad masculina en la construcción de la identidad profesional?

A través de los testimonios de los egresados, fue posible conocer la opinión de sus padres y amigos acerca de la carrera de Pedagogía. Los estereotipos mencionados y las cargas ideológicas que dificultaron la identificación de los egresados van del desconocimiento total de la carrera, pasando por la asociación con la docencia a nivel preescolar o básico, la

asociación a una inmediata feminización de los varones que la estudien y la duda en la orientación sexual. Nociones que, sin duda, influyen en la identificación con la carrera. En ese sentido es de gran importancia dar un mayor peso a la formación de la identidad profesional durante la estancia en Pedagogía.

Al relatar su experiencia en Pedagogía, los egresados entrevistados visualizan una diferencia entre su formación y la de sus compañeras, incluso en la posibilidad de colocarse en el mercado laboral. Estas diferencias van desde el trato especial o diferenciado que ellos mismos visualizaron a la identificación de ventajas y desventajas por ser pedagogos varones. En este sentido podría afirmarse que su condición masculina determina diferencias en la identidad profesional que los egresados, al menos los entrevistados, pueden presentar. A pesar de reconocer algunas diferencias en el trato que recibían, no podría considerarse que presenten conciencia crítica de género, ya que los entrevistados no tenían como propósito preguntarse sobre el origen de esas diferencias y en la mayoría de los casos, no existe interés o conocimiento en la posibilidad de cambio. En este sentido, para trazar la ruta a la equidad desde esta carrera es indispensable esa conciencia crítica de género y no solamente en los varones. Es posible señalar el alcance de la Pedagogía en esta área. El trabajo del pedagogo se potencializa al ser base educativa de la creación de planes y programas, dirección de instituciones educativas de diferentes niveles, en la docencia y la capacitación y el constante contacto social desde prácticamente todos los ámbitos laborales de la Pedagogía.

¿Sus compañeras/os y profesoras/es hacen alguna diferencia (positiva o negativa) hacia ellos por su género?

Según las entrevistas, los varones en Pedagogía podían identificar un trato diferenciado por parte de sus compañeras y profesoras por su condición de género. En cuanto a sus compañeras, establecían con ellos relaciones de competencia o de subestimarlos por ser varones. Algunos egresados comentan haber sentido rechazo dentro del aula principalmente, es decir, que era una competencia en tanto el desempeño académico y no un rechazo personal. Los egresados comentan también las diferencias que algunas profesoras podían tener con ellos. El favoritismo que recibían puede ser entendido de dos formas: una forma de

subestimar sus capacidades facilitándoles el trabajo académico o por el contrario, sobrestimar su opinión, aportes y propuestas como algo magnificado. En el caso contrario, un par de egresados expresaron su sentir sobre situaciones en las que fueron rechazados (por diferentes profesoras), según sus propias palabras, por su condición de hombre y decidieron recurrir a la asignatura con algún otro profesor.

En cuanto a los profesores varones, en casi todos los casos se habla de una diferencia positiva. Estas relaciones, en la mayor parte de las ocasiones, trascendían las aulas. Al igual que entre compañeros, con los profesores existió una preferencia por la convivencia entre varones.

¿La carrera de Pedagogía está proporcionando condiciones que faciliten a los varones continuar o comenzar con la deconstrucción de su identidad masculina para formar profesionales libres de estereotipos de género?

Una vez explicadas las condiciones generales que vivieron los varones entrevistados en Pedagogía, se descarta que existan condiciones conocidas que permitan procesos de deconstrucción de su identidad de género. En el proceso de formación de los y las estudiantes de Pedagogía se vive una gran carga de estereotipos de género en tanto la división genérica de profesiones y áreas de conocimiento, actividades, capacidades y convivencia.

En cuanto a la exploración de las nociones de equidad de género en el ejercicio profesional de la Pedagogía, es posible afirmar, como se ha mencionado, que para lograrlo sería necesario una condición crítica de género por parte de los pedagogos. Los entrevistados aún reproducen estereotipos en sus prácticas docentes y pedagógicas. En general, podemos afirmar que la Pedagogía puede construir esta equidad, aunque por el momento no es visible su aporte en las prácticas de los entrevistados.

La Pedagogía ante la construcción de la equidad de género

Es necesario plantear dudas que surgieron durante el aprendizaje, lectura y escritura de esta tesis. ¿Es suficiente hablar de equidad? ¿Es posible comenzar a hablar de que la Pedagogía y sus procesos nos lleven a la igualdad? Durante la investigación se encontró que en la licenciatura en Pedagogía falta equidad en muchos aspectos, desde la construcción del currículum formal; es decir, el hecho de que el Plan de Estudios esté escrito en masculino aun cuando la carrera ha sido tradicionalmente de matrícula femenina, el que los estudios de género solo estén considerados como parte de una materia optativa, la ausencia de teoría feminista en la fundamentación del plan, entre otros. Además, las prácticas cotidianas, es decir el currículum vivido, también revelan acciones, prácticas y situaciones que contravienen la equidad: las diferencias entre el número de mujeres y hombres que detentan puestos de alto rango dentro del programa, las formas de relación de las y los profesores con los alumnos según el sexo. Es más, desde la teoría pedagógica misma, son pocas las mujeres cuyos textos son leídos dentro de la licenciatura y los profesores que forman la planta docente también son hombres en gran medida, hecho que no corresponde con la proporción de pedagogos frente a la de pedagogas.

Es verdad que actualmente no existe la equidad desde la Pedagogía, pero considero que es un buen avance señalar un área de oportunidad para trabajar en las conciencias críticas de género, plantar semillas, aunque germinen las mínimas, será un trabajo que valga la pena a largo plazo.

Tal vez la sustancia más radical del feminismo es su vocación afirmativa, incluyente de todos los sujetos y de todas las personas, a partir de pactos democráticos, preservadora de los recursos del mundo. Su radicalidad de género se encuentra en la certeza inclusiva de mujeres y hombres, en relaciones basadas en la equidad, la igualdad de oportunidades y la democracia. El feminismo sintetiza los esfuerzos por construir ahora un mundo que sea la casa acogedora y propia de mujeres y hombres quienes, de manera paritaria, puedan reunirse, dialogar, pactar, intercambiar y compartir para coexistir. Como el feminismo pasa por la existencia de cada persona, quienes viven cotidianamente esta alternativa renuevan sus condiciones de género, se despojan de enajenaciones opresivas y se constituyen en humanas y humanos plenos. [...] El paso del tiempo no asegura que se resuelvan las disparidades entre mujeres y hombres. Necesitamos darle contenido, sentido y riqueza a ese tiempo. Necesitamos

la voluntad genérica para cambiar y cambiarnos. Y no se vale que dilapidemos las creaciones culturales ni la historia. (Marcela Lagarde, pág 37, 2013).

Confirmado el papel y la influencia de la escuela en la formación de la identidad de género, es necesario que los y las profesionales en Pedagogía tengan las herramientas teóricas y prácticas (conocimiento de la teoría de género, sexismo y estereotipos de género en el aula, currículum oculto) para la deconstrucción crítica de los modelos dominantes de feminidad y masculinidad, para lograr otorgarlas también al alumnado en todos los momentos del currículum, como planeadores y docentes. Para ello sería muy útil transversalizar²¹ la perspectiva de género dentro del Plan de Estudios de Pedagogía en todas las asignaturas, desde el diseño curricular y la evaluación hasta la investigación y de este modo obtener la legitimidad dentro de la carrera. Dentro de esta propuesta salta la necesidad mencionada por algunos de los egresados de configurar gremios de pedagogos que investiguen, propongan y ejecuten acciones educativas y pedagógicas que impliquen más el desarrollo y reconocimiento de esta carrera.

¿Cómo realizar esta incorporación de la perspectiva de género al currículum formal? Dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía existe la presencia de Ejes Articuladores de Formación que representan orientaciones específicas con relación al tipo de saberes que se incorporan para el estudio de las asignaturas y la articulación de los procesos de aprendizaje. En este sentido, representan una convergencia de elementos formativos que se pretende sean desarrollados a la par de los contenidos programáticos; con ellos se busca la participación, reflexión, colaboración, dinámica e integridad de los procesos educativos. Son 3 los Ejes Articuladores de Formación: Teórico (epistémico), metodológico (técnico-instrumental) y axiológico (teleológico). Estos ejes, reiterando, no se trabajan como contenidos programáticos, sino a la par de ellos, siendo su finalidad la integración de diferentes nociones y niveles de conocimiento durante la formación. En este sentido, como parte del eje epistémico se puede incorporar la perspectiva de género para que, desde los contenidos de todas las asignaturas hasta los ejemplos brindados por los y las docentes, estén libres de estereotipos de género y permeados de la epistemología feminista; que se hagan evidentes las aportaciones de las mujeres a los distintos campos de conocimiento

²¹ Es importante resaltar la presencia de algunas profesoras en la FES Acatlán que trabajan desde el Feminismo y la Teoría de Género sin el respaldo y legitimidad intelectual del resto del cuerpo docente que les apoye en incluir la Perspectiva de Género en las asignaturas, lo cual dificulta su tarea y no se reconoce la postura desde la que enseñan.

pedagógico y que se desnaturalicen las ideas que reproducen la división sexual de actividades.

Ante esta propuesta, surge otra necesidad: el trabajo con la planta docente. Ya que será la comunidad de docentes quienes se valdrían de la perspectiva de género para sus asignaturas y mediante los ejes articuladores de la formación, sería necesario que la conozcan y sean sensibles a su verdadero significado; pues muchas veces se piensa que es un “machismo al revés”. De esta manera, la propuesta concreta es la formación en teoría feminista a la planta docente que imparte clases en la Licenciatura en Pedagogía. ¿Cuál es la viabilidad de este planteamiento? Si bien no es algo que pueda llevarse a cabo de un semestre a otro, tampoco es imposible de realizar. Se cuenta con profesoras capacitadas y formadas en el feminismo que pueden colaborar con el programa ya sea durante las jornadas académicas o con algún otro mecanismo que permita ofrecer cursos, talleres o seminarios de perspectiva de género en educación y su aplicación concreta en el trabajo docente.

Estas dos propuestas son, quizás, pensadas a mediano o largo plazo; ya que sería imposible realizarlas de manera inmediata, se requiere compromiso por parte del Programa de Pedagogía y una ardua labor para involucrar a los y las docentes en este ámbito.

Otra propuesta es el cambio de estatus de la asignatura Perspectiva de Género en Educación que, hasta el momento, tiene carácter optativo. Para lograr una comunidad pedagógica que transforme la realidad rompiendo estereotipos y con conciencia crítica de género, es necesario que, además de tener experiencias cotidianas basadas en la perspectiva de género, los y las pedagogas cuenten con conocimientos teóricos y metodológicos básicos que les permitan problematizar su realidad y deconstruir su identidad genérica. Si la asignatura en cuestión fuera obligatoria, tanto pedagogos como pedagogas en formación entrarían en contacto con la perspectiva de género y tendrían la oportunidad de crear y vivir procesos escolares y profesionales distintos que aporten a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. No es posible enaltecer una única materia como la panacea y camino ideal a la construcción de la identidad crítica de género, pero sí sería un paso fundamental en la ruta de la equidad en la carrera de Pedagogía.

También es pertinente recordar la propuesta de los mismos entrevistados sobre la necesidad de configurar gremios de pedagogos que investiguen, propongan y ejecuten acciones educativas y pedagógicas que impliquen más el desarrollo y reconocimiento de esta carrera en tanto construir una identidad profesional que además de permitir crear un campo de trabajo más específico elimine los estereotipos de género.

La metodología

El uso de la metodología cualitativa fue pertinente en cuanto permitió conocer la subjetividad de los entrevistados. La historia de vida realizada permitió obtener testimonios valiosos para la investigación. La entrevista no estructurada fue provechosa para evitar sesgos o respuestas inducidas, en algunos casos fueron evidentes las contradicciones que contenían los discursos de los egresados. Es muy posible que algunas de estas dificultades no fueran las mismas si la entrevista hubiera sido aplicada por un varón, ya que los egresados entrevistados, en prácticamente todos los casos, hacen referencia a su preferencia por las relaciones con otros varones. Quizás la simpatía que se hubiera presentado en una entrevista varón-varón habría arrojado resultados diferentes, no sabremos si menos o más confiables. Por esta misma preferencia homosocial quizás habría sido pertinente el uso de un grupo focal, apoyado por un moderador.

Como consecuencia de esta investigación quedan preguntas pendientes que valdría la pena responder en posteriores trabajos: ¿Qué valores de género son transmitidos en el currículum oculto y vivido de Pedagogía en la FES Acatlán? ¿Cuál es el papel de la Pedagogía para contrarrestar los estereotipos de género? ¿Cuál es el papel de las y los docentes en la transmisión de valores de género?

ANEXO

Tabla 1. Proceso de concreción

Conceptos	Categorías	Variables	Áreas temáticas / Preguntas sugeridas
Construcción de la masculinidad	Socialización de género	Masculinidad tradicional	Descripción del rol tradicional de masculinidad. Cumplimiento del rol tradicional. Visión de las mujeres.
		La familia como agente instructor	Organización familiar. Importancia que da la familia al empleo y estudios universitarios. Relación y comunicación familiar. Estereotipos aprendidos en la familia
		La escuela como agente instructor	Estereotipos aprendidos en la escuela de pares y profesores. Identificación de su condición genérica como obstáculo o ventaja frente a las mujeres en la escuela. Relación con profesorado y pares.
	División genérica de espacios y roles	Actividades masculinas	División de actividades por género. Expectativas del rol de hombre que estudia. Expectativas del rol de hombre que trabaja. Expectativas del rol de hombre que tiene una familia.
	Transformación de roles de género	Cambios en la identidad de género	Descripción de su masculinidad Cambios en las relaciones con los hombres en la escuela Cambios en las relaciones con las mujeres en la escuela
	Identidad profesional del pedagogo	Identidad del pedagogo	Identificación con la Pedagogía
Orientación profesional			Modelos a seguir Orientación recibida para elegir la carrera y posibilidades laborales.
El pedagogo en el campo laboral			Expectativas de trabajo como pedagogo Identificación con el campo laboral Compatibilidad del campo laboral y el perfil de egreso.
Desempeño escolar	Formación escolar	Académico	Rendimiento académico. Orientación vocacional recibida. Formación como pedagogo

Conceptos	Categorías	Variabes	Áreas temáticas / Preguntas sugeridas
		Estancia en la carrera de Pedagogía	Relaciones inter e intragenéricas. Visibilización de trato diferenciado. Ventajas/Desventajas de su condición genérica Experiencias de formación
		Egreso de la licenciatura	Planes académicos/profesionales Cumplimiento de expectativas
		Opinión sobre el plan de estudios	Conocimiento del plan de estudios Conocimiento de perfil de ingreso y egreso Calidad del plan
		Psicosocial	Estereotipos de rendimiento escolaridad Trato diferenciado en la escuela. Proceso de elección de carrera Reacción por la elección de la carrera en la familia, amistades y pareja. Expectativas al ingresar.
		Administrativo	Influencia de la organización escolar en su formación Elección de profesores Opinión de la planta docente y sus perfiles.

Fuente: Elaboración propia basada en Raquel Güereca, 2009.

Tabla 2. Guía de entrevista a profundidad

Categoría	Ítem
Socialización de género	<p>¿Quién es el proveedor económico de tu familia? ¿Quiénes realizan las tareas domésticas? ¿Por qué están distribuidas así? ¿Fue acordado?; ¿Qué tipo de empleo suelen tener los hombres en tu familia? ¿Y las mujeres? ¿Qué importancia crees que tiene para tus padres el que sus hijos tengan una carrera universitaria? ¿Alguna vez te sugirieron alguna carrera en específico? ¿Fue igual para tus hermanos/as? ¿Tu decisión se vio influenciada por ello?; ¿Consideras que existe algún tipo de jerarquía en tu familia? ¿A que crees que se deba? ; Cuando tengas una familia propia: ¿Tomarías el modelo de la tuya? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué profesores recuerdas hasta antes de la educación superior que hayan sido determinantes para tu formación como hombre? ¿Por qué y de qué modo? ¿Cómo era tu relación con los profesores en general? ¿Consideras que los profesores tenían actitudes diferenciadas para hombres y mujeres? ¿Consideras que recibiste algún tipo de preferencia o favoritismo en la educación básica por ser hombre? ¿y en la media superior?</p> <p>Durante esos periodos ¿Cómo era tu relación con tus compañeros y cómo con tus compañeras?</p>
División genérica de espacios y roles	<p>¿Consideras que existen actividades que hombres y mujeres no pueden compartir? ¿Cuales y por qué? ¿Crees que las mujeres o los hombres son mejores para determinadas actividades? ¿Crees que existen actitudes particulares masculinas o femeninas?</p> <p>¿Qué es lo que crees que se espera de un hombre en su familia? ¿Consideras que hay expectativas específicas por género en cuanto a lo escolar y lo laboral?</p>
Identificación con la Pedagogía	<p>¿Cómo te defines como pedagogo? ¿Cuáles son las cualidades que te distinguen como pedagogo? ¿Te identificas con el campo laboral del pedagogo? ¿Necesita ampliarse/reducirse?</p> <p>¿Recibiste o buscaste algún tipo de orientación profesional durante tu estancia en Pedagogía? ¿Consideras necesario profundizar en el tema de la identidad profesional durante la formación del pedagogo?</p> <p>¿A qué área de la Pedagogía tienes pensado dedicarte?</p> <p>¿Cuál crees que es el lugar principal de trabajo de un pedagogo?</p> <p>¿Qué es lo que crees que te distingue de otros profesionales dedicados a la educación? ¿Qué ventajas/desventajas consideras que tiene un pedagogo comparado con otros profesionales de la educación?</p> <p>¿En que tipo de empleo te visualizas? En tu búsqueda de empleo, ¿Con qué dificultades te has encontrado?</p> <p>¿Conocías el perfil de ingreso y egreso antes de entrar? ¿Y antes de salir?</p> <p>¿Consideras que las prácticas profesionales fueron un acercamiento real al campo laboral? ¿A que área de la pedagogía crees que se enfoca el plan de Acatlán? ¿Cómo consideras tu formación como pedagogo?</p>
Desempeño escolar	<p>Académico: ¿Cómo fue tu rendimiento durante la educación básica? ¿Cómo durante la media superior? ¿Recibiste orientación vocacional? ¿Consideras que tu o.v. Estuvo sesgada por algún factor personal como sexo, rendimiento, nivel económico, etc...? ¿Cuál es tu opinión sobre la preparación de la planta docente? ¿Cuales eran tus “parámetros” para elegir profesores?</p>

		<p>Psicosocial: ¿Cursaste en escuelas públicas o privadas? ¿Consideras que existen estereotipos de género sobre el rendimiento escolar? ¿Cómo te han afectado estos estereotipos?</p> <p>Administrativo: ¿Qué opinas de que aún siendo 5 mujeres por cada hombre en la carrera, 3 de los 4 encargados del programa sean varones? ¿Conoces los objetivos y organización del plan de estudios? ¿Consideras que son congruentes? ¿Consideras que existen ventajas o desventajas por género en la organización de la institución de la que egresaste? ¿Cómo crees que afectan las decisiones del personal administrativo en tu rendimiento escolar (horarios y turnos, duración de los semestres, trámites escolares etc.)?</p>
Formación pedagogo	como	<p>(Formación como pedagogo) Ingreso a la carrera de pedagogía: ¿Cómo fue el proceso de elección de pedagogía? ¿Cuál fue la reacción de familiares, pareja y amistades por la decisión? ¿Cuál fue la primera impresión sobre la carrera? ¿Qué expectativas tenías al ingresar?</p> <p>¿Cómo era la relación con tus compañeras y profesoras? ¿y cómo con los compañeros y profesores? ¿Consideras que recibiste trato diferenciado por género de forma positiva o negativa? ¿Que ventajas tenías al ser varón en una carrera con matrícula mayoritariamente femenina? ¿Qué desventajas? ¿Cómo consideras que fue tu rendimiento? ¿A que lo atribuyes? ¿Recibiste algún tipo de estigmatización por ser un varón en una carrera de mujeres? ¿Tuviste actitudes diferenciadas para con hombres y mujeres (ya sean compañeras/os o maestras/os)? ¿De qué tipo y por qué?</p> <p>¿Cuánto y de que forma se vieron cumplidas tus expectativas de la carrera al egresar? ¿Cuáles son tus planes académicos o profesionales? ¿Cómo planeas titularte?</p>

Fuente: Elaboración propia, con base en R. Güereca (2008)

Tabla 3. Guión de entrevista enfocada

Categoría	Ítems
Forma socialmente aceptada de ser hombre	<p>Descripción de la masculinidad tradicional: (Estás preguntas se contestaran en base una lista anexa de características de la masculinidad tradicional) ¿Qué características agregarías a la descripción de hombre tradicional?</p> <p>¿Cuáles crees que sean características positivas de la masculinidad tradicional? ¿cuáles negativas? ¿qué estereotipos consideras dañinos y por qué? ¿Consideras que solamente los varones pueden tener esas características? A lo largo de tu vida, ¿Te has visto obligado a cumplir con esas características?</p>
Transformación de los roles de género	<p>¿Consideras que cumples con el rol tradicional de hombre? ¿Qué significado tiene para ti el ser egresado de una carrera de matrícula mayoritariamente femenina? ¿Cambió tu visión de la masculinidad el estar rodeado de mujeres durante tus estudios de licenciatura? ¿Cómo? ¿Cambió tu visión de las mujeres? ¿Cómo?</p>

Fuente: Elaboración propia, con base en Güereca, 2008

Bibliografía

- *Aceves, Jorge. E. (1999) “*Un enfoque metodológico de las historias de vida*” En *Proposiciones* Vol.29. Ediciones SUR. Consultado en http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/13ACEVES.DOC [fecha de consulta: 9 Noviembre 2009]
- *Amorós, Celia (2005) “*Globalización y orden de género*” en Amorós Celia y Ana de Miguel “*Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*”. Editorial Minerva. España.
- *Amuchástegui Herrera, Ana (2006) “*¿Masculinidad(es)?: los riesgos de una categoría en construcción*” en Careaga, Gloria y Cruz Sierra, Salvador “*Debates sobre Masculinidades*” PUEG – UNAM. México.
- *Andrade León, Lourdes (2010) “*La socialización de los seres humanos: una realidad diferenciada*” en *El Cotidiano. Marzo-Abril 2010*. Ediciones EÓN. México.
- *Arizpe, Lourdes (2002) “*El feminismo: del grito de los setentas a las estrategias del siglo XXI*” en Gutiérrez C. Griselda (coord.) “*Feminismo en México, Revisión histórico-crítica del siglo que termina*” UNAM-PUEG: México. Pp. 63-69.
- *Asturias, Laura (2004) “*La construcción de la masculinidad y las relaciones de género*” en Lomas, Carlos (comp.) “*Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*”. Paidós. España.
- *Badinter, Elizabeth (1992) “*XY La identidad masculina*”, Alianza Editorial. España.
- *Ballarín, Pilar (2006) “*La educación propia del sexo*” en Carmen Rodríguez, *Género y Currículo, Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. AKAL, Educación Pública. España.
- *Barrón Tirado, Concepción (1992) “*Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo*” en *Perfiles educativos*. México.
- *Bell, Donald H. (1987) “*Ser varón: la paradoja de la masculinidad*”. Tusquets. Estados Unidos.

- *Bengoa, José . (1992) "*El testigo. Apuntes de clase de un Curso de Historias de Vida*". En *Proposiciones* Vol. 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR. En: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=292>. [fecha de consulta: 17 Noviembre 2009]
- *Bertaux, Daniel (1989) "*Los Relatos de Vida en el Análisis Social. Historia y Fuente Oral*" núm. 1, 1989, Barcelona. En <http://cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf> [fecha de consulta: 17 Noviembre 2009]
- *Bonino, Luis (2004), "*Los Micromachismos*" En Revista La Cibeles No2 del Ayuntamiento de Madrid, España.
- *Botello Lonngi, Luis. (2008) "*Identidad, masculinidad y violencia de género*". Instituto Mexicano de la Juventud. México.
- *Bourdieu, Pierre (2007) *La dominación masculina*. Anagrama. España.
- *Browne, Naima y France, Pauline (1988) *Hacia una educación no sexista*, Barcelona, Morata.
- *Bruel, Teresa (2008) *Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. Tesis doctoral, Universidad Autonoma de Madrid, España.
- *Buquet Corleto, Ana. Et al. (2006) *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. PUEG. México.
- *Burín, Mabel (1998) *Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización*. En "Anuario de Psicología, vol. 39, no.1, Universidad de Barcelona, España.
- *Burín, Mabel e Irene Meler (2001) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós, Argentina.
- *Burin, Mabel y Irene Meler (2009) *Varones. Género y subjetividad masculina*. Librería de Mujeres Editoras. Argentina.
- *Cano, Gabriela y Verena Radkau (1991) "*Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de mujeres 1920-1940)*" en Salles, Vania y Elsie McPhail (coords). *Textos y pre-textos. Once estudios de la mujer*. El Colegio de México-PIEM. México.
- *Castañeda, Marina (2007) "*El machismo invisible regresa*". Taurus. México.

- *Cazés Menache, Daniel (2004) *“El feminismo y los hombres”* En Lomas, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación.* Paidós, España.
- *Cazés Menache, Daniel (2005) *“La misoginia: ideología de las relaciones humanas. Una introducción”*. En Cazés Menache, Daniel. y Fernando Huerta Rojas (coords) *Hombres ante la misoginia: miradas múltiples.* Plaza y Valdés Editores CEIICH. México.
- *Cazés, Daniel (2011) Seminario *“El feminismo y los hombres”* impartido en CEIICH, UNAM. México.
- *Clare, Anthony (2006) *“Hombres, la masculinidad en crisis”*. Taurus. México.
- *Cobo, Rosa (1995) *“Fundamentos del Patriarcado Moderno”* Cátedra. España.
- *Cobo, Rosa (2005) *“El género en las ciencias sociales”*. En *Cuadernos de Trabajo Social, vol. 18, 249-258*, Universidad de Coruña. España.
- *De Oliveira, Orlandina (1998) *“Familia y relaciones de género en México”* en Schumukler, Beatriz (coord.) *“Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe.* Edamex-Population Council. IISUE. México.
- *Delgado Gabriela (2003) *“Educación y género”* en María Bertely, *Educación derechos sociales y equidad.* Grupo Ideograma. México.
- *Díaz Barriga, Ángel (1988) *“La formación del pedagogo, un acercamiento del tratamiento de los temas didácticos”* en Pacheco, Teresa *“La formación de los profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento”* Cuadernos del CESU No. 9. México.
- *Díaz Barriga, Ángel (1990) *“Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM”* en Alicia de Alba (coord.) *“Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación”*. CESU. México.
- *Ducoing, Patricia (1988) *“Acerca de la historia de la Pedagogía Universitaria en México”* en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (Comp.), *“Formación de Profesionales de la Educación”*, UNAM-UNESCO-ANUIES. México, p.308.
- *Ducoing, Patricia (1990) *“La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954”*. Centro de estudios sobre la universidad. UNAM. México.

- *Ducoing, Patricia y Rodríguez Azucena (1990) "Formación de profesionales de la educación". Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México.
- *Eguiluz, Luz de Lourdes (2003) "*Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico.*" Editorial Pax. México.
- *Espinosa, Gisela (2002) "Los rezagos y los retos para el feminismo y los movimientos de mujeres" en Gutiérrez C. Griselda (coord.) "Feminismo en México, Revisión histórico-crítica del siglo que termina" UNAM-PUEG: México. Pp. 157-172.
- *Fernández, Alfredo (2003) "*La práctica profesional de la Pedagogía*" en Revista de la Educación Superior. México.
- *Figuroa Perea, Juan Guillermo. (2009) "*Los procesos educativos ante la emergencia de nuevas masculinidades: una experiencia personal*" en Lara López, Ana Laura. *Género en Educación: Temas, avances, retos y perspectivas.* Plaza y Valdés editores. México.
- *Gallardo Dorantes, Esther (2000) "*Conceptualización de la profesión del licenciado en Pedagogía a partir del mercado laboral*" Tesis. FES Acatlán. México.
- *García-Mina Freire, A. (2003) *Desarrollo del género en la masculinidad y la feminidad,* Narcea, España.
- *Garda, Roberto (1998) "*Modernidad y violencia de los hombres. Reflexiones desde la masculinidad sobre el espacio-tiempo y el poder*" en Revista de estudios de género La ventana. Universidad de Guadalajara. México.
- *Garduño Madrigal, Felipe (1977) "La formación de profesores y profesionales de la educación en la Universidad Pública Mexicana. Un marco de referencia conceptual". Documentos del CIDIE. UAEM México.
- *Gilmore, D.D. (1994) "*Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*". Paidós básica. España
- *Gimeno Collado, Adelina (1999) "*La familia: el desafío de la diversidad*" Ariel Psicología. España.
- *Giroux, Henry. (1997). "*Los profesores como intelectuales*". Paidós. España.
- *Glazman Nowalski, Raquel (1988) "El concepto de formación y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular, el plan de estudios de Pedagogía". Colección

de Cuadernos de Cultura Pedagógica. UPN. México.

- *Glazman Nowalski, Raquel (2001) *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- *Gómez Campos, Víctor Manuel (1984) "*Propuesta para la elaboración de un marco teórico sobre propectiva en educación superior*" en *Revista de Educación Superior*. Colombia.
- *Güereca Torres, Eva Raquel (2007) "*Estudios de género y enfoque biográfico: recuperación de la mitad perdida*" Ponencia presentada en: Coloquio Regional sobre Estudios de Género. Noviembre 15, 2007. Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Güereca Torres, Eva Raquel (2008) "*Las ecologistas reconstruyen el espacio social de Cuautitlán Izcalli: participación política e identidad de género en la construcción de las sociedades*". Tesis, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. México.
- *Güereca Torres, Eva Raquel (2009) "Perspectiva de género en educación" Seminario optativo de Pedagogía. FES-Acatlán. UNAM.
- *Gutiérrez Lozano, Saúl. (2008) "*Tejer el mundo masculino*" Plaza y Valdez Editores. México.
- *Guttman, Mathew C. (1998) "Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad" en *Revista de estudios de género La ventana*. Universidad de Guadalajara. México.
- *Guttman, Mathew C. (2000) "Ser hombre de verdad en la ciudad de México: ni macho ni mandilón". El Colegio de México. México.
- *Lagarde y De los Ríos, Marcela (1993) "*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*". UNAM: México. Pp. 77-93
- *Lagarde, Marcela (1996) "*La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*" en González Marín, María Luisa (coord.) *Metodología para los estudios de género*. Instituto de investigaciones económicas. México.
- *Lagarde, Marcela (1997a) "Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia". Horas y horas. España.
- *Lagarde Marcela (1997b) "Identidad genérica y feminismo" Instituto de Estudios de la Mujer y Universidad Nacional Heredia. Costa Rica.
- *Lagarde Marcela (2013) *El feminismo en mi vida*. INMujeres, México.

- *Lamas, Marta (1993) "Algunas dificultades en el uso de la categoría de género" en *Nueva Antropología* #30. México.
- *Lamas, Marta (2002) "Fragmentos de una autocrítica" en Gutiérrez C. Griselda (coord.) "Feminismo en México, Revisión histórico-crítica del siglo que termina" UNAM-PUEG: México.
- *Lanestosa Baca, Urania (2003) "*El pedagogo de Acatlán: Formación adquirida y demandas*" Tesis FES Acatlán. México.
- *Lomas, Carlos (2004) "¿Los chicos no lloran?" en Lomas, Carlos (comp.) "Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación". Paidós. España.
- *López Gómez, Alejandra y Güida, Carlos. (2000) "*Aportes de los estudios de Género en la conceptualización de la masculinidad*" FES-Iztacala UNAM. México.
- *McMahon, Barrie y Robyn Quin (1987) "*Historias y Estereotipos*" Ediciones de la Torre, España.
- *Meler, Irene y Burin, Mabel (2001) "*Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*". Paidós. Argentina.
- *Mingo, Araceli (2006) "*¿Quién mordió la manzana?*" Fondo de Cultura Económica. México.
- *Mirandé, Alfredo (1998) "*Los hombres latinos y la masculinidad: un panorama general*" en Revista de estudios de género La Ventana. Universidad de Guadalajara. México.
- *Montesinos, Rafael (2002) *Las rutas de la masculinidad*. Gedisa editorial. España.
- *Montesinos, Rafael (2005) "*La masculinidad en ciernes*" en Montesinos, Rafael (coord.) *Masculinidades emergentes*. Miguel Ángel Porrúa. México.
- *Moreno, Alejandro. "*Historias de vida e investigación*" consultado en <http://miguelmartinezm.atspace.com/historiasdevida.html>
- *Moreno, Montserrat (1993) "*Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*" Icaria Editorial. España.
- *Morgade, Graciela (2001) "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón". Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.

- *Navarrete Cazales, Zaira (2007) "Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana". Revista Mexicana de investigación educativa. México.
- *Navarrete Cazalez, Zaira (2011) "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica" en Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Navarrete Cazalez, Zaira (coord). "Discursos educativos, identidades y formación profesional.
- *Navarrete, Zaira. (2007). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*". Tesis de maestría. DIE-Cinvestav. México.
- *Núñez Noriega, Guillermo (2007) "*Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y SIDA*" . Programa universitario de estudios de Género. UNAM. México.
- *Olavarría, José (2004) "*Modelos de masculinidad y desigualdades de género*" en Lomas, Carlos (comp.) "Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación". Paidós. España.
- *Pacheco, Teresa (1988) "*La formación de los profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*". En *Cuadernos del CESU No. 9*. México
- *Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes (2010) "*El sexo de la ciencia*" Juan Pablos Editor. México.
- *Pontón Ramos, Claudia (2011) "*Configuraciones : conceptuales e históricas, del campo pedagógico y educativo en México*" UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- *Ramírez, Juan Carlos (2008) "Ejes estructurales y temáticos de análisis de género de los hombres. Una aproximación" En Ramírez, Juan Carlos y Griselda Uribe "*Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*" Plaza y Valdés. México.
- *Reséndiz García, Ramón R. (2001) "*Biografía: procesos y nudos teórico metodológicos*" en Tarrés María Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Miguel Ángel Porrúa. México.
- *Rojas Wiesner, Martha Luz (2001) "*Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos*" Flacso. México.

- *Romo Beltrán, Rosa Marta (1996) *“La pedagogía y la formación de profesionales de la educación”* en Sinéctica. México.
- *Ruiz, Estela (1998) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa.* Cuadernos del CESU.UNAM No. 35. México.
- *Sánchez, Cristina (2001) “Genealogía de la Vindicación” en Beltrán, Elena y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos.* Alianza. España.
- *Sánchez Olvera, Alma Rosa. (2003) *Escolaridad y Trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios.* UNAM ENEP Acatlán. México.
- *Sánchez Olvera, Alma Rosa. (2013) “Conferencia Magistral” en 8° Coloquio “La Perspectiva de Género y sus Campos de Interpretación desde la Pedagogía”, 30 Octubre 2013 FES Acatlán. México.
- *Sandoval Montaña, Rosa María (1991) *“La carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)”*
- *Scott, Joan (1990) *“El género: una categoría útil para el análisis histórico”* En Nash y Amelang (eds) *Historia y género, las mujeres en la Europa moderna y contemporánea.* España.
- *Solis, José Antonio (2002) *“100 razones para ser machista y no avergonzarse por ello”.* El arca de papel Editores. España.
- *UNAM. FFyL, “Plan de Estudios de Pedagogía 1966” Consultado en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/node/23> [fecha de consulta: Enero 9 2012]
- *Valdés, Teresa y Olavarría José (1998) *“Ser hombres en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo”* en Valdés T. Y Olavarría, J. (comps) “Masculinidades y equidad de género en América Latina”. FLACSO. Chile.
- *Vela Peón, Fortino (2001) *“Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”* en Tarrés María Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* Miguel Ángel Porrúa. México.