



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

**“ LAS CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO SOBRE EL
GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN PRIMARIA “**

(ESTUDIO DE CASO)

TESIS EMPÍRICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

PRESENTA :

MARÍA ANTONIETA GUERRERO SOTO



COMISIÓN DICTAMINADORA:

**Mtro. J. SALVADOR SAPIÉN LÓPEZ
Mtra. DIANA I. CÓRDOBA BASULTO
Mtro. GILBERTO G. WILLIAMS HERNÁNDEZ**

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.

2003



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.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I TEORÍA DE GÉNERO E IDENTIDAD	
1.1 Construcción cultural del género	10
1.2 Identidad de género	15
1.3 Subjetividad de género	22
CAPÍTULO II LAS INSTITUCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO	
2.1 Interfaz familia - escuela en la constitución del género	29
2.2 Poder y organización escolar	34
2.3 Relaciones de género en la escuela	40
CAPÍTULO III GÉNERO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	
3.1 Modelos femenino, masculino y andrógino en la escuela	45
3.2 Formación de docentes desde el ideal de la S.E.P.	50
3.3 Propuestas educativas desde la perspectiva de género	57
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	
1 Metodología de Investigación 1 Metodología de Investigación	62
CAPÍTULO V RESULTADOS	
Resultados	70
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN	
6.1 Análisis de Resultados	96
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
7.1 Conclusiones	105
7.2 Sugerencias	108
BIBLIOGRAFÍA	111
	116
ANEXOS	

RESUMEN

La teoría estructural de la cultura enfatiza tanto los patrones de significado como los contextos sociales en donde se presenta el tránsito entre lo social y lo psíquico, dando sentido a la identidad - subjetividad de lo femenino y lo masculino.

La familia y la escuela como ámbitos de socialización fundantes, con el manejo del poder, definen las experiencias formativas que determinan la construcción de la inequidad de género.

A partir del avance en la elaboración de la teoría, aparecen en diferentes países, una serie de propuestas, para combatir el sexismo en la escuela primaria.

Esta investigación se proyectó para construir una explicación sobre las significaciones que determinan la forma en que se conceptualiza y percibe la relación entre géneros, que elaboran l@s estudiantes que se forman para la docencia en educación primaria.

La metodología de investigación fue cualitativa, derivada de la fenomenología. Los datos empíricos fueron recuperados de 8 entrevistas realizadas a l@s alumn@s de la Escuela Normal de Zumpango, complementados con las notas del diario de campo.

Se concluye que en la función educativa de esta institución, se encuentra el propio producto de la sociedad sobre los géneros y la docencia. El sexismo presente en muchos de los espacios de relación en la vida de los seres humanos, es el sentido de la formación docente.

Las guías de relación, iniciadas en la infancia, se resignifican a partir de la experiencia de educación profesional. Las huellas mnémicas infantiles, son afianzadas por el tránsito a través de asignaturas de un currículum ideal planteado por la Secretaría de Educación Pública, concretado en espacios que mantienen la diferenciación de los sujetos por género en la vivencia cotidiana, en donde la vivencia es directiva, da continuidad a la permanencia de los estereotipos tradicionales de ser docente hombre o docente mujer.

Palabras clave: Identidad, subjetividad, sexismo, formación profesional, guías de relación, docencia.

INTRODUCCIÓN

El género como concepto relacional, se convierte en una herramienta analítica para resignificar el conocimiento en la Psicología, reconociendo la utilidad de lo elaborado desde otras disciplinas.

Género es un concepto que empezó a ser utilizado en la psicología, por Money en 1955 y Stoller en 1968, en el estudio de los trastornos de identidad sexual (Lamas, 1996).

En la categoría género se articula lo siguiente:

- a) La asignación a partir de las características de los genitales.
- b) La identidad, que se adquiere entre los dos y tres años, a través de la cual pasarán todas las experiencias.
- c) El papel de género, rol que se forma a partir del conjunto de normas y prescripciones socioculturales sobre el comportamiento femenino o masculino.

Esos elementos se relacionan desde los términos público y privado, para los cuales hay acepciones que van desde lo político y la mercadotecnia hasta lo que se encuentra en la literatura feminista, en donde la oposición entre estos dos términos se ve representada por los espacios de participación de hombres y mujeres, se identifican lo privado con el ámbito familiar y doméstico, y lo público con el ámbito del mercado y del orden político. A partir de aquí, "el ámbito público se transforma en objeto de reflexión, teorización y legislación, mientras que la esfera doméstica (familiar y sexual) se trivializaba, aceptando como dato natural las relaciones patriarcales. Además se presentaba la desigual asignación de hombres y mujeres a una y otra esfera" (Rabotnikof, 1998, p.9-10).

Sin embargo, lo sexual, el ámbito de lo privado, parte del desarrollo construido en el ámbito público, de lo culturalmente vivido. Como seres sexuados reprimimos y promovemos diferentes puntos de vista sobre sexualidad, vinculando esta actitud a otras formas de conducta social. Es por ello que la sexualidad está relacionada, en formas complejas, con componentes no sexuales de una vida cultural.

Históricamente las diferencias anatómicas y de función biológica en la reproducción humana le han conferido condiciones de desigualdad al hombre y a

la mujer. En ambos, los deseos y posibilidades entran en contradicción al enfrentar una estructura que, sustentada en prejuicios, les limita. Este hecho de carácter cotidiano hace necesario conocer la especialización diferenciada que les propone espacios simbólicos privativos y simbólicos antagónicos a hombres y mujeres dirigiendo la construcción de guiones sexuales, entendidos como el conjunto de normas para conducir la acción de los sujetos, dependiendo de su sexo/género,"los guiones son los planos que la persona puede tener en su cabeza para lo que está haciendo y lo que va a hacer, y también son recursos para recordar lo que ha hecho en el pasado." (Gagnon, 1980, p. 8).

Los guiones configuran la subjetividad, conceptualizada desde Lagarde (1997, p.34) como "La particular concepción del mundo y de la vida del sujeto. Está constituida por el conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes. Se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en torno a formas de percibir, de sentir, de racionalizar y de accionar sobre la realidad".

Los guiones como una forma de organizar la práctica social, que se concreta en formas de comportamiento, y actitudes de los seres humanos, se definen desde el género. La opresión genérica se ha construido a partir de la dependencia impuesta en diferentes ámbitos desde los guiones sociales. Tanto a hombres como a mujeres se presentan espacios desde la diferencia, en donde la subjetividad de las mujeres se construye a partir de su cuerpo natural o históricamente determinado, aduciendo que todo lo que a ella le ocurra es por naturaleza (Lagarde, 1997).

La violencia, presente en las relaciones humanas, es gestada por factores estructurales de tipo social, representa una conducta individual y una práctica social que se origina en la dominación y el ejercicio del poder, sin embargo, esta génesis la hace susceptible así como a la agresión de ser prevenida socialmente, "la escolaridad de quienes sufren agresión y piden ayuda es mucho más alta que la del promedio de la población general" (Riquer, Saucedo y Bedolla, 1998, p.271).

De esta situación se ha intentado concientizar a la población a través de los medios – prensa, radio y televisión, sobre las causas generales del fenómeno y se

ha ampliado la toma de conciencia en diferentes instancias gubernamentales para lograr que en el sexenio 1988 –1994 se crearan las agencias especializadas en delitos sexuales y los centros de atención a las víctimas de maltrato conyugal y doméstico (Riquer, Saucedo y Bedolla, 1998).

La equidad de género (igualdad entre mujeres y hombres), se encuentra garantizada en el artículo 4º. De la Constitución Mexicana, sin embargo, es necesario reconocer que en la sociedad mexicana, el trato es desigual para las personas, una de las instancias sociales de relación, es la escuela, la posibilidad de que en ella se presenten prácticas discriminatorias es una realidad.

Es aquí donde el espacio de la educación formal representa una posibilidad de intervenir a favor de la equidad de género, pues la agresividad física es un componente del rol que se espera jueguen los hombres, este hecho cultural es la concreción de la manera en que socialmente se adquiere la masculinidad, compartiendo esta visión las mujeres, pues “...los aspectos subjetivos de la mujer en torno a cuáles son sus ámbitos, roles y funciones como mujer (las de producción, maternidad y sostenimiento del hogar), reflejan y mantienen patrones culturales en distintas sociedades” (Sapién y Córdoba, 1998, p.98).

Las actitudes genéricas están presentes en las relaciones de los seres humanos, es necesario conocer como se construye la subjetividad humana en los espacios de convivencia social, en donde existen relaciones en las que hay sujetos dirigidos que posteriormente son autodirigidos, para modificar planteamientos como los que propone Alberoni (1986), “ ...la masculinidad está hecha también de riqueza, de poder, de sobresalir entre los demás, de ser deseado por las otras mujeres. La masculinidad es un atributo físico y social, es una mirada y un gesto de orden, es un modo de hablar y un automóvil deportivo, es un olor y una superioridad” (p.33).

La categoría género en el ámbito escolar, se relaciona al impacto que tiene lo simbólico en la materialidad de las experiencias de vida que allí se presentan.

El/la profesor/a es un elemento en la concreción de la experiencia escolar, es responsable de trasladar a la práctica el currículum. En este ejercicio profesional, aporta sus propios significados. La importancia es que el “currículum

tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos: el profesor mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores “ (Gimeno, 1988, p. 197).

Bajo este enfoque, el/la docente es un mediador de la experiencia de los alumnos y las alumnas, es decir, la configuración subjetiva de éstos y éstas encuentran en la escuela un elemento fundamental para integrar la concepción que sobre la equidad de género se forman quienes se desarrollan en ese espacio. Sus valores como persona y su perspectiva de género le hacen llevar consigo una posibilidad de promoción de la equidad, sin embargo, su formación como profesionista estuvo definida también por una experiencia escolar particular. El ámbito de preparación de docentes de educación básica, en nuestro país, la Escuela Normal.

La escuela como espacio de investigación ha sido ampliamente abordado, interesándose en el análisis del currículum, de los docentes, de las asignaturas, del material didáctico, y de los estudiantes, entre otros. El interés por conocer en cuál de éstos son más impactantes las desigualdades y el uso del poder entre el género femenino y el género masculino, ha dado pauta a diversos acercamientos, entre éstos se encuentra el de Elizondo (1999). La intención de la autora es comprender la función profesional de las maestras de jardín de niños, tomando como objeto de estudio la categoría "maternaje", que proviene de trabajos anteriores (Cortina 1982, Aguilar y Sandoval 1991 y Salinas 1988, en: Elizondo, 1999, p. 14), caracterizando el término en este artículo, a partir del análisis de datos obtenidos en la Escuela Nacional de Educadoras.

En la parte final afirma "Aunque el predominio de un solo sexo caracteriza a la profesión magisterial, no creo que tenga que replantearse el predominio de las mujeres en la profesión sino la tendencia a instituir un modelo de mujer en el que prevalece un mundo de lo mismo, en donde la diferencia y la presencia del otro tiende a negarse (Elizondo, 1999, p. 200).

Otro antecedente interesante se encuentra en González (2000), su texto es producto de investigaciones realizadas en el diplomado en género y educación básica que oferta la Universidad Pedagógica Nacional. Se presentan trabajos de

Latinoamérica, se aborda lo relativo al género en la educación, desde lo político, lo curricular, las diferencias psicológicas entre niños y niñas y la equidad genérica. El escrito revela datos interesantes que recuperados como antecedentes, muestran la relevancia y necesidad del trabajo de indagación en la educación.

Entre lo realizado en el Programa Universitario de Estudios de Género, se encuentran dos artículos, uno de Lather (1999) y el otro de Orner (1999). Ambos plantean un análisis realizado sobre la perspectiva estudiantil que resulta muy rico en función de los puntos centrales de discusión, sin embargo, los datos empíricos que son utilizados, surgen de un contexto ajeno a la experiencia de formación educativa de nuestro país.

En un estudio realizado por Delgado (1993), sobre "Influencias del género en las relaciones dentro del aula", se registran etnográficamente algunas clases en un grupo de una preparatoria del sistema privado mexicano, y se realizan entrevistas a profundidad y entrevistas de confrontación. La atención se centró en las relaciones de poder respecto al género de docentes y al género de estudiantes. Entre los resultados encontrados, se encuentran los siguientes:

- En el caso de las mujeres, además de que no se les insistía nunca que contestaran, la maestra no se mostraba tan interesada en que expresaran sus conocimientos o en confrontarlas con sus grupos de referencia.
- La figura del docente representa la autoridad y el control que le otorga la institución, por sus conocimientos en la disciplina que imparte, por las evaluaciones que hace, por la diferencia de edad o valores generacionales que existen entre ellos y sus estudiantes, lo mismo que por su sexo.

Otra investigación que retoma la escuela es la realizada por Gaspar y López (1993), sobre cultura universitaria y género: los valores profesionales en la Facultad de Filosofía y Letras, el caso del Colegio de Pedagogía. La intención es conocer cómo los estudiantes asimilan la oferta cultural de la facultad. Encontrando que más allá de los fines perseguidos por la carrera y el perfil del egresado, cada sujeto interpreta su vivencia en forma particular, a veces sin mayor

coincidencia entre ellas. Sus datos, producto de entrevistas a estudiantes y docentes, les permiten afirmar que la división por sexos, y por consecuencia, la identidad genérica, no significaron un obstáculo ni un sesgo ideológico determinante en su proceso de formación.

Los antecedentes recuperados sobre el tema, brindan elementos para reconocer que el escenario de la educación formal es un espacio de investigación para el/la psicólogo@ que busca conocer a la persona, de gran impacto en la conformación de la subjetividad de los hombres y mujeres son las experiencias primeras, entre ellas la de la escuela primaria. Los conocimientos que allí obtenga son definitorios de su configuración. La convivencia con pares y con la autoridad fuera de casa, son elementos relevantes en la vida de los seres humanos.

El conocimiento de la subjetividad del/la docente, a través de su perspectiva de género es indispensable, pues con conciencia o sin ella en su toma de decisiones, propone la organización de la actividad en el aula. Su particularidad es que el/la profesor/a de educación básica, recién sale de una escuela para retornar a otra. El impacto de su vivencia como alumno, le lleva a plantear una práctica profesional caracterizada por ello.

La educación formal ha incorporado la perspectiva de equidad genérica desde lo oficial, pues en la asignatura de desarrollo infantil, se señala en la organización de los contenidos.

Esta información plantea para el/la docente de educación primaria, la posibilidad de conceptualizar de manera diferente su propia vida. Sin embargo, la organización cotidiana lleva a desarrollar habilidades para solucionar el actuar en ésta, es decir, se plantea un conflicto entre lo que se sabe y lo que se hace; conocer cómo se logra la adaptación individual para sobrevivir resulta interesante.

De lo anterior surgen dos cuestionamientos básicos :

¿Cuáles son los valores, creencias y prácticas que se promueven respecto al género, concretizadas en experiencias formativas para los futuros docentes de educación primaria?

¿Qué mecanismos psíquicos, socioculturales y cognitivos se ponen en marcha, para que los alumnos de la Normal reconstruyan su significado de género?

Para dar respuesta a las interrogantes se elaboraron los siguientes propósitos que sirvieron de guía en la investigación:

1. Construir una explicación sobre las significaciones que determinan la forma en que se conceptualiza y percibe la relación entre géneros, en la educación, a través del conocimiento de la narrativa que elaboran sobre su experiencia los alumnos de la escuela Normal.

2. Recuperar y analizar la vida cotidiana, en la que se expresan los sistemas simbólicos, al participar en la continuidad de las costumbres, al prescribir normas y enaltecer valores, con respecto a lo masculino y femenino en la formación de los docentes de educación básica.

Los supuestos que se tomaron como base fueron:

* En la escuela se presentan momentos en los que se van proporcionando indicios y señales en formas de comportamiento dirigido a través de las experiencias, con los que se refuerza en l@s alumn@s, la perspectiva de género, con los estereotipos tradicionales como patrones de relación.

*Es posible que los informantes presenten la negación de la mujer como sujeto de sexualidad, apoyados no solamente en la experiencia individual, sino en la contradicción de los discursos y las acciones, sin embargo, el carácter histórico de los modelos culturales y de comportamiento les hace susceptibles de estar en proceso de transformación.

Dar respuesta a las inquietudes que originaron la investigación, precisó de una revisión de las explicaciones y conceptos básicos construidos desde sitios teóricos diversos, a continuación se trabaja el marco teórico - conceptual.

CAPÍTULO I TEORÍA DE GÉNERO E IDENTIDAD

El curso de vida de los seres humanos se ubica en contextos sociales, es decir, en escenarios, en los que se está en contacto con el capital humano, por esta razón, referirse al género hace necesario partir de la cultura como un elemento estructurante del mismo, también es necesario conocer la identidad y la subjetividad de género.

1.1 Construcción cultural del género.

En este momento el avance teórico permite saber que el debate sobre lo innato - lo adquirido en el comportamiento de hombres y mujeres, ha permitido desarrollar sustentos, que desde lo cultural explican con mayor precisión el origen de la desigualdad presente en todas las actividades en las que participan los seres humanos.

Sin embargo, es necesario rescatar algunas nociones que explican el tránsito entre haber señalado que el origen del orden social, respecto a las posibilidades de desarrollo de hombres y mujeres, se debe a su esencia biológica, y el concebir que la diferencia sexual vuelta desigualdad, tiene un origen eminentemente cultural.

En este apartado se aborda la construcción cultural del ser mujer/femenina y hombre/masculino, es decir, como la diferencia anatómica es interpretada y cómo ésta es el origen de las posiciones de ambos en la sociedad.

Como construcciones culturales que son, la forma de vestir, el lenguaje, y las actividades entre otras formas de relación aceptadas, cambian en las diversas organizaciones humanas, manteniendo como constante el elemento de diferenciación entre lo masculino y lo femenino. Estas divergencias han sido explicadas desde lo biológico, considerando esa declaración como válida, las posibilidades de tener conflicto serían mínimas, pues morfológica y fisiológicamente, las características de los sujetos se encuentran generalmente, definidas con claridad, lo cual no explicaría los desacuerdos que se dan en la convivencia cotidiana de los seres humanos.

Aceptando que lo biológico no es el origen de las limitantes y los conflictos, resta buscar la explicación desde lo cultural, es decir, desde el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores que construyen los individuos al ser integrados a un grupo humano.

Aquí la Antropología ha recorrido un camino que inicia con el interés por conocer la cultura como una realidad *sui generis* y que llevó de concepciones descriptivas como la de Malinowski, en la que se puntualizan los elementos que la integran; como artefactos, bienes, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados, hasta las más actuales como la de Clifford Geertz, considerada como semiótica, según la cual, cultura es "el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas- entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diverso tipo – en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias." (en: Thompson, 2002, p. 197).

Por tanto, desde esta concepción, el análisis cultural es la elucidación de estos esquemas de significación, la explicación interpretativa de los significados, es decir, descifrar el sentido de una forma de vida, lo que a cada uno le significa lo que realiza y cómo lo hace.

Los sujetos pueden explicar lo que es ser mujer u hombre, la significación de lo considerado femenino y masculino, dando cuenta de cómo un elemento de clasificación de las personas es su anatomía. También referirán la manera de ser en ese rol y lo que implica jugarlo, sin embargo, encontrar los patrones de significación puede requerir una explicación más completa, prestar atención a otros factores que se encuentran en la rutina, que permitan analizar las relaciones de poder y desigualdad.

La conceptualización de los fenómenos culturales que considera tanto los patrones de significado que propone la teoría interpretativa de la cultura, así como los contextos sociales, es la que Define J. Thompson (2002) como concepción estructural de la cultura, que parece más útil para la explicación de la construcción del género, esto es, " una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se

inserten siempre en contextos sociales estructurados... los fenómenos culturales también están insertos en relaciones de poder y de conflicto... pueden considerarse como si expresaran relaciones de poder, como si sirvieran en circunstancias específicas para mantenerlas o interrumpirlas, y como si estuvieran sujetos a múltiples interpretaciones divergentes y conflictivas por parte de los individuos que reciben y perciben dichos fenómenos en el curso de sus vidas diarias" (p.203).

La adquisición de género, se da por el hecho de haber tenido experiencias de vida participando en ritos y costumbres, que han marcado la diferencia de ser integrados en relaciones asimétricas, en donde el acceso a ciertos productos culturales ha sido según se es mujer u hombre, lo cual va caracterizando y generando expectativas en cada ser, a través de la recepción de las formas simbólicas generadas en estas prácticas sociales. Pero estas formas han cambiado en el tiempo, lo cual habla de que ese proceso para la adquisición del género, tiene un contexto a conocer.

Las características de las formas simbólicas que propone Thompson (2002) y que pueden servir para analizar la construcción cultural del género son: intencional, convencional, estructural, referencial y contextual. Estos aspectos "se relacionan todos con lo que se transmite comúnmente por medio de los términos significado, sentido y significación" (p.205).

El término formas simbólicas para la construcción del género refiere las acciones, gestos, rituales, textos, programas de televisión, obras de arte, entre otros, es decir, todo aquello que es construcción cultural, creación humana para comunicar significado, sentido y significación de lo femenino y lo masculino.

La primera característica refiere a la intencionalidad, esto quiere decir que las formas simbólicas "... son producidas, construidas o empleadas por un sujeto que persigue ciertos objetivos o propósitos y busca expresar por sí mismo lo que quiere decir, o se propone con y mediante las formas así producidas. El sujeto productor también busca expresarse para un sujeto o sujetos quienes, al recibir e interpretar la forma simbólica, la perciben como la expresión de un sujeto, como un mensaje que se debe comprender" (Thompson, 2002, p.206). La asignación de

género, implica así, que se tiene una intencionalidad, que pudiera no ser muy clara para quien interviene en ello, generalmente los padres, quienes desde el nacimiento aportan los elementos para esa diferenciación, teniendo como forma simbólica principal el lenguaje, pero asociado a procesos de modelamiento y moldeamiento simultáneos.

El aspecto convencional de las formas simbólicas, implica que "la producción, la construcción o el empleo de las formas simples, así como su interpretación por parte de los sujetos que las reciben, son procesos que implican típicamente la aplicación de reglas, códigos o convenciones de diversos tipos" (Thompson, 2002, p. 208).

Las formas simbólicas que estructuran el género constituyen parte del conocimiento tácito que se adquiere en la vida diaria. Los patrones de crianza y los modelos de acción femenino y masculino van indicando al sujeto lo que da sentido al ser mujer u hombre. El impacto de estas señales es mayor cuando se observa que esas formas rituales y su valoración son compartidas por más de un individuo. Los niños pueden observar que la actividad de las personas es asignación de tareas según el sexo; en el caso de las mujeres son las actividades domésticas, en los hombres, aquellas que se celebran, es decir las que se consideran de prestigio, como lo económico.

La forma de comportarse y expresarse es sancionada sólo al inicio, posteriormente la apropiación del comportamiento se va asumiendo sin la necesidad de ser corregido, es decir se hace convencional.

La tercera característica de las formas simbólicas es su aspecto estructural. Con lo cual Thompson (2002) refiere que éstas son construcciones que presentan una estructura articulada, analizar el sistema representado en una forma simbólica es reconstruir una constelación general de elementos y sus interrelaciones, "constelación que se ilustra en casos particulares" (p.211).

Aquí el principio dominante de un género en un área o espacio específico de desarrollo, como el público o privado, el social o doméstico, el saber técnico o empírico, define su esencia en función del opuesto, en esta red de relaciones que

le van dando sentido a lo que en él se hace, en virtud de que es la parte complementaria asumida.

En el aspecto referencial o signifiante, se declara que las formas simbólicas son representaciones, se expresan y refieren a algo. Hablar de lo femenino o lo masculino es desde aquí una forma simbólica en la medida en que se identifica con las tres características anteriores sumadas a ésta que representa o expresa. En el lenguaje, decir que una persona es muy femenina o muy varonil tiene toda una connotación de significado, sentido y significación para quien lo dice y quien lo escucha. Afirmar en este punto que el género es una construcción cultural, es aceptar desde esta perspectiva de la concepción estructural de la cultura, que es una forma simbólica de referir a los sujetos en el mundo, pero también de configurarlos en y para una sociedad específica. Por esto último, la quinta característica de las formas simbólicas es el aspecto contextual, que refiere que éstas se insertan siempre en contextos y procesos sociohistóricos específicos, por medio de los cuáles se producen y reciben.

La elaboración del género a partir del discurso social implica, considerar que el escenario, la ocasión, las relaciones entre quien dice algo acerca de ser mujer u hombre, la manera en que lo hace y el modo de recepción, son los rasgos estructurales de la construcción de lo femenino y de lo masculino, pero "Tales aspectos pueden distinguirse sólo atendiendo a los contextos sociales, institucionales y procesos en los cuáles se expresa, transmite y recibe el discurso, analizando las relaciones de poder, las formas de autoridad, los tipos de recursos y otras características de dichos contextos" (Thompson, 2002, p. 216).

En gran medida las reglas y convenciones que guían las acciones e interacciones de la vida social entre hombres y mujeres son implícitas, formales y precisas. Son esquemas que orientan a los individuos en el curso de sus vidas diarias, existen en la forma de conocimientos prácticos que se inculcan poco a poco y se reproducen continuamente en lo cotidiano.

Lo femenino y lo masculino son construcciones culturales, es decir, hacerse hombre o mujer es vivir con otras personas clasificadas igualmente, con las que se identifica bajo estereotipos establecidos, elaborando un referente por el que

pasarán todas las demás experiencias, sin embargo, como forma simbólica es susceptible de ser modificado por la disfuncionalidad en el contexto actual. El género es un esquema de construcción cultural que define la identidad personal.

1.2 Identidad de género.

El observar cómo es expresada la cultura a través de seres humanos diferenciados, remite a la necesidad de encontrar lo que da sentido a cada uno de esos universos. Es a través de la identidad que se posibilita la explicación, debido a que implica un proceso de reconocimiento del sí mismo por el hecho de saber de la existencia de otros.

La identidad es entonces un proceso de construcción simbólica de identificación - diferenciación, que se realiza sobre un marco de referencia, en específico ese referente es la diferencia corporal de los sujetos.

La construcción de la identidad se inicia en un grupo social, en el cual es posible para el individuo, realizar una suma de identificaciones que le permitirán definirse a sí mismo. Entre éstas se encuentra la posibilidad de aprender la diferencia sexual que se convierte en la base de la identidad genérica.

Esta diferenciación entre hombres y mujeres, permite categorizar a los sujetos como parte de entender la organización del mundo, en un grupo social. Algunos seres humanos comparten una identificación en la medida en que perciben sus cuerpos, es decir, como miembros de una misma categoría social. Sabemos quiénes somos en función de las categorías a las que pertenecemos y nos concebimos como miembros de un grupo específico. En nuestra sociedad la categorización da origen a dos tipos de individuos: hombres y mujeres.

Según Lamas (1996) la identidad de género se establece entre los dos y tres años. Este complejo proceso de construcción que inicia en el nacimiento a partir del conocimiento del cuerpo, estructura la experiencia vital del ser.

La identidad personal, el ser hombre o mujer es una síntesis de las caracterizaciones que hace el sujeto acerca de sí mismo, a partir de las definiciones externas que le dicen los demás que es. Esta identidad individual se

deriva de los procesos tempranos de socialización en los primeros ámbitos de contacto humano.

La socialización mediante las formas simbólicas se inicia en la familia, donde son recibidos y cuidados los niños, posteriormente involucra, en el proceso de construcción de la identidad genérica, a instituciones secundarias, en las cuales, de igual manera, se muestran comportamientos rutinarios diferenciados para los sexos, que mantiene la constante iniciada a temprana edad, lo cual permiten afianzar y lograr la constancia de caracterización sexual y de género.

Simultáneamente se forma una identidad de grupo, y un proceso de identificación de los que no pertenecen a él; es decir, se da el proceso de clasificación social. Por ello los niños pasan de una identificación personal que les lleva a afirmar que lo son, o que son niñas. Desde una incipiente certeza de lo que eso significa en los primeros años de vida, se transita a la búsqueda de los coetáneos en etapas iniciales de institucionalización, esperando y dirigiendo entre pares el comportamiento coherente con el género.

Las experiencias familiares dan información y construyen los guiones sexuales, posteriormente los miembros de un grupo se encargan de la vigilancia de éstos. Para ello se hace necesario en principio, afianzar el guión de grupo a partir de la diferencia y posteriormente se entrará en relación con el otro sexo, pero partiendo de lo ya plenamente arraigado como un elemento de referencia de sí mism@, simbolizado desde los rituales compartidos en la colectividad. Visto así, el género es un fenómeno cultural, a la vez que cognitivo y emocional.

"La identidad social se construye en la dialéctica de la autoimagen y la imagen pública... la primera distinción es la identidad de un grupo social desde afuera; es decir, la identidad de ese grupo es sostenida únicamente por quien la enuncia y consiste en la identificación de una característica en común que comparten los actores que forman ese grupo. La segunda distinción es realizada por los propios actores que conforman el grupo y que se vuelven conscientes de la característica en común que poseen y los define como miembros de esa colectividad" (Chihu, 2002, p. 8).

En la construcción de identidad, los sexos establecen fronteras que demarcan formas sociales, creando un mundo propio y apropiado para cada uno.

Adquirir el género implica aprender lo permitido y lo prohibido, es decir, las normas del grupo.

La masculinidad es más rígida en su construcción, pues como grupo social dominante, hay una mayor necesidad de hacer evidentes las fronteras que los distinguen de las mujeres. Desde pequeños, los niños reciben una mayor presión para distanciarse de lo femenino, facilitando una identificación con un modelo superior. Para las niñas el modelo de identificación es inferior, subestimado en su valoración social, no así afectiva. La mujer madre realiza actividades en casa que no son remuneradas, y es muy valorada por su capacidad afectiva, reconocida como buena esposa.

Chihu (2002) afirma "La construcción social del género y su socialización son el producto de la combinación de relaciones materiales y de representaciones simbólicas de la distinción entre lo masculino y lo femenino" (p.20).

Los grupos realizan prácticas diferentes estableciendo así tipos de fronteras, y por lo mismo identidades diferenciadas. Esto ha hecho posible que el principio de lo masculino, al distanciarse de lo femenino, se haya manifestado como un elemento más de la polaridad con que se categoriza el mundo (lo público - privado, sentimental - racional, inteligencia - sentido común, producción - consumo y poder - afecto, entre otras muchas creadas para explicar la realidad).

Esta definición de espacios distintivos ocupados por hombres y por mujeres ha hecho de lo masculino el centro del poder, de la razón, de la cultura y de la fuerza; de la femineidad el centro de la sumisión y de la debilidad. Sin embargo, se han construido nuevas definiciones de los lugares, que dan paso a una reconfiguración de las identidades de género, producto de la ineficacia de los guiones para enfrentar la propia demanda social de brindar un desarrollo óptimo a los niños. También, la modificación de los roles responde a las condiciones de vida que día con día van cambiando, debido a los procesos económicos, políticos y educativos.

Esta constitución de identidades sobre los cambios recientes, origina que las relaciones de poder en los espacios sociales, privados y públicos adquieran matices diferentes, reveladores de la redefinición de las estructuras simbólicas en las que se ha sustentado la permanencia de una cultura tradicional, marcada por el estereotipo de cierta mujer y cierto hombre.

Los perfiles femenino y masculino, que se podían conocer en su papel tradicional, en los que las fronteras simbólicas que se identificaban rebasaban las propias clases sociales, han ido transformándose por el mismo estilo de vida. El concepto de mundo de vida que parece apropiado para explicar esa construcción de identidades, es de Berger,(1973, en: Chihu, 2002), "...hace referencia a un conjunto de significados a partir de los cuales los actores se entienden e interaccionan comunicativamente"(p. 22).

En este sentido, la persona es capaz de plantearse conscientemente un proyecto de vida. Es ese proyecto lo que fundamenta su identidad. Para los géneros, el mundo de significaciones con demandas discrepantes para asumir un rol, puede estar segmentando su mundo de significaciones. Las fronteras simbólicas, cada vez más difusas, hacen que los sujetos constantemente busquen justificaciones para sus acciones, derivadas de sus necesidades más que de su educación familiar. Es decir, el conflicto de haber aprendido un cierto guión como hombre o mujer y las demandas de su vida, una vida moderna, les lleva a ambos a presentar identidades segmentadas. Una muestra de ello es el rol de la mujer, que ante las necesidades económicas, ha decidido involucrarse en procesos de actividades remuneradas en donde el rol que ha de cumplir es diferente al tradicionalmente aprendido, sin embargo, éste aparece en el momento en que retorna a casa. Para el hombre ocurre lo mismo, en el trabajo se espera un cierto comportamiento de igualdad con el género femenino, pero en casa ha de asumir el tradicional.

Esta vida segmentada, no únicamente aparece socialmente, sino que también tiene manifestaciones en el nivel personal, para lo cual se buscan organizadores de sentido propios, que permiten dar solución a la crisis de identidad que genera una ansiedad constante. Así, encontramos ubicaciones

laborales derivadas de los roles tradicionales asignados históricamente a cada género, en el caso de las mujeres continuar con la labor de cuidado y protección a los seres humanos, o bien estudiar profesiones que facilitan la continuidad del rol asumido, como es el caso de la docencia.

Estas circunstancias laborales permiten a la mujer, de alguna manera proteger su identidad, ésta no se verá afectada con los cambios repentinos que pudieran surgir en la situación laboral (pérdida repentina del trabajo de la pareja). Su salario asumido como contribución, se convierte en un organizador de sentido en el ámbito privado, pero también es visto como un logro de cierta independencia, estas circunstancias llevan a una reconstrucción de la imagen que se tiene de sí misma, a una redefinición de sus grupos de pertenencia y a nuevas formas de obtención de recursos personales, para explicarse su afiliación a ellos, en sí a hacer coherente su identidad para sí.

Organizado de esta manera, algunos hombres y mujeres construyen el sentido de su existencia en un fondo estructurado de necesidades creadas, que al ser cubiertas, encuentran en la afirmación de sus lazos sociales una forma de afirmar su propia existencia individual.

La identidad es resultado de un proceso de identificación al interior de una situación relacional con iguales y con diferentes. La identidad genérica resulta de la interiorización selectiva de elementos que permiten al sujeto una reelaboración intrapersonal. Esto que está dado en etapas adultas, en donde la conciencia de la igualdad y la diferencia, son directivas de las actividades personales y relacionales, ha sido construido en la infancia.

Al respecto, Izquierdo (1994) explica que para la elaboración de la categoría género, los niños y las niñas utilizan cinco mecanismos en la búsqueda de su identidad:

- Tendencia a responder a intereses y actividades nuevas.
- Valoración egocéntrica del sujeto
- Estereotipos de valor y prestigio
- Adecuación del rol como moralmente justa
- a desviación del rol correspondiente, como injusta.

Refiere el autor que en el caso de las niñas, retrocede el segundo mecanismo, pues constituye una fuente de contradicciones, ya que realizan una identificación precaria al tener un modelo inferior, con el cual su semejanza también es limitada. Desde pequeños los seres humanos imitan rasgos y valores, su diferencia e identidad genérica resulta de las interacciones entre grupos de hombres y mujeres, y de los procedimientos que los adultos ponen en juego en sus relaciones con los niños y niñas.

La característica psicológica de la identidad, es su capacidad de perdurar en el tiempo y en el espacio, es decir, que la identidad implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de las situaciones.

Finalmente, la integración de los elementos referidos al conceptuar la identidad se contempla en lo que Chihu (2002) menciona como "... el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado"(p.22).

Lo histórico en la identidad representa la posibilidad de que se construya y se reconstruya constantemente en los intercambios sociales. Aquí es importante dilucidar la necesidad social que impulsa a los individuos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar.

De estos dos rasgos característicos de la identidad, que son la permanencia psicológica de la distinguibilidad con otros y la igualdad o coincidencia, y la necesidad de realizar prácticas sociales diferentes en contextos relacionales, que demandan ahora habilidades y estrategias integradoras, se deriva la relativa estabilidad y consistencia que suele asociarse a la identidad, así como también la atribución de responsabilidad compartida a los actores sociales, en donde la previsibilidad de lo que es ser hombre o mujer resulta relativa.

Es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza las identidades personales, y por ende a las

colectivas. Éstas se mantienen, duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas.

El contenido cultural, que en un momento determinado marca simbólicamente los límites para los seres humanos, según el sexo al que se pertenece, necesariamente está en transformación, pues el contexto es cambiante.

El cambio, para la identidad genérica comprende la transformación, como un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, sin afectar significativamente la estructura de un sistema, implicando una alteración cualitativa, es decir, el paso de una estructura simbólica de lo que es ser hombre o mujer definido en roles tradicionales, a otra estructura que se encuentre en proceso de construcción.

La presencia pública de grupos de hombres y mujeres que como actores sociales tienden, a valorar positivamente su identidad, tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Sin embargo, esta forma que es mutar su rol, se encuentra en tiempo y espacio simultánea a la continuidad adaptativa del mismo, que en muchos casos puede tener una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para expresarse con éxito en un determinado contexto social, o como refiere Bordieu (1982), porque el sujeto ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen los actores sociales (individuos o grupos), que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, que por lo mismo, se abrogan el derecho de imponer la definición legítima de la identidad, la forma legítima de las clasificaciones sociales. En esta perspectiva la construcción de identidades aparece como un fin.

Cualquiera que sea la vía para tener una representación negativa de la propia identidad, lo que se puede deducir como opuesto, es que genera frustración, desmoralización, insatisfacción y por tanto, crisis en algunos sujetos.

La valoración de sí, originada en esta construcción de la identidad como proceso social, presenta un cierto componente de plasticidad que, sin embargo, da origen a un proceso psicológico definitorio en los seres humanos: la subjetividad. La identidad es una herramienta en la configuración interna del ser.

1.3 Subjetividad de género

La subjetividad se construye a partir de la vinculación con los demás seres humanos, es decir, de las significaciones sociales de un orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Este conocimiento de la realidad implica los procesos de observación de ésta, así como su representación, esto es la aprehensión de ese mundo que se significa, nombrado a partir de un lenguaje preexistente. Este proceso de representación es una realidad, que da sentido al mundo; a la par se concibe una identidad en ese mundo. Así, la realidad no es externa, es, en la medida en que se construye para sí.

Por el carácter de unidad de la subjetividad, es denominada como personalidad (González, 1987), integrando funciones conductuales, cognoscitivas, y afectivas. Vista así, la subjetividad es una estructura, que se constituye entre el lugar que ocupa el sujeto en la relación social y la representación que se hace de ese lugar y esa relación. Estos dos componentes expresan el carácter objetivo (realidad social) y subjetivo (representación de la realidad y de la relación).

El componente subjetivo refiere la realidad psíquica del sujeto, esa forma de existencia compuesta por el conjunto de elementos internos, su sentir, y su pensar, es decir, las representaciones (interpretaciones) del sujeto, en relación a lo que es socialmente y a lo que es en sí. Esto implica que la realidad psíquica tiene un espacio compartido con otros sujetos, pero también tiene un espacio constituyente en tanto proceso intrapsíquico, siendo una mutua construcción entre el sujeto y los otros.

El sujeto es construido siempre en un proceso de identificación y subjetivación, en una red de relaciones simbólicas que constituye el orden de la cultura, la sociedad, su propio sentir acerca de lo que acontece en esta estructuración de sí mismo. Ese sentir se construye desde lo simbólico, desde una

red de significaciones sociales, "en una subjetividad que está antes y más allá de cada sujeto y de la cual cada sujeto es cristalización, producto -siempre inacabado- de factores producentes, de múltiples ejes de subjetivación" (Vargas, en Ramírez, 2002, p. 18).

Los procesos subjetivos se configuran en una amplia gama: las representaciones, las fantasías, el deseo, las identificaciones y los vínculos intra e intersubjetivos, que constituyen al sujeto dentro de una estructuración sumamente compleja. La subjetividad es caracterizada por una serie de cogniciones derivadas de haber estado bajo un cierto ejercicio de poder en instituciones, donde el sujeto ha sido sometido a normas, leyes, discursos que modelan, regulan prácticas, estableciendo las formas según las cuales ha de reconocerse a sí mismo (Foucault, 1988) y dotarse de una identidad, a partir de la cual se imagina, da sentido a su existencia.

La red que puede establecerse entre los elementos que constituyen la subjetividad, se institucionaliza, se norma por discursos, que inducen sentimientos, pensamientos y acciones. Las formas son los discursos, pero también los gestos aunados a ellos. Para Ramírez (2002) "... el interior, la subjetividad, sería como *el pliegue del afuera*... La subjetividad vendría a ser una función derivada del afuera bajo la condición de pliegue. La subjetivación es ese movimiento de pliegue del afuera hacia adentro en el que el individuo se constituye y se reconoce sujeto... la subjetividad aparece en acto, en el momento del pliegue del afuera, es decir, momento en el que el saber y el poder se "pliegan", "se doblan", dejan "marca" en un sujeto. La subjetividad aparece en el acto del discurso que articula, anuda, distribuye, revela saber y poder"(p. 20).

Como resultado de esos pliegues se constituye la subjetividad, que como factor de la personalidad, no es algo preexistente, sino que se hace en lo social, en una simbolización de sí mismo, del otro y del mundo, expresándose en la vida cotidiana, con actitudes y acciones.

Bajo esa concepción, los procesos psíquicos que constituyen al sujeto, están más allá de cada sujeto, son efecto del afuera, de las estructuras que se van haciendo en él, pero que además se conforman y ordenan a partir de la relación

con los otros, es decir, de los vínculos intersubjetivos, para finalmente tener una forma de retorno a ellos en las relaciones sociales.

La subjetividad se conforma a partir de los procesos que constituyen y moldean al sujeto, en principio, a partir de la familia y gracias al lenguaje, estructuras preexistentes, como lo son también todos los demás espacios socializadores.

Estos lugares comunes para los sujetos, donde se relacionan con otros, con las construcciones culturales, dan sentido al mundo que ellos perciben sensualmente, porque ese mundo empieza a significar en la medida en que aprehenden la significación y el orden asignado por una forma cultural. La naturaleza se conoce bajo una forma significada, produciendo una realidad para el sujeto, un sentir y un pensar específico dependiendo del grupo social en el que se inscribe. La cultura es estructura y estructurante de lo psíquico en el sujeto. Quién es hombre y quién mujer, es algo que se ha decidido culturalmente, tomando como referente al cuerpo. Este es resignificado por la cultura, convirtiéndolo en cuerpo femenino o masculino según otros indicadores simbólicos. El género juega un papel importante para la constitución subjetiva, porque como contenido añade un factor de autopercepción, en un proceso del ser amalgamado a la imagen social del deber ser, la designación crea realidad al construir sentido.

El proceso del sentir, se deriva del sentido de la realidad del ser. Éste es un ordenador de la misma, lo cual implica al mismo tiempo la valoración de esos significados, de tal manera que se aprehende juicio y jerarquía. Estableciendo clasificaciones, incluye, aprueba. De aquí derivan las formas de subjetividad respecto al género, de ser mujer u hombre en determinada sociedad. Así, coexisten dos formas de construcción subjetiva. Debido a que la naturaleza diferenciada es acompañada de significaciones, es resignificada socialmente, proporcionando los organizadores de sentido que dieron origen a los roles tradicionales, definiendo lo masculino y lo femenino.

Todo comienza con el cuerpo y las naturales funciones procreadoras específicas de los sujetos.

Serret (2002) menciona "Podemos distinguir tres niveles en que este hecho fisiológico absoluto tiene significación para nuestro análisis:

1) el cuerpo y las funciones de la mujer, implicados durante más tiempo en "la vida de la especie", parecen situarla en mayor proximidad a la naturaleza en comparación con la fisiología del hombre, que lo deja libre en mayor medida para emprender los planes de la cultura.

2) el cuerpo de la mujer y sus funciones la sitúan en *roles sociales* que a su vez se consideran situados por debajo de los del hombre en el proceso cultural

3) los roles sociales de la mujer, impuestos como consecuencia de su cuerpo y sus funciones, dan lugar a su vez a una *estructura psíquica* diferente que se considera más próxima a la naturaleza"(p.53).

Esta resignificación de la naturaleza corporal de los sujetos da origen a razonamientos, que manejados en sentido común refieren como masculinos la inteligencia y el poder; y como femeninos la sensibilidad y la pasividad. Estas dos características atribuidas culturalmente, definirán comportamientos, cogniciones y emociones. A partir de los espacios de ser, son establecidos órdenes clasificatorios evaluativos que gestarán la configuración subjetiva.

Estas estructuras culturales diferenciales generadas, han partido de la necesidad de imponer la interdependencia. La división sexual del trabajo obliga a los miembros de un género a realizar ciertas actividades económicas y les prohíbe otras, forzando la interdependencia, propiciando la reproducción tanto de la especie como una vez más, de las relaciones sociales, proporcionando el tejido indispensable para tejer lo constitutivo de la cultura y del sujeto (Serret, 2002).

La configuración de la subjetividad depende de esa red de relaciones que califica, jerarquiza y valora, asegurando al sujeto un ideal bajo el cual, él se constituye ocupando su sitio en ese orden que lo precede. El nivel de actuación del sujeto en el mundo es definido por su subjetividad, por su lugar en ese orden simbólico, en la realidad. Del lugar subjetivo, imaginario que tiene el sujeto, parten las significaciones a sus propias vivencias, es desde ahí que los sujetos se piensan y perciben a sí mismos.

Los espacios más las formas culturales son excluyentes e incluyentes para las personas, diferenciados desde su sexo, permitiendo la estructuración de lo psíquico, dando los contenidos. Esta forma de dar sentido a las significaciones sobre el género, producidas por los sistemas simbólicos, se presenta como natural para los sujetos, al ser construidas desde su subjetividad, pues así, todo lo que surja en la vida cotidiana de cada sujeto, asume un sentido, como finalidad y dirección. Ante la necesidad que psíquicamente tiene el sujeto para existir y constituirse como tal, la desigualdad le estructura, ser tiene sentido en función de lo igual y lo diferente, surgen allí las posibles explicaciones para su vida.

Los espacios donde se definen los procesos de producción de la subjetividad, según se es hombre o mujer han sido tradicional y universalmente el público o el privado. El hecho de la división es estructurante de la subjetividad. Pero este orden no únicamente establece distinciones, a través de las significaciones específicas, también presenta una valoración y jerarquía.

En lo público caracterizado por el ámbito externo, se dan las relaciones de manera fluida y cambiante a diferencia del ámbito privado, en donde la intimidad y permanencia de los sujetos es la constante, son espacios con diferente lógica organizativa, lo que tiene como consecuencia la construcción de configuraciones subjetivas diferentes.

Rabotnikof (1998) define tres sentidos tradicionales adheridos a la distinción de los ámbitos público/privado:

- Público implica al colectivo, en tanto privado representa el interés individual.
- Otro criterio designa lo público como lo visible, lo privado se sustrae a la mirada.
- El tercer sentido caracteriza lo público como lo accesible, en oposición a lo privado, que se encuentra sustraído a los otros.

De estos sentidos se han derivado diversas prácticas sociales según la época, así como su uso para explicar, describir o justificar en función de la dicotomía que representan los términos. Uno de los usos de lo público/privado ha sido utilizado para definir la identidad genérica, existiendo contextos para la

construcción subjetiva, como ámbitos de relaciones entre adultos, pero de igual forma son presentados como una expectativa para los nuevos seres según su sexo, delimitando patrones de acción y fronteras simbólicas antagónicas.

Lagarde (1987) elabora una categoría de análisis para conceptualizar el ámbito privado, acuñando el término cautiverio. Con éste explicita un espacio de construcción subjetiva específico de las mujeres, en donde su condición de permanencia se centra en el control de su cuerpo, por ende de su sexualidad, de sus bienes materiales y simbólicos, se les expropia la capacidad de decisión para intervenir en el orden del mundo, por esto su subjetividad se construye en dependencia de los otros, y su situación de pérdida da origen a una subjetividad escindida.

La subjetividad masculina se construye inicialmente en el lugar de cuidado infantil, el ámbito doméstico, privado, diferencial según el sexo. Para los hombres se plantean expectativas hacia la ubicación en el espacio público, en donde el principio demandante es ejercer el control, acceder al poder. Aquí la competencia es abierta, sus dominios serán las actividades con prestigio, que determinarán la dirección del mundo.

Para las mujeres y los niños su posibilidad de construcción está en el mundo privado. Esto aún ocurre para las mujeres que trabajan fuera del hogar, pues agregan a esa condición, la de la interiorización de género. De tal manera su subjetividad queda fragmentada entre un saber técnico que le demanda el trabajo externo y el saber empírico producto de la experiencia en el ámbito doméstico, o bien existen dos subjetividades distintas en una misma persona. Por esto último, su sentir también se encuentra en conflicto.

Fernández (1993) propone una explicación que daría solución a la cuestión del conflicto. Dice que la tensión no logra ser resuelta manejando las dos subjetividades, sino que las marcas o cicatrices históricas de la situación de subordinación y las formas encubiertas de continuidad en los roles tradicionales, dan origen a lo que denomina en el caso de las mujeres, como subjetividad tutelada, lo cual implica un escaso nivel de individuación, un orden de prioridades sentimentales.

La racionalidad del espacio privado es la socialización en tareas y proyectos de vida en los cuales se involucra a los sujetos. Además, es el mundo de los sentimientos íntimos, subalterno al sentir y al saber válido. Por ello los sujetos transitan del espacio privado de la familia al espacio público de la escuela.

En este espacio se encuentran adultos que validan el conocimiento, pues se pasa del ámbito privado al espacio público, donde el saber tendrá valor.

La escuela aún cuando espacio público, se asocia con el cuidado de los niños, actividad que tradicionalmente ha correspondido a las mujeres. Esta continuidad en los roles le da características muy particulares a la configuración subjetiva de quienes en él laboran. Una de ellas es la posibilidad de continuar con el rol maternal, históricamente construido, y otra la de romper con éste, ante la demanda de independencia que se ha presentado a algunas mujeres y hombres. La docencia es un mediador, pues el conflicto que se menciona sobre el ingreso al espacio laboral queda resuelto.

Así, este ámbito de lo público conserva muchos elementos de lo privado, y la subjetividad que se construye continúa con el mantenimiento del orden genérico y todo lo que ello implica.

Sin embargo, las fronteras de hombres y mujeres, así como sus roles han sido rebasadas por las demandas del contexto socioeconómico y político, dando origen a nuevas formas de subjetividad, que sin embargo, existen de manera paralela con las tradicionales.

"Las nuevas prácticas no han superado a las viejas, sino que coexisten con ellas y generalmente en tensión conflictiva, la adquisición de nuevos espacios de inserción no ha liberado a las mujeres de casi ninguna de sus responsabilidades en sus espacios tradicionales" (Fernández, 1993, p.135).

A la mujer se le han construido características de personalidad a partir de sus funciones corporales, se destacan la procreación y su capacidad afectiva. Esta configuración de su personalidad se ha realizado en los espacios iniciales de socialización, básicamente la familia y la escuela.

CAPÍTULO II LAS INSTITUCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

En el capítulo anterior se plantea la construcción de identidad y la configuración de la subjetividad respecto al género. En este espacio será abordada la intervención de los otros en estos procesos, que como agentes socializadores, se involucran desde un poder sustentado en la dependencia inicial del individuo. La necesidad de sobrevivir, le requiere al nuevo ser, recurrir a los más capaces, quienes demandan a cambio de la asistencia, formas de comportamiento y expresión verbal previamente elaboradas.

Estas construcciones requeridas, en tanto humanas, están determinadas económica, social e históricamente, y estructuran el tipo de relación que se establece en las instituciones encargadas de la formación del sujeto, de su educación. La familia y la escuela, se destacan como los ámbitos de socialización fundantes, ambas, desde la perspectiva de la construcción del género, son derivadas del manejo del poder que al interior en cada una de ellas se instituye.

2.1 Interfaz Familia - Escuela en la constitución del género

El proceso central en la socialización del sujeto en la familia es la construcción del yo, que implica la construcción del sí mismo. Ausubel y Sullivan (1997) explican la secuencia a través de las siguientes etapas :

Preverbal. Tiene como idea central una compleja entidad ideacional derivada de una percepción funcional de sí mismo.

Verbal. Interviene el lenguaje para abstraer un concepto unificado de sí mismo, derivado de las percepciones que lo componen, en donde el grado más abstracto de intersección es el pronombre yo.

Omnipotente. La inmadurez cognitiva le lleva al sujeto a relacionarse socialmente desde la dependencia derivada de sus limitaciones motrices, manejando al adulto a voluntad.

Crisis de desvalorización del yo. En tanto el o la bebé se hace más independiente ejecutivamente, el adulto se encuentra menos comprometido a cumplir sus deseos, esto permite al niño o niña percibir su significancia e impotencia dentro de la estructura del orden doméstico.

Satelización. El status estable, al que puede aspirar el o la infante para retener un nivel elevado de autoestima, le exige adoptar un rol voluntariamente dependiente y subordinado a los padres, lo que después se generaliza a los adultos. Básicamente consiste en ser valorad@ en función de su capacidad para satisfacer las demandas de comportamiento. El/la niñ@ adquiere un status derivado del cual obtiene sentimientos de seguridad y adecuación por el valor de las opiniones parentales percibidas. Las expectativas de los padres aquí son fundamentales para apreciar o sancionar el actuar de los sujetos. La educación formal representa el principal punto de expresión de éstas.

Money y Ehrhardt establecen un período crítico, "que va desde la adquisición del lenguaje hacia los dieciocho meses, hasta los tres o cuatro años. Durante ese período crítico se construye la identidad de género, pero no se posee, más allá del mismo, ésta es inmodificable por que ya se ha instaurado en el individuo como una característica propia, la cual se aprende por identificación con las personas del mismo sexo" (en: Mina 1996, p. 71).

La satelización se aprecia como el proceso por el cual los individuos adquieren conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados. El género, en este proceso de construcción ontogenética del ser, es un elemento central para ello, porque a través de la diferenciación básica entre hombres y mujeres se definirán los contenidos para organizar las experiencias formativas en las instituciones sociales básicas encargadas de integrar al sujeto.

El asumir que la incorporación social es una construcción, implica conceptualizarla como un proceso interactivo, en el cual cada individuo participa como objeto del proceso, a la vez que como agente. Sin embargo, se tienen posibilidades de expresión según la etapa de desarrollo del yo y la instancia de socialización.

Antes de que surgiera la escuela, la familia fue en exclusiva la encargada de formar a los nuevos miembros de la sociedad, En ésta se dan bases de desarrollo social. En nuestro país, los niños pasan en el núcleo familiar un período de vida que va desde el nacimiento hasta los 4 años aproximadamente en las comunidades urbanas, y hasta los seis en las rurales o indígenas, e inclusive en algunas urbano marginales.

La separación de la familia está determinada por el ingreso a la educación formal, el jardín de niños o la escuela primaria. Esto implica que el niño o la niña, al llegar a la convivencia con pares, posee un gran repertorio de elementos sociales adquiridos en el ámbito familiar.

El instrumento que detona los procesos de socialización es el lenguaje. Al convertirse en uno de los recursos de simbolización de la realidad, la adquisición de éste es un logro para el sujeto, y vinculado a otros, como la posibilidad de imitar diferidamente a través del juego, es el elemento indispensable para la constitución psíquica. Su adquisición como herramienta de desarrollo se da básicamente en la familia.

A través del lenguaje y el juego simbólico, los sentidos y significados de ser hombre o mujer son incorporados como contenido en la socialización. Ésta va a ser iniciada con el nacimiento de un nuevo ser, movilizándose la dinámica familiar de manera diferente por la identificación genital que se hace de él.

Las representaciones y prescripciones familiares, realizadas en función de la diferencia sexual, se han derivado de la división primitiva del trabajo. Con fines de continuidad de la especie, las mujeres parían los hijos, los cuidaban, en tanto los hombres se encargaban de la búsqueda de los alimentos y la seguridad.

Esta primera organización social no permaneció siempre así, Peter Laslett (en: Burín, 1999) refiere que en la época medieval, las familias tenían múltiples funciones, en ellas, las mujeres veían estorbadas sus actividades por la maternidad, pero no las interrumpía, porque estaban insertas en la producción y reproducción de la familia, ya fuera cultivo, la fabricación de calzado o el tejido, entre otros. La instrucción aquí, además del dominio del oficio, era de tipo

religioso. L@s niñ@s recibían entrenamiento en actividades útiles para su vida, impartido por los adultos, generalmente los padres.

Las escuelas aparecidas ya desde el siglo XIV, eran reservadas para los varones de la clase social alta.

La conciencia sobre l@s niñ@s como un grupo social diferenciado y con necesidades propias, surge a partir del contexto generado con la revolución industrial. Las consecuencias fueron la atención específica a la infancia. Las necesidades de crianza y educación especializada generaron la valoración de la madre como figura central en ello. El asociar mujer con ser madre, inicia la ruptura en la educación de hombres y mujeres. Se les atribuyen destinos distintos, con lo cual se configura una educación diferenciada.

M. Subirats afirma " el debate sobre la educación de los niños trata básicamente sobre como han de ser educados por la escuela, mientras que el debate sobre la educación de las niñas trata acerca de si deben o no recibir educación escolar"(en Burín 1999, p. 290). La humanidad recorrió un largo trayecto para aceptar la inclusión de las mujeres en la educación, aún cuando en el inicio se seguía conservando la separación por funciones.

Estas ideas surgidas siglos atrás se han prolongado a lo largo de la historia, afirmando como necesidad la diferenciación en la educación formal. En México aún a mediados del siglo pasado, había escuelas para varones y para mujeres (Burín, 1999).

Las demandas de igualdad entre los individuos, surgidas de los movimientos sociales del siglo XX, llevaron a la escuela a sufrir una transformación impostergable, y la llegada de la escuela mixta se hizo una realidad, sin embargo, sugieren otras formas de diferenciación genérica.

El discurso de igualdad en la educación formal se sustentó en el argumento de que el éxito en ésta es derivado de la individualidad y no de la discriminación. Aquí el vínculo familia - escuela se ubica para generar las diferencias, porque entre los dos y los tres años, según Lagarde (1996), es establecida la identidad de género, a la misma edad en que se adquiere el lenguaje, con ello l@s niñ@s, tienen ya dos herramientas psicológicas para estructurar su experiencia vital.

La socialización diferencial por género, se realiza dentro del contexto familiar, favoreciendo identificaciones tempranas en la niña con su madre, generalmente en los rasgos de pasividad, dependencia, destacándose la docilidad y la afectividad. Este agente fundante da a los niños un modelo diferente, el de independencia, actividad, impulsividad y racionalidad. Con este repertorio de rechazos, preferencias y expectativas, la familia lleva a los sujetos a la escuela, que a su vez sustentada en igualdad, obvia las diferencias.

En la escuela, la relación con el docente y la dirección de actividades con coetáneos, puede reforzar la construcción parcial del género que se ha realizado en la familia, pero también está en posibilidades de modificarla o empezar la deconstrucción en la búsqueda de equidad.

La respuesta educativa a esa demanda fue sostenida durante largo tiempo en datos numéricos, las cifras mostraron la incorporación de las mujeres en los sistemas educativos, pero los estudios desde la perspectiva de género refieren problemáticas que se manifiestan en formas más sutiles de exclusión, una de ellas es la inducción en las mujeres, a carreras generalmente menos valoradas por el mercado económico.

Sin embargo, el ámbito de desarrollo que presenta una institución que de inicio promete tratar con igualdad a los sujetos, sin la jerarquía patriarcal vivida en la familia, a las mujeres les representa un espacio motivante, al cual dedican los esfuerzos necesarios para destacar ante un criterio común de valoración, que sin embargo, no diluye el que se establece en la familia, en donde a ellas les corresponde realizar actividades sin valor social como la limpieza o la cocina.

La ocasión de sentirse iguales que brinda la escuela, coloca a los sujetos frente a una contradicción sutil. La docencia sigue brindando la idea de que el vínculo con el cuidado, la educación y en general con el desarrollo de los niños es de las mujeres, se percibe esta profesión como propia para ellas.

En tanto que para las niñas la escuela es un ámbito gratificante y de identificación, para los niños es un espacio más en donde tendrán que vigorizar la masculinidad. Para ellas la escuela puede convertirse en una promesa de rebasar

el ámbito de dominación patriarcal, para ellos representa una posibilidad más para destacar socialmente.

La escuela contribuye a lograr la socialización, es decir, que un sujeto adquiera conductas, valores y desarrolle sentimientos que lo integrarán a la estructura social en la que interactúa, desde la estructura bipolar de la masculinidad - feminidad.

En la sociedad las instancias de socialización básicas se afianzan a partir del estereotipo de ser hombre o mujer. Esto consiste en dirigir el proceso desde el conjunto de presupuestos fijados a cada uno de antemano y es acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos que deben manifestar, en el caso del género, los estereotipos están arraigados tan profundamente, que son considerados como la expresión de los fundamentos biológicos, por lo tanto no son cuestionados y se intentará darles continuidad, consciente o inconscientemente.

Familia y escuela se encargan de reproducir el orden en el que se vive, generalmente con un predominio patriarcal, la familia como una forma de organización social, la escuela, delimitando expectativas diferentes para niñas y niños, presentando a la vez y para cumplir con lo anterior, una práctica discriminatoria en las aulas, así como una inclusión o exclusión en actividades según el sexo del alumno.

La interfaz familia - escuela para definir el género es derivada de las relaciones entre el orden patriarcal y el orden social dominante de la época. En las contradicciones económicas de una forma de organización emergente, que propicia descontrol en los sistemas de valores y en las necesidades de los sujetos, configurando la subjetividad con las contradicciones surgidas en los sistemas operativos funcionales que tienen los sujetos para enfrentar la vida actual.

2.2 Poder y organización escolar

Las instituciones socializadoras fuerzan a interiorizar los roles que se han asignado a los sujetos, de tal manera que no sean asumidos como imposiciones externas, sino como características de la personalidad diferenciada de cada cual.

La asignación de género que se hace a partir de una diferencia sexual biológica, deriva en una serie de inequidades sociales. La escuela como institución socializadora participa como receptora y agente de trato diferencial.

La consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales que establecen diferencias, limitan las posibilidades individuales, se pone de manifiesto una relación de poder, que da forma a las relaciones sociales establecidas en los ámbitos de desarrollo de los seres humanos.

La educación como espacio de socialización tiene como fin la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, valorados como necesarios para los seres humanos. No únicamente la escuela es responsable de este proceso, sin embargo, la formalidad con que aquí se da le confiere un status relevante, sustentado en documentos con un alto aprecio social.

La organización escolar, para avalar los procesos de formación de los sujetos, se sustenta en una estructura que tiene como centro integrador la autoridad. Para entender ésta se requiere un amplio estudio. En este documento se recuperan los elementos del poder que se vinculan a la configuración del género en los sujetos.

La escuela como institución requiere de diferentes niveles de mando. En ellos se encuentra presente un grado de autoridad. La raíz etimológica de esta palabra procede del verbo latino auctor, augere, que significa ayudar a crecer. La acción educativa se encuentra presente en el poder que la sociedad confiere a los que se encuentran como actores en la organización escolar, para que conduzcan ese crecimiento.

Los mecanismos de poder se instalan en la escuela. De ella reciben sentido y significados a través de las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas, es decir de la práctica educativa en sí, que tiene aspectos visibles y ocultos en la vida misma de la institución. Sin embargo, su fuerte dependencia externa, siempre la presenta bajo la mirada social de los padres de familia, por lo que el funcionamiento será de acuerdo a lo que le es demandado.

Las escuelas existen en cuanto organizaciones, no porque estén integradas en sentido estructural sino porque encarnan determinados ritos legitimadores que se expresan en forma ceremonial y ritualizada (Tyler, 1991).

Para los alumnos, la escuela existe como organización antes de que ellos se integren voluntaria u obligadamente. Esta incorporación desde aquí, le imprime un nivel de reconocimiento como adecuado a lo que allí ocurre, y por tanto, de aceptación, lo cual le confiere a la escuela un poder especial en función de la plasticidad en la configuración psicológica de sujetos con menor edad y experiencia. El reconocimiento que el/la alumn@ realiza en esa inferioridad, le hace susceptible de ser moldeable respecto a sus actitudes por el/la docente.

El poder es un término polisémico, que requiere de inicio, diferenciar entre el poder de la escuela y el poder en la escuela. Respecto al primero, es necesario hacer hincapié en que éste es determinado por prescripciones externas, derivándose de ahí los principios de intervención controlados a través de un programa oficial que el estado elabora, con contenidos, metodología y sistemas de evaluación determinados.

Ahora bien, el poder en la escuela, incluye las sutilezas de la autoridad, la coerción, la influencia, la fuerza, la dominación y el control. Esto implica para quienes allí laboran, desarrollar una habilidad para lograr que el/la alumn@ haga algo que de otra manera no habría hecho. El/la docente, hace uso del status y el conocimiento para influir sobre otr@s.

Talcott Parsons (1960) puntualiza sobre el contrato social y la sanción “ Así pues, el poder es la capacidad generalizada para asegurar la ejecución de obligaciones ligada en unidades, en un sistema de organización colectiva en que las obligaciones son legitimadas con referencia a su importancia para las metas colectivas, y en la cual, en caso de obstinada oposición, se presume que se obligará a su cumplimiento por medio de sanciones situacionales negativas, cualquiera que sea el agente verdadero que imponga el cumplimiento “.

Esta facultad para sancionar, encierra también un profundo contenido psicológico, pues lo que ocurre en el mundo se puede volver bueno o malo si el/la maestr@ lo considera como tal.

El poder en la escuela, desde lo revisado anteriormente, no son sólo las órdenes formales, escritas o verbales. Mediar la acción de otr@ es posible, inclusive a través del humor o la indiferencia, como formas sutiles de control en la vida cotidiana. Sin embargo, también existe la interacción diferencial y privilegiada de los sujetos que manifiesten una capacidad reproductiva – adaptativa a lo que se va manifestando como deseable, dando sentido al vínculo que se establece entre la recompensa y la sanción.

El poder es la esencia de la organización, su legitimación en los términos tradicionalistas, hasta el control de una persona por otra es inherente a la interacción social cotidiana en el trabajo .

La escuela como institución social, de tradición antigua en la humanidad, ha mantenido una estructura, en la cual las relaciones de poder se establecen como parte del contexto cultural al que se integran quienes ingresan a ella. Este ambiente requiere un nivel compartido de interpretaciones. El consenso de significado se articula a partir del respeto de las normas y de las personas encargadas de la educación.

La cultura de la escuela es una cultura de rituales (Rivas, 1996). En ellos se hace contundente el poder, pues se aprecia la fuerza con que se pueden imponer una serie de conductas, bien se puede tomar un camino coercitivo o persuasivo. Con este último, como una aparente vía democrática, pero se sigue manteniendo el control, involucrando a l@s alumn@s en la toma de decisiones.

La organización jerárquica de la estructura escolar, es presentada a través de los territorios de dominio para la toma de decisiones, el/la docente tiene una particular forma mediante la que define y moviliza la experiencia subjetiva en el contexto de la interacción discursiva con el/la alumn@. El dominio se configura a partir de quien decide asumirlo.

El alcance del poder como otra característica analizable, es la afectación directa de diferentes elementos constitutivos de la personalidad sobre quien se ejerce. En la escuela se exige a l@s alumn@s sobre habilidades, destrezas que constituyen el contenido, pero también sobre el comportamiento y la disposición hacia la actuación de determinada manera, es decir, las actitudes. El alcance de la

influencia llega a la esfera psicológica, abarcando creencias, ideas, valores, y concepciones sobre sí y los otros, desde una dirección visible o invisible. Foucault (1976) refiere que uno de los dispositivos más potentes del poder es el reverso o la inversión de visibilidad, en la que el cuerpo objetivado es visible al máximo, mientras el poder vigilante permanece oculto.

La sociedad ha legitimado el poder de la escuela. Las relaciones que se establecen para la influencia sobre los alumnos son reconocidas socialmente. El/la maestr@ tiene derecho a mandar sobre la vida de l@s alumn@s; se culmina la legitimación cuando éstos consideran que es un deber obedecer lo que el maestro indica.

Max Weber (1948), en su agrupación de la etiología de la legitimidad, hace referencia a las razones carismáticas, tradicionales y burocráticas. Según esta clasificación, en la escuela la legitimación de su poder se da a través de la elección celebrada según las prescripciones. La fuente se encuentra en las normas, los reglamentos y los procedimientos formales creados para el control, aunque estos recursos se convierten en un arma social para controlar a su vez a la institución.

Con referencia al control en la escuela, hay un aspecto al que se recurre según las necesidades que se pretendan cubrir, un privilegio de quienes detentan un nivel de poder es la información. El acceso privilegiado a ésta por tiempos y cantidad, le facilita a el/la docente reelaborarla antes de exponerla a l@s alumn@s. La posesión del conocimiento por parte del/la profesor/a, lo/la convierte en expert@ y detentador/a de un poder peculiar. Entre menos edad tiene el/la alumn@ y menos conocimiento sobre el hecho a referir, opondrá menor resistencia lo que le permitirá al docente presentarlo como una verdad.

La construcción del orden pedagógico, sin embargo, no parece depender del docente, sino de una estructura normativa compleja que preside la escolarización y que en cuestiones de género predica la igualdad.

La presencia de la desigualdad y el poder ha sido abordada generalmente presentando evidencias del trato preferencial a los niños, en desatención de las niñas, pero según Jordan (1999), es necesario conocer lo que les sucede a los

niños ante las expectativas de masculinidad que l@s maestr@s tienen, quienes tratarán de cubrirlas y exigirán ir satisfaciendo.

Según Vivian G. Paley, “ La inadecuación rara vez le causa problemas a la niña, en la medida que dispone de un amplio espectro de conductas aceptables. Ella puede jugar de cualquier forma sin tener que avergonzarse por ello. Un niño disfrazado con una bata de olanes puede contar con que se van a reír de él; en cambio una niña con una capa de superhéroe no genera bulla. No hay nada engañoso acerca de la adaptabilidad femenina -o la intransigencia masculina- en materia de juegos imaginarios” (en: Belausteguigoitia 1991, p. 226).

El poder que detenta la escuela, ante los niveles de concientización a los que se aspira respecto a la no discriminación de las niñas, les ha permitido a ellas avanzar en el sentido de lograr espacios para el desarrollo. Sin embargo, con los niños ocurre que la identidad de género les requiere la defensa de fronteras, por las cuales lograr mantener una identidad diferenciada, movilizando recursos propios de autodefensa, en ocasiones de manera violenta. Jordan (1999), al referir investigaciones de niños y niñas, afirma que se tienen interacciones que pretenden superar los límites de género, pero que los niños se encuentran atados a lo tradicional e incluso son reforzados a través de acciones como la persecución de niñas, toqueteos, asignación de sobrenombres e insinuaciones sexuales.

Esta delimitación del comportamiento de género, más la lucha por el poder, permitida en la escuela, limita las posibilidades de desarrollo para las niñas, pero también para los niños, pues su necesidad de recuperar la valoración social por ser varón, les evita recuperar la riqueza del otro género.

El poder diferencial y evidenciado que se presenta ante el niñ@ en el ámbito escolar, impacta su autoestima de modo tal que lejos de llegar a una integración equitativa de la riqueza humana, la segmenta.

La demanda docente por el respeto entre los y las alumnos/as, genera contradicciones, pues en un momento se dice que hay igualdad entre ell@s, sin embargo, las actividades cotidianas se organizan y reparten según el sexo.

Esas demandas de equidad, sumadas a un proceder definido por un programa y libros de texto con tendencias a mantener el orden patriarcal, para

el/la docente representan una dificultad en caso de ser consciente de ello, y de no serlo, se convierten en una serie de instrucciones de dirección educativa, incoherentes, pues en tanto en el aula pueden estarse planteando concursos académicos que enfrenten a niños y niñas, en el área de juego, se les pide no marcar diferencias.

Esa inconsistencia deja como idea una ausencia de poder que el/la niñ@ resuelve con lo ya conocido, que es el rol tradicional, por ser más constante en cuanto a lo que le demanda.

Una de las investigaciones que recuperan la perspectiva del estudiante sobre el manejo del poder en el aula, fue realizada en el Distrito federal por Delgado (1993). Concluye después de realizar entrevistas y registros en una preparatoria lo siguiente:

- Los docentes preguntan más a los hombres, e inducen a procesos de razonamiento que los llevan a dar respuestas de niveles más altos de abstracción.
- En preguntas hechas por los maestros las mujeres mostraban dudas e inseguridades.
- El término estudiante, tuvo una connotación masculina para l@s docentes, ést@s opinan sobre ellos como si no hubiera diferencias genéricas.
- A las estudiantes les hablan por apellido, no así a los hombres.

Esta referencia muestra que el poder no únicamente se da en el nivel de educación básica, sino que está presente en los demás niveles educativos, por la asimetría existente entre los seres humanos que se relacionan en el espacio escolar.

2.3 Relaciones de género en la escuela

La explicación sobre las capacidades de hombres y mujeres en el ámbito escolar, atribuye las diferencias a los elementos contextuales de los patrones de crianza, reconoce que tanto hombres como mujeres tienen conocimientos y aptitudes compatibles con las necesidades y retos que la escuela les plantea, sin

embargo, la diferencia se encuentra en la coerción social para generar cultura diferenciada a pesar de encontrarse en un espacio neutro.

En este sentido, la dominación de un género por el otro, constituye la base social de un orden jerárquico, que determina las posiciones, posibilidades y exigencias de los individuos al margen de sus capacidades específicas.

Las actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los sujetos, sobre la base de diferenciación de sexo, se denomina sexismo, haciendo referencia al establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas.

Subirats plantea que “el término sexismo hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en Estados Unidos, siendo utilizado por grupos de feministas que se estaban creando en aquella época. Fue construido por analogía con el término racismo, para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración. En general se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona, por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no sólo son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones” (en: Belausteguigoitia 1999 p. 190).

La sutileza de la inequidad en la escuela, se evidencia al descubrir que la cultura de referencia es el modelo masculino. Por considerarse implícitamente superior o preferible, esa socialización androcéntrica la lleva a mostrar una mayor exigencia de ceñirse al rol tradicional para los hombres, generando en ellos una gran necesidad de rechazo a lo femenino, traducido muchas de las veces en reacciones violentas hacia las mujeres y en éstas la asunción de que lo que ellas realizan tiene menos valor, además de que no son capaces para determinadas actividades, conformándose así una inferioridad cultural.

El sexismo limita las posibilidades, teniendo consecuencias negativas que se duplican para las mujeres, pues éstas son ubicadas en una posición de inferioridad y dependencia; para los hombres también tiene consecuencias

adversas por la exigencia a que son sometidos, sin embargo, se les ubica con mayor poder en su entorno.

Las relaciones entre los sujetos se encuentran vinculadas al género en las dos vertientes señaladas hasta este momento. Una es la colectiva, que implica la adaptación a las expectativas de la sociedad, y otra es la individual, referida a cómo vive cada uno su propio género y mantiene su individualidad respecto a los demás. Esta última faceta es la referida a la identidad de género o auto-atribución y participación de un determinado sujeto, Money (en: Mina 1996) afirma que ésta describe los sentimientos y cogniciones de cada persona respecto al hecho de ser mujer u hombre.

La identidad de género suele sustentarse en el sexo asignado al individuo. Ésta se desarrolla en términos de la capacidad reproductora. Existe un fuerte vínculo entre sexo y género. El proceso social de la adquisición de género coincide con el descubrimiento de las diferencias en la anatomía corporal. Los procesos psicológicos implicados inician con la posibilidad de realizar una discriminación, identificación e imitación.

La tipificación sexual es básica para conocer los roles de género. Según Bandura (1971), con el aprendizaje observacional, el sujeto adquiere conductas potenciales al tener un registro mnémico de las formas de relación entre hombres y mujeres, así accede a los modelos de comportamiento para las relaciones humanas.

En la escuela se expresan muchos de esos comportamientos diferenciados. Una de las expresiones son los papeles asignados respecto de la conducta sexual: al hombre se le demanda un papel activo, de toma de iniciativa y a la mujer un papel pasivo.

Un estereotipo generalizado es que los hombres tienen, por naturaleza, una mayor inclinación hacia la actividad sexual que las mujeres y que la excitación sexual en el varón se produce rápida y automáticamente, en tanto la mujer necesita que se le trate con ternura y aún así se cree que su capacidad de excitación es muy reducida.

Estos estereotipos tienen consecuencias negativas en cada persona, pues los hombres se esforzarán por estar a la altura de las expectativas y las mujeres se adaptarán a esa imagen moderada respecto a la capacidad sexual, inhibiendo sus verdaderas potencialidades. Partiendo de esto, en la escuela se permiten y prohíben las relaciones entre [alumn@s](#), centrándose en un código moral.

Lo anterior, que da sentido a la forma de relación entre hombres y mujeres en los diferentes contextos, en la escuela tiene un espacio de expresión, sin embargo, en el deseo de [l@s](#) docentes de aplicar principios de igualdad y autonomía de [l@s alumn@s](#), se tiende a prohibir la manifestación de la sexualidad, o a inducir los patrones tradicionales de relación.

Ello a pesar de que el sexo es considerado una categoría social en la actualidad. Según Mina (1996), es el tercer paradigma en el estudio psicológico de las diferencias de sexo y género.

La identidad de género se sustenta en el sexo biológico. Las repuestas sexuales se encuentran incluidas en el papel que el individuo presenta ante los demás. El nacimiento en una neutralidad psicosexual se modifica al tener un sexo asignado, hombre o mujer aprenderán a decir y hacer lo correspondiente a su sexo e indicar a los demás que se encuentran ubicados dentro de lo deseado.

La reproducción de la respuesta sexual, aprendida como parte de la información que las generaciones anteriores transmiten a los nuevos individuos, le habilita para la relación en su entorno social.

Sexo/género es la expresión que indica el proceso mediante el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos culturales. La escuela interviene en esta tarea. La categoría sexo, derivada de un componente biológico del individuo al vincularse al género, le confiere características que lo ubican en el ámbito de lo psicológico del sujeto, surgido en esa intersección entre lo biológico y lo social.

Como categoría, el género determina el rol sexual, al definir las formas en que se muestra a los demás y a sí mismo la expresión de la sexualidad, es decir, el sexo vivido. Las experiencias de crianza escolar cobran gran relevancia, porque en tanto en la familia se logra la identificación de la anatomía y los

correspondientes comportamientos y juicios de quienes comparten características, la posibilidad de relación con pares es el espacio de expresión y reconstrucción de lo psicosexual.

La intervención directa o indirecta del/la docente, media la expresión de la sexualidad en las relaciones que se establecen entre los dos géneros. Lo hace como producto de su propio proceso de realización, por ello, la experiencia directa la propicia a través de instrucciones sobre comportamiento. Además de ser y ser un modelo de adulto, le permite tener una influencia simbólica en los sujetos sobre los cuales existe un nivel de superioridad. Su propia orientación sexual, en específico, su preferencia sobre un compañero erótico que puede ser un miembro del sexo opuesto (heterosexual), o del mismo sexo (homosexual), presenta posibilidades de relación futura en sus alumn@s, entre otros muchos aspectos relacionados con la sexualidad que aún cuando no son explícitamente abordados en la escuela, se presentan cotidianamente.

Añaños (2000, p.32), refiere la importancia de la experiencia de vida en la escuela, citando un ejemplo “...en España sólo las escuelas pedagógicamente más avanzadas, se plantean la integración de las niñas en los juegos masculinos o la total homogeneidad de las disciplinas y prácticas escolares. Y todavía estas experiencias dejan pendientes niveles más profundos de diferenciación entre los sexos, niveles que posiblemente sólo podrían ser abordados a partir de un análisis crítico de los comportamientos de los maestros y de los estereotipos que transmiten”.

Las formas de relación que establecen l@s docentes, se deriva de la socialización vivida para estructurar su identidad de género y su ejercicio de la sexualidad, así como de los estereotipos establecidos para ell@s. Esto determina sus prácticas profesionales, que para l@s alumn@s serán puntos de referencia sobre la relación entre géneros en la escuela.

CAPÍTULO III

GÉNERO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El género como una constante diferencial en las relaciones humanas, en etapas maduras se constituye en un patrón de referencia, una guía de integración social en los diferentes ámbitos, iniciado este desarrollo en la familia y la escuela desde una directividad adulta, se ve complementado por los modelos disponibles en las relaciones sociales. En este apartado teórico conceptual, se consideran las representaciones construidas en el ámbito de la educación, así como el ideal de adulto formador educativo y las experiencias escolares innovadoras que pretenden modificar las relaciones jerárquicamente establecidas.

3.1 Modelos femenino, masculino y andrógino en la escuela

El impacto de las ideas implícitas transmitidas por el modo en que los adultos, incluidos l@s profesores/as, se comportan y tratan a l@s alumn@s, se traduce en la aspiración de introducirlos al molde social. Esto como un mecanismo de aprendizaje social altamente valorado en los diferentes contextos, esa satelización de los más pequeños, que inicia con los puntos básicos en la constitución del género dentro de la familia, se ve potenciada en el ámbito de convivencia de pares que ofrece la escuela, pero además, ésta presenta adultos como estereotipos a seguir en la docencia.

La presencia de hombres y mujeres en la escuela confirma lo aprendido en casa sobre los roles que se presentan en este espacio.

Masculinidad y feminidad connotan aquello que caracteriza al hombre y a la mujer respectivamente, delimitando prescripciones, normas y expectativas de comportamiento.

Los estereotipos establecidos con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan las ideas preconcebidas. Así surge el papel de género, que identifica las diversas actividades del sujeto, en el caso del hombre su estereotipo de proveedor y las actividades vinculadas a él lo presentan como pragmático y orientado hacia la consecución de metas. La mujer en un estereotipo relacionado

con el cuidado de los hijos, es involucrada en diversas actividades asociadas con la expresividad, afectividad y pasividad.

La dicotomía hombre mujer ha sido empleada en las diferentes investigaciones realizadas para valorar las características de cada uno. En México, Lara (1990) ha confirmado los hallazgos realizados a nivel mundial sobre los grupos básicos de rasgos inscritos al género: las mujeres asociadas a la afectividad – expresividad y el hombre al pragmatismo – competencia.

Sin embargo, se considera que ha habido limitaciones en la manera en que han sido aplicados los instrumentos, pues las personas tenían que procesar grandes cantidades de información. La propuesta alternativa para aproximarse a los estereotipos, más allá de la polarización inicial de los géneros, fue categorizar al interior de cada uno, es decir, encontrar las diferencias de ubicación entre personas del mismo sexo. Lara (1993) menciona haber encontrado estudios para hombres y mujeres que les clasifican en cinco categorías; para los primeros se encuentran: hombre de negocios, perdedor, asalariado, atleta, hombre de familia y mujeriego; las mujeres son identificadas como ama de casa, símbolo sexual, participante en actividades altruistas, profesionista y atleta.

Estas diferentes formas de clasificación de los seres humanos permean la estructura laboral que define actividades profesionales derivadas de los estereotipos. Así, se encuentra en la sociedad que las personas tienen ocupaciones elegidas a partir del aprendizaje social de los roles e identidades de género. En estudios realizados por Lara (1993), con el Inventario de Masculinidad Femenidad, sobre autoatribución, se encontró que los hombres se describen con las siguientes peculiaridades: pragmáticos, orientados hacia metas, con mayor seguridad en sí mismos que las mujeres; mientras que ellas se describen como sensibles a las necesidades de los demás, tiernas y dulces.

Las características recuperadas de los estereotipos de género, para explicar los modelos de docente, pueden ser abordadas desde un criterio alternativo, considerando aquellos rasgos no deseables de la polarización, resultados de la rigidez extrema de los roles, que permiten al sujeto el ajuste personal y en la actualidad son no deseables.

Ese ajuste de los sujetos, para cumplir lo establecido respecto a los roles de género tradicionales, presenta puntuaciones altas en función de aspectos emocionales, con síntomas como la depresión, el enojo y la preocupación, la virilidad vinculada a una exagerada agresividad e intransigencia entre hombres y una arrogancia y agresión sexual hacia las mujeres, además de una hipersensibilidad respecto a la dignidad (Lara, 1993).

La preocupación primordial que lleva a la ansiedad a los hombres, tiene que ver con la necesidad permanente de demostrar la masculinidad, traducida en potencia sexual y capacidad de engendrar, que se demuestran sometiendo a la mujer, impidiéndole que tenga contacto con otros hombres, dándole importancia a tener un hijo varón y manteniendo constantes relaciones extramaritales, además de demandar obediencia y aceptación de los puntos de vista propios. El síndrome del marianismo, consiste en un culto a la superioridad espiritual femenina, por lo que no se evade el sufrimiento, sino se hace evidente, también se caracteriza por la dependencia, el conformismo, la falta de imaginación y timidez (Stevens, en: Lara, 1993).

Estas características que han sido estructuradas desde lo externo hacia la elaboración personal de cada sujeto, dándole características de subjetividad propias, son llevadas consigo a lo largo de las actividades de vida. Por ello las diferencias al ejercer una profesión se presentan como consecuencia directa. En el caso de la docencia, aún cuando la profesión está definida externamente en cuanto a lo que habrá de desarrollar, las diferencias de género se expresan en la relación que se establece con los alumnos.

Añaños (2002), menciona que “el sexo del docente no implica necesariamente formas diferentes en la manera de educar ya que depende más de cómo se ha realizado la propia socialización” (p.35).

Un aspecto fundamental aquí es la valoración que se hace de los géneros. El nivel de importancia que se da a lo femenino y a lo masculino, dentro de la cultura escolar, el grado de diferenciación en la permisividad y sanciones que los docentes propician o avalan es relevante en la percepción de igualdad o discriminación que tienen l@s alumn@s respecto a sí y al docente.

Para referir lo anterior, Subirats (1999) recupera los resultados que obtuvo Stanworth en 1987, él realizó una investigación a partir de entrevistas en una escuela, en donde aparentemente no se producía ninguna forma de discriminación, sin embargo, “ alumnos y alumnas opinaron que seguían existiendo diferencias: los profesores eran considerados más competentes desde el punto de vista académico, que las profesoras; alumnos y alumnas consideraban que los chicos establecen una mayor interacción de aulas, que sus nombres son pronunciados más a menudo, que entran más frecuentemente en los debates o hacen más comentarios. Que, en general, reclaman el doble de atención y ayuda de el/la docente, y se los cita el doble de veces como alumno modelo. La explicación de los profesores hombres y mujeres, se dirige más frecuentemente a ellos, y se les hacen más preguntas, mientras las chicas permanecen al margen de las actividades del aula, al pedir y recibir menos atención “.

Aún cuando los datos obtenidos por Stanworth son meramente cuantitativos, revelan el interés centrado en el éxito de los hombres, mostrando parte del currículum oculto, y su esencia, al ser utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias que subyacen en las formas culturales de la escuela.

La búsqueda de un sujeto mejor, libre de estigmas sexuales, representaba una posibilidad de salud mental, símbolo de una sociedad igualitaria. Los hallazgos de Bem (en: Lara, 1993), referentes a que las personas andróginas mostraron mayor flexibilidad conductual, mayor autoestima, así como mejor integración y ajuste personal, hicieron pensar en ese nuevo modelo como el ideal.

El modelo de androginia se concibe como una fusión de la feminidad y la masculinidad, el vocablo proviene de las voces griegas andros, que significa hombre y gyne, mujer.

Este planteamiento, rebasa los modelos que se habían concebido hasta el momento como opuestos, al proponer que en un mismo sujeto podría haber tanto rasgos masculinos como femeninos, porque las dimensiones que constituyen los modelos tradicionales no son bipolares, sino ortogonales.

De igual manera, la nueva propuesta entra en revisión y la primera que se hace toma como antecedente los estudios realizados por Bennet y Cohen (en: Mina, 1993) con la escala MF (masculino-femenino), de los cuales se habían obtenido cinco principios:

1. El pensamiento masculino es una modificación inferior en intensidad del pensamiento femenino.
2. El pensamiento masculino se orienta más en términos del yo, mientras que el femenino lo hace más en términos del ambiente.
3. El pensamiento masculino anticipa recompensas y castigos, determinados en mayor medida por el resultado de la adecuación o inadecuación del yo, mientras que el femenino lo hace desde una determinación como resultado de la amistad u hostilidad del ambiente.
4. El pensamiento masculino está asociado al deseo de consecución personal; el femenino está más asociado con el deseo de afecto social y amistad.
5. El pensamiento masculino encuentra más estímulo en las acciones malevolentes y hostiles contra una sociedad competitiva, mientras que el pensamiento femenino concede más valor a la libertad de mantenerse en un ambiente amistoso y agradable.

Estos resultados mostraban que lo masculino-femenino, variaba cualitativamente, aceptándose posteriormente que los sujetos poseen tanto modos expresivos como instrumentales, con predominancia de alguno de ellos.

La búsqueda de una personalidad más equilibrada se convirtió así en un ideal cultural, que psicológicamente se traduciría en la forma más plena y saludable del desarrollo personal, presentando ausencia de patología, superioridad en las variables cognitivas y de estilo de vida.

Esta nueva idea del individuo andrógino, fue cuestionada por Hyde en 1991, al mencionar que es un ideal con escasas probabilidades de lograrse, además de ser creado a partir de la concepción tradicional de los géneros, por lo que la puntuación en los tests, se deriva de rasgos estereotipados en lo masculino-femenino.

Otra evidencia, también hizo renunciar al ideal andrógino de salud psicológica: los individuos masculinos, con grandes despliegues de pragmatismo, y no los andróginos, eran los que presentaban mayores características de adaptación.

Esta serie de elementos han puesto en conflicto la posibilidad de derivar intervenciones formativas a favor de la androginia, sin embargo, el hecho de haber identificado que existe una posibilidad de expresión genérica más integradora, es relevante en el ámbito de la crianza y educación de lo/as niños/as, y por lo tanto podría definir principios más enriquecedores para la docencia.

3.2 Formación de docentes desde el ideal de la S.E.P.

Los discursos democráticos, los movimientos feministas, la incorporación masiva de las mujeres en el ámbito laboral, surgidos en las últimas décadas del siglo XX, harían pensar que la concepción estereotipada de la mujer se ha modificado, pero esto es cuestionable desde la formación educativa a la que se suscriben.

Un indicador de lo anterior es la profesión por la que se opta, predominando en la docencia la elección de una mayor cantidad de mujeres para formarse como profesionistas. Esta carrera de tradición femenina, hace pensar en el éxito de los sistemas educativos democráticos e igualitarios, pues una mayor cantidad de mujeres en relación a los hombres jóvenes aspira a ser maestra.

Según cifras de ANUIES (2002), en educación superior la distribución de porcentajes por género es similar para hombres y mujeres.

La educación sigue siendo un espacio inherente al desarrollo profesional femenino, éste podría empezar a romper con los moldes tradicionales en la escuela, en general con la inequidad de género, sin embargo, la sutileza del dominio masculino y la necesidad de mantenerlo, se presenta a través de los propios programas de quienes van a ser formad@s. Por ello en este espacio se presenta el análisis de la propuesta que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) tiene para los estudios de licenciatura en educación primaria. Ésta se

encuentra en específico en los planes y programas de la última reforma, que se realizó en 1997.

Los documentos oficiales que presentan el currículum, proporcionan información sobre lo que se ha de enseñar, cuándo, cómo, y forma de evaluar, Stenhouse (en: Coll, 1991, p.67) dice que "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo".

El término currículum proviene de la palabra latina currere, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado. Es la guía del proceso de escolaridad. Cambia según las demandas sociales, pues es una creación de los grupos encargados de la planeación y proyección futura. Por tal motivo, se encuentra sujeto a los intereses de quienes detentan poder social.

Sacristán (1992), menciona los elementos que dan forma al currículum:

- a) Contexto didáctico. Está formado por la estructura de tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza – aprendizaje. Es el ambiente pedagógico más cercano al alumno.
- b) Contexto psicosocial. Se crea en los grupos de enseñanza, en las aulas.
- c) Contexto organizativo. Se refiere al proyecto concreto que un centro tiene para sus profesores y alumnos.
- d) Contexto del sistema educativo en su conjunto. Consiste en la preparación de la experiencia escolar y la contemplación de las demandas en el siguiente nivel.
- e) Contexto exterior. Implica las determinantes económicas y políticas, el sistema de valores que preponderan, las culturas dominantes sobre subculturas marginadas, las regulaciones administrativas, el sistema de producción de medios didácticos, y las presiones e influencias de los medios académicos y culturales que inciden en la jerarquización de saberes.

El currículum de formación de docentes, como contenido se expresa en los programas de las asignaturas. Aquí se refieren sólo dos programas, los de desarrollo infantil, por ser las únicas asignaturas dirigidas a revisar teórica y prácticamente el desarrollo humano, en específico el de l@s niñ@s .

Sin adentrarse en un análisis profundo, de manera general se presenta el currículum explícito, como documento oficial que norma, a nivel nacional, la formación de los licenciados en educación primaria.

En el plan oficial para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, las competencias son agrupadas en cinco campos:

- habilidades intelectuales específicas
- dominio de los contenidos de enseñanza
- competencias didácticas
- identidad profesional y ética
- capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Posteriormente, en algunos apartados del documento, se especifica lo esperado en cada uno de los campos que constituyen las características de las competencias del perfil, también contiene más información sobre las características del plan. A continuación se presentan algunos párrafos seleccionados para mostrar lo que es la argumentación del documento. Todas las citas son extraídas del Plan de estudios para la licenciatura en Educación Primaria, 1997, de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), por lo que los entrecomillados llevarán únicamente la página de referencia.

“La formación de profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a que pertenecen” (p.38).

La justificación del plan es que la educación básica en México es nacional, de acuerdo a lo que establecen el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación.

Se considera que los estudios en la Normal, constituyen una fase inicial, por esta razón, se afirma que el plan evita la saturación de asignaturas, además de no incorporar de manera completa el conocimiento de las disciplinas.

“Como alternativa, se proponen programas más modestos en su alcance temático, que no pretenden revisar un campo teórico en un solo intento, pero que, mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio “ (p. 44).

“... es conveniente que al estudiar cualquier campo disciplinario que forma parte de la educación básica, el estudiante normalista tenga presente los procesos y modelos mentales, así como las respuestas afectivas de los niños cuando aprenden y le dan sentido a los contenidos educativos incluidos en el currículum” (p. 40).

“ En particular, los alumnos normalistas advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras que en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias ambientales de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades de la escuela. Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los niños pueden desarrollar, pero exigen del desarrollo una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente la fracaso escolar. En este sentido los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa” (p. 46).

Para cumplir con los propósitos formativos del plan, éste presenta un mapa curricular organizado de la siguiente manera:

- ocho semestres
- cada semestre, con 18 semanas, con cinco días laborales y jornadas diarias de seis horas en promedio.

- Cada hora - semana – semestre, tiene un valor de 1.75 créditos.
- El valor total de la licenciatura son 448 créditos.
- 35 asignaturas de duración semestral (ver anexo1).

En el mapa curricular aparecen dos cursos de Desarrollo Infantil, la intención es que l@s futur@s docentes, “adquieran un conocimiento básico de los procesos centrales del desarrollo del niño” (S.E.P. 2001, p.), el enfoque lleva a interesarse por el conocimiento desde sitios teóricos diversos; así enriquecido por enfoques y concepciones que nutran los esquemas de referencia, se pronostica irán construyendo descripciones y explicaciones integrales sobre la niñez.

La información que brindan los materiales de lectura se espera les conduzcan a reconocer la influencia de una multiplicidad de elementos de carácter biológico, social y/o cultural en el desarrollo del sujeto, sin embargo, dentro de planteamientos iniciales como los propósitos generales, las orientaciones didácticas, la organización de los contenidos, las actividades sugeridas, la bibliografía básica y las propuestas de evaluación, se manifiesta la intención de recuperar el enfoque de género.

Las expectativas de formación en la teoría evolutiva del desarrollo son muy amplias, pero el tiempo destinado para ello no es suficiente. Lo que se puede lograr es una muy breve introducción a cada una de las temáticas propuestas por los programas de Desarrollo Infantil (I y II). Entre éstas se encuentra el género como elemento de conocimiento, pero únicamente pretende reconocer la diversidad existente en los seres humanos, no se presenta el cuestionamiento de lo establecido.

Algunos de los elementos que plantean la permanencia del orden desde el currículum formal, se aprecian en el enfoque de los programas, se promueve en los futuros maestros la noción de que cada niña y cada niño es un fenómeno unitario e individual.

"... los futuros maestros tengan una concepción básica y clara sobre la infancia, sus características, las necesidades de atención en la familia y en la escuela, así como que comprendan la diversidad como un rasgo propio de los niños y las niñas con quienes convivirán como docentes y que se formen

conciencia de que esta diversidad se manifiesta – entre otras formas – en los procesos de aprendizaje" (p.9).

La revisión de los elementos teóricos que forman parte de esos cursos, tiene como finalidad "que los estudiantes aprendan a utilizarlos como herramientas para analizar la realidad, para contrastar y valorar distintos enfoques y para construir juicios críticos" (p.11)

"...y desarrollarán la capacidad y la sensibilidad requeridas para comprender la individualidad de sus alumnos y las interrelaciones que se producen en el grupo de clase... para obtener la visión integrada que se pretende con este programa." (p. 10).

Las fuentes que se analizan para estudiar algunos de los temas propuestos se vinculan con los datos que obtienen los estudiantes sobre talla, peso y prácticas de crianza de niños de la comunidad.

La evaluación se establece "como una valoración de los avances y dificultades de los estudiantes en la comprensión de elementos que permitan caracterizar a las niñas y los niños y sus antecedentes y particularidades, en el análisis de las formas de enseñanza que se aplican en el curso y las condiciones en que se llevan a cabo, por lo que se propone que alumnos y maestros hagan una revisión autocrítica de su desempeño." (p.14)

El programa sugiere que [l@s](#) futur@s docentes elaboren conclusiones a partir de la revisión de textos y actividades de campo. Cita como ejemplo la siguiente " Tanto en la antigüedad como en nuestros días, la educación infantil ha buscado el desarrollo de todas las potencialidades de las niñas y los niños ". (p.17). En el caso de las actividades de cierre como ésta, se fomenta se ignore que ser mujer ha sido motivo de discriminación a lo largo de la historia.

Lo anterior es una muestra de lo que oficialmente se prescribe para la formación de docentes. Se presenta una contradicción sobre la forma de abordar el género en los documentos revisados, frecuentemente se menciona niñas y niños, pero la dirección del aprendizaje mediante las actividades, demanda diferentes niveles cognitivos para relacionarse con los sujetos. En los programas de Desarrollo Infantil, los verbos que se vinculan al estudio donde las niñas son

incluidas, involucran un proceso de reconocimiento de las diferencias, en cambio, las actividades en las que se menciona como sujetos a los niños, se orientan a los estudiantes normalistas para la búsqueda de soluciones, con la intención de que el/la docente, se constituya en un verdadero apoyo para los niños.

Las actividades de los programas se dirigen a la observación de niños y análisis de su comportamiento:

En el bloque III del programa de Desarrollo Infantil I se centra la atención de manera especial, en los factores que intervienen para el proceso de desarrollo afectivo. En este caso se parte de la etapa perinatal para “ que los estudiantes comprendan como se forman, fortalecen y afectan los vínculos afectivos del niño en las relaciones intrafamiliares.

Tema 3. La adquisición de la identidad personal. Las expectativas y la motivación familiares en la formación de la imagen de sí mismo. Los patrones de género en las culturas familiares y la identidad personal.

Entre las actividades sugeridas está, analizar:

- Principales formas de relación del niño con su madre y la influencia con su desarrollo afectivo.
- Repercusiones en el comportamiento afectivo de los niños a partir de las relaciones fuera de la familia.
- Efectos en el niño por la separación temprana del ambiente familiar."(p.13).

La acción directa es dirigida hacia el niño.

En los textos de la bibliografía básica, las diferencias de comportamiento de niños se presentan como verdades científicas para asimilarse.

La propuesta de planes y programas oficiales es lo que se considera el currículum formal, sin embargo, la realidad de aplicación de las prescripciones que en él se encuentran, codeterminan la práctica pedagógica.

La mediación que se establece a través del/la docente, determina el desarrollo curricular. En esta relación se presenta un nivel manifiesto. Sacristán (1992, p. 201) considera que “la realidad no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es

manifiesto”. Esto constituye el currículum oculto, el cual tiene una relación con las funciones de socialización que tiene la escuela.

Las normas de comportamiento y el tipo de tareas de aprendizaje son parte del currículum real, que se encuentra como intersección entre lo manifiesto y lo oculto. Éste va proporcionando las significaciones como parte de la formación valoral y moral de l@s alumn@s.

La escuela al querer aislar los problemas de la sociedad los reproduce.

3.3 Propuestas educativas desde la perspectiva de género

La forma inicial y más frecuente de intentar resolver el problema de la inequidad ha partido del supuesto de que a las niñas se les educa como perdedoras, por tanto, si fueran educadas sobre la igualdad en los sistemas de valores masculinos podría solucionarse la situación. Esta forma de aproximación no cuestiona el modelo cultural dominante, lo cual es comprensible por que su característica preponderante parte de la aceptación generalizada de lo masculino como lo conveniente.

Este modelo escolar fue la respuesta a las demandas de los movimientos feministas en su afán de lograr la igualdad de derechos, sin embargo, la validez y capacidad para eliminar la discriminación sexista se encuentra en entredicho, pues las diferencias de roles, lejos de estar superadas, aún son plenamente asumidas, encontrándose la denominación para algunas mujeres como “doble jornada”, aún cuando los niveles de escolaridad sean cada vez más altos.

Otra forma de abordar el problema surge del avance que ha tenido la propia teoría de género, al considerar que el modelo escolar es limitante para hombres y mujeres, y que los valores de ambos son parte de un conjunto de posibilidades humanas fundamentales y básicas para la expresión de la personalidad, para la convivencia y aún para la continuidad de los seres humanos.

Para esto, la escuela requiere cambiar sustancialmente y estimular el desarrollo de los sujetos adscritos a ella, recuperando lo valioso de la expresión genérica, para brindar posibilidades de crecimiento a cada individuo, según sus capacidades e intereses y no sus características sexuales.

La fusión de los papeles culturales da un contenido concreto a un nuevo modelo escolar, en el que coexistan con igual valor, lo femenino y lo masculino como opciones formativas, dando sentido a la coeducación.

El término coeducación es empleado para referirse a la educación simultánea de dos o más grupos distintos. Su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos.

El fundamento es que las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían dependiendo de la sociedad y de una época a otra, mostrando que esas atribuciones son un hecho social.

La acción coeducativa supone una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan por el mantenimiento de las diferencias. Una práctica educativa inspirada en la equidad rescataría las semejanzas de hombres y mujeres para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la muestra de actitudes, considerando valiosos a ambos.

La propuesta de la coeducación considera que en los esquemas de aprendizaje de las reglas sociales y del desarrollo cognitivo, l@s niñ@s tienen un papel activo al elegir actividades y actitudes. Esta postura salvaguarda la posibilidad de que cada sujeto independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines, sin que sea penalizado por ello.

La dificultad en la coeducación es que implica la aceptación de actitudes que hasta ahora han sido totalmente desvalorizadas y consideradas como no pertenecientes a la cultura, derivadas de lo históricamente considerado como femenino.

Un nuevo punto de vista en la educación formal no implica la negación de los valores que ya existen en hombres y mujeres, sino que se puedan difundir modelos culturales más amplios, que mantengan su riqueza al mismo tiempo que construyan avances al combatir el sexismo como limitante del desarrollo humano.

Hasta este momento, lo que socialmente se considera acorde a su sexo es recompensado por los maestros porque corresponde a sus expectativas. Esta forma de dirección selecciona, e impide a los sujetos desarrollar un conjunto de

posibilidades personales que, originalmente, no son exclusivas de ninguno de los dos sexos. La presión formativa estimula actitudes consideradas masculinas, como la competitividad, el esfuerzo intelectual o la capacidad de abstracción, en tanto que las actitudes consideradas femeninas como la emotividad, afectividad o la capacidad de entrega a los demás, son sancionadas en los niños.

La operacionalización de la propuesta expuesta anteriormente se presentó en España como una inclusión transversal en el currículum a partir de la Reforma Educativa. "De hecho, la Ley de ordenación General del Sistema Educativo de 1990 establece que uno de los principios que deben estar presentes en la educación, es la no discriminación por razón de sexo" (Mañerú, en: Belausteguigoitia, 1999, p.251).

Además de la educación para evitar el sexismo, se encuentran como temas transversales la educación ambiental para la salud y para la paz, la interculturalidad. Estas temáticas que preocupan a la humanidad actualmente no tienen la formalidad de una ciencia para ser trabajadas en el currículum oficial, sin embargo, después de reconocer que son contenidos del currículum oculto, han salido de la sombra para hacerse presentes de manera consciente en la docencia.

La transversalidad como ahora se le conoce, superaba desde la conceptualización, la perspectiva de igualdad femenina, referida a los derechos masculinos, donde los procesos educativos se manifestaban inadecuados para satisfacer los deseos y necesidades de las mujeres en esa diferencia en la que están constituidas. Su intención es contemplar de manera equilibrada tanto los aspectos morales como los intelectuales, para potenciar el desarrollo armónico de la personalidad de los sujetos, en una práctica definitivamente humanizadora.

Reconociendo la riqueza humana, la diversidad aparece como algo dado, que no tiene por que ocultarse o minimizarse, lo cual significa hacer visible la diferencia sexual femenina como algo propio con necesidades que no entran en competencia por los logros masculinos. Esto quizá para l@s docentes, sea importante pero el no saber cómo, les genera conflictos que resuelven eliminando la intención. No contar con recursos para el trabajo diario, hace regresar al manejo conocido de diferenciación tradicional para niñas y niños.

Lo formativo en educación abarca una actividad más compleja. Al contemplar el desarrollo de las capacidades de la persona, incluidos los valores y actitudes, supera la propuesta de enseñanza que se limita a los saberes teóricos. Los sujetos pasan una gran parte de su vida en la escuela, en donde las relaciones entre los que ahí se encuentran, son algo más que conocimientos, presentan una visión de la vida en sociedad. Ahí l@s alumn@s aprenden y perciben valores.

Un recurso del cual se parte para el desarrollo de las materias transversales es el análisis y la reflexión sobre la realidad, que se encuentra en todas las asignaturas formales. Por ello son los ejes que atraviesan todo el mapa curricular, y se pretende que l@s alumn@s elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos sociales. También el aspecto personal entra en cuestión, para que se desarrollen actitudes y se prevean comportamientos basados en valores racionales libremente asumidos.

Vista así la responsabilidad de las escuelas, un primer elemento es la incorporación de la dimensión ética al currículum, otro es la experiencia educativa en sí, la convivencia con l@s otr@s que se demanda sea en términos democráticos.

Algunos países europeos además de España, a partir de la cuarta cumbre mundial sobre mujeres realizada en Pekín (1996) y el foro de Huairou, adoptaron medidas para trabajar la propuesta coeducativa

En Italia, se fortalece un grupo de trabajo denominado la Pedagogía de la diferencia, surgido en 1995. Según sus ideas es necesaria una estructura simbólica que el sistema de relaciones sociales no ha contemplado o ha excluido para lo femenino, como consecuencia de la mediación femenina subestimada. Esta pedagogía presenta como referente el hecho de no reconocer en las relaciones de autoridad a otra mujer como tal, lo cual impide apreciarlas como mediadoras de lo real. La pedagogía de la diferencia, hace circular la autoridad femenina en las relaciones cotidianas, así las alumnas crecen partiendo de sí mismas y tienen como referente a otras mujeres, poniendo en el centro de la

educación a quienes no lo han estado y reconociendo que se nace como hombre o mujer y no como sujeto neutro universal.

La pedagogía de la diferencia se basa, en los siguientes aspectos entre otros:

- Tomar a las alumnas en serio, lo que significa garantizar experiencias educativas en las que vivan su autenticidad, fieles a sí mismas, afirmándose como seres sexuados de integridad personal.
- Dar credibilidad a sus vivencias, sentimientos, ideas, proyectos, confirmando sus expresiones de autonomía, de afirmación propia y de independencia mental.
- Dar la palabra a las alumnas y animar a que la mantengan en las interacciones de grupo, y confiarles tareas importantes y significativas.
- Crear espacios para las alumnas que estimulen su sabiduría.
- Enseñar a las alumnas a vincularse con las demás para encontrar una libertad no ficticia, de manera que se produzcan mediaciones (Mañerú, en: Belausteguigoitia, 1999).

Otro referente es la reforma sueca del currículum de educación secundaria superior, efectuada en el período 1992-1995. En él se organiza la enseñanza con la perspectiva de alcanzar un balance equilibrado entre los sexos, en la estructura. Se trata de evitar la tendencia a la elección de programas en función de los estereotipos de género, sin embargo, también se está explorando la propuesta de enseñanza segregada, con la intención de responder a las necesidades concretas de cada sexo, delimitando espacios y tiempos escolares. Estas reformas han requerido la formación de los docentes y los cuadros directivos para el trabajo con el desarrollo coeducativo.

Una educación más equitativa ha sido la aspiración de los países más vanguardistas, sin embargo, la propuesta adecuada depende de cada sociedad, y sus particulares condiciones contemporáneas, así como de sus expectativas futuras.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

El estudio del género como categoría analítica, susceptible de ser tomada como herramienta para explicar lo que ocurre con la configuración de la subjetividad, inserta al fenómeno psicológico en el contexto histórico y cultural. El acceso a la elaboración simbólica respecto al género, de los futuros docentes de educación primaria, demandó la revisión teórica para dirigir la ruta de indagación y de un proceso metodológico que rescatara la dimensión individual a la vez que contextual, para la explicación y conocimiento. Este procedimiento es descrito a continuación.

La investigación fue un estudio de caso, definido desde lo instrumental: “...consiste en examinar un caso particular a fin de proveer comprensión sobre un fenómeno, tópico o constructo y/o refinar una teoría que en el caso reviste un interés secundario. El caso se detalla en términos de su contexto, acciones, independientemente de su representatividad de otros en función del objetivo del estudio y del avance de la comprensión de aquello que lo propició” (Wiesenfeld 2001, p.148).

El marco específico del estudio se abordó desde la fenomenología, que propone entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. La realidad que importa es lo que las personas perciben como relevante (ideas, sentimientos y motivos internos).

El supuesto ontológico en esta metodología es que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos. Y dado que la sexualidad está relacionada con componentes no sexuales de una vida cultural, se recurre a la propuesta del interaccionismo simbólico, al atribuir importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Se recuperan tres premisas básicas propuestas por Wiesenfeld (2001):

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de los otros, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellos.
- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. Una persona aprende de otras a ver el mundo.
- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otros sujetos, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

Con dos pasos:

1. El actor se indica a sí mismo las cosas respecto a las cuales está actuando, se señala lo que tiene significado.
2. En ese proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados.

El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción, es decir, elabora los elementos de su identidad, de sí mismo, de su subjetividad.

La subjetividad representa para el psicólogo un campo abierto de conocimiento, accesible desde la investigación de corte cualitativo, porque los contenidos que dan sentido a la acción del sujeto sólo pueden conocerse a través de lo que los sujetos expresan en términos de deseos, creencias y pensamientos. Este tipo de investigación facilita el acceso al proceso de generación y transformación de significados, el cual se da inseparable de su contexto. Este tipo de investigación, permitió aprehender el significado de los procesos vividos acerca de la constitución de experiencias a partir del género, que se presentan cotidianamente en la vida diaria de los informantes.

Por tal motivo, el significado del género en l@s futur@s docentes de educación primaria ha sido abordado desde la narración propia que cada un@ elabora sobre sí, y sobre l@s otr@s. Considerando que el género es una forma de organizar la práctica social, que se concreta en formas de comportamiento, y

actitudes de los seres humanos, la entrevista fue el instrumento central para esta investigación. Sin embargo, el saber que las actitudes genéricas están presentes en las relaciones sociales, y que es posible conocer cómo se construye la subjetividad humana en los espacios de convivencia social, hizo necesario llevar un diario de campo, que permitiera complementar la información.

Se realizó un muestreo, se hizo una selección consciente de informantes de acuerdo con el potencial y disposición para brindar información a través de su testimonio oral. La narración de la historia constituye uno de los métodos para investigar la experiencia personal y social.

El consentimiento para el estudio fue previamente negociado.

La técnica de recuperación del testimonio fue la entrevista semiestructurada, con la intención de conseguir narraciones pormenorizadas, en donde las temáticas a indagar no fragmentaran el discurso de los entrevistados. Se recurrió a la entrevista porque "las construcciones de significado se tejen en formas de expresión social (ritual, mito, lenguaje, gesto, etc.) y adquieren gran eficacia comunicativa y estructurante de los grupos y los individuos" (Rivas, 1996, p.207).

Las temáticas que se abordaron en las entrevistas fueron:

- Conceptualización profesional de la docencia
- Proyección personal
- Relaciones entre alumnos y alumnas
- Perspectivas de desarrollo

Las preguntas fueron estructuradas con la intención de abordar el componente subjetivo de la dimensión psicológica de cada informante, planteando como recurso la recuperación de la huella mnémica elaborada a partir de la emoción. La estructuración de las interrogantes también fue propuesta a partir de la proyección a futuro, recuperando con ello las creencias y deseos latentes en el pensar de los informantes. Otros cuestionamientos fueron dirigidos a encontrar la explicación de las acciones, buscando el acceso a la teoría personal de los

sujetos, en donde la explicación para acciones propias y de l@s demás, conforman su pensar sobre el género (ver anexo 2).

Se propuso inicialmente hacer una selección de 8 informantes, 2 por grado (un hombre y una mujer), de la Licenciatura en Educación primaria, con la idea de tener una referencia transversal, que diera cuenta de la construcción de significado acerca del género. Sin embargo, la población se presenta proporcionalmente muy dispar en cuanto al número de hombres y mujeres, por tal motivo, esta idea inicial se modificó. A continuación se precisan algunos elementos al respecto.

La institución que conformó el universo de la investigación es 1 de las 36 escuelas normales con que cuenta el estado de México, para formar docentes en la propia entidad. Los egresados cuentan con contratación para laborar de manera permanente en el sistema educativo estatal, aún cuando año con año al ingreso se les dice que el gobierno no tiene ese compromiso. En la normal de Zumpango se encuentran matriculados en el ciclo 2002-2003, 106 alumn@s, el 73 % son mujeres. En el mismo espacio está la preparatoria anexa que cuenta con 2 grupos por grado, superando la cantidad de alumnos de la licenciatura. Las autoridades de la institución están integradas por el director, un subdirector administrativo y una subdirectora académica. De ahí derivan diversas coordinaciones, entre ellas la de preparatoria, de docencia, de extensión académica, de difusión cultural, de exámenes profesionales y la de investigación.

Las asignaturas curriculares en la licenciatura son cubiertas por personal de tiempo completo, a cargo de una asignatura además de responsabilidades de coordinación. Las restantes son cubiertas por los profesores horas clase (8). De éstos. 4 se presentan diariamente a los 3 primeros grados y de ellos, 3 comparten tiempo con la preparatoria.

Además de las asignaturas, los alumnos cubren actividades complementarias como clubes y talleres. En este ciclo, las opciones fueron teatro, danza, pintura, deportes, oratoria, redacción y música latinoamericana.

Las entrevistas se realizaron con 5 mujeres y 3 hombres de la licenciatura en Educación Primaria de la escuela Normal de Zumpango, seleccionad@s por

ser o haber sido jefes/as de grupo o pertenecer al consejo estudiantil. Esta característica de selección, fue considerada por el nivel de relación que ellos establecen entre las autoridades, docentes y l@s compañer@s.

Los datos específicos de l@s alumn@s que participaron, se presentan en tabla 1:

TABLA No. 1 características de la población entrevistada.

No. DE E.	GRADO DE LIC.	SEXO EDAD	ESTADO CIVIL	LUGAR DE NACIMIENTO	LUGAR DE RESIDENCIA	No. DE HERMANOS	OCUPACIÓN DEL PADRE	OCUPACIÓN DE LA M.
1	4º.	M. 22	S	Tequixquiac	Tequixquiac	3	Comerciante	Maestra
2	4º.	H. 23	S	Ecatepec	Tizayucan	4	Mecánico	Hogar
3	1º	H. 19	S	D.F.	Zumpango	5	Obrero	Hogar
4	1º	H. 19	S	D.F:	Temazcalapa	5	Finado	Finada
5	2º.	M. 20	C.	Tizayucan	Hueyapoxtla	4	Obrero	Hogar
6	2º.	M. 20	S	D.F.	Tequixquiac	5	Albañil	Hogar
7	3º.	M. 20	S	Zumpango	Apaxco	1	Comerciante	Maestra
8	3º.	M. 21	S	D.F.	Tecámac	3	Periodista	Hogar

M = mujer H = hombre S = Solter@ C = casad@

Las entrevistas fueron realizadas en un cubículo, que se encuentra en el área denominada de oficinas. Ahí están las de investigación, de extensión, de titulación, de docencia, de asesoría profesional, de difusión cultural, de programa editorial y la subdirección administrativa.

El orden de las entrevistas se debe a los espacios de que disponían los grupos de licenciatura, por las prácticas que deben cubrir en las escuelas primarias. Se efectuaron en el cubículo de Difusión Cultural, que es el de mayor espacio (aprox. 4m. por 3m.). Tiene ventanales amplios por dos lados, uno de ellos con vista hacia la entrada del estacionamiento, el otro a una área común de entrada, se encuentra al fondo entre los cubículos de investigación. La ubicación le resguarda del ruido y del paso de personas, el proceso se dio sin interrupciones, la estancia de alumnos y alumnas en el cubículo, es una situación frecuente, pasando inadvertidos. No hubo necesidad de detener la grabación, la distracción en ocasiones, fue de segundos lo que permitió continuar sin alteración.

La ubicación de entrevistador e informante está determinada por un escritorio, denominado en el inventario de la institución como ejecutivo. Es metálico, de color gris, con gavetas, tiene un cristal sobre la cubierta. Del lado derecho está una computadora.

La interacción fue cara a cara, nos separó el escritorio, en una distancia de 1m. aproximadamente.

Al negociar las cuatro primeras entrevistas, el informante dijo que me buscaría en la oficina, sin embargo, por la seriedad que se planteaba en el diálogo decidí preguntar sobre el lugar que consideraran conveniente. En el caso de los informantes restantes, eligieron el mismo espacio, quizá porque se sienten menos evidenciados, pues quienes los vean (generalmente docentes), no saben el motivo de su presencia, a diferencia de encontrarlos conversando y grabando en un espacio abierto.

Todas las entrevistas se efectuaron en la tarde, después de que termina el horario de labores en el aula y en los clubes (entre 13:00 o 15:00hrs).

Los alumnos se presentaron sin uniforme, pues éste únicamente se utiliza para asistir a ceremonias en la presidencia municipal o en la propia institución.

La postura que yo asumía era recargarme sobre el respaldo del asiento, con los brazos sobre las coderas o bien con los brazos cruzados sobre el escritorio. Los informantes se sientan y suben los pies en el tubo intermedio de la silla y colocan sus brazos sobre los muslos, los mantienen sobre las rodillas, hubo momentos de más cercanía, cuando ambos nos recargamos sobre el escritorio, les veía directamente a la cara y ell@s a mí.

Los testimonios orales fueron registrados magnetofónicamente y transcritos textualmente. La recuperación que se realiza en el espacio de resultados es codificada como M o H, que corresponde a si el dato es de una mujer u hombre informante. Después aparece E y un número que es el número de la entrevista. Finalmente se cita la página de la que se extrajo (ejemplo H2 p.5). Para la ubicación del dato empírico, se realizó una síntesis de entrevista (ver anexo 3). Cabe aclarar que se utiliza un seudónimo elegido por l@s participantes. Se tomó como punto de integración una frase central que el informante enfáticamente señaló en el transcurso de la conversación, convirtiéndola en centro significativo del contenido, es el título de presentación del texto, logrando con ello, describir el vínculo emotivo del participante con la investigación.

A partir de los datos recabados, se elaboraron categorías para realizar una síntesis de las construcciones de significado sobre el género, presentes en los alumnos de educación normal. La propuesta para analizar los datos se deriva del proceso selectivo, al cual se somete la información, la necesidad de distanciamiento y la aproximación al texto (Castro, en: Zsasz 1996).

En el análisis cualitativo, la codificación a través de categorías es una posibilidad de ir dando estructura a los hallazgos, para posteriormente pasar al proceso de interpretación. En la investigación este procedimiento se hizo necesario para conocer las significaciones construidas por los alumnos de la Normal de Zumpango.

Las categorías trabajadas fueron la descriptiva, la sensibilizadora y la analítica. La primera permitió recuperar datos que dan cuenta del tema abordado en la entrevista; la siguiente categorización correspondió a señalamiento de aquellos datos que indicaban relación entre sí, con elementos de otras entrevistas,

o que bien complementaban esa información; finalmente la analítica permitió organizar los resultados en función de los hallazgos de interrelación que se presentaron.

Cabe aclarar que la organización se derivó de las temáticas abordadas en el diálogo con el informante, sin embargo, se encontró una no abordada directamente, que surgió a partir de las conversaciones, fue la de sexualidad.

Las relaciones interpersonales, fueron planteadas inicialmente como temática, al organizar la información ésta dio pauta para construir a detalle el contexto a partir de las actividades, permitiendo elaborar una descripción cualitativa de las vivencias de los sujetos.

Adicionalmente, se complementó la información con el diario de campo. Se registraron de manera continua aquellos aspectos que resultaron de interés para la comprensión del sentido de la vida institucional. Con este recurso se obtuvieron referentes sobre las actividades cotidianas y la elaboración personal que los sujetos hacen de ellas.

Los datos del diario de campo, fueron útiles para la construcción del contexto, en el espacio de resultados; aparecen citados con día, mes y año (ejemplo: Diario de campo 31/01/03).

CAPÍTULO V RESULTADOS

Los datos obtenidos se presentan organizados en rubros que los integran en relación al subtítulo. Los nombres de docentes y compañeros que aparecen, han sido modificados, como respeto a su identidad.

A) CONTEXTO. TERRITORIOS ASIGNADOS

Los espacios de convivencia son separados. Las canchas de volibol y básquetbol son ocupadas generalmente por los hombres. Ellos, con la permanencia en la Normal, van conformando un grupo compacto, que convive dentro y fuera de la institución. Igual juegan en la escuela, que sin importar el grado, en las tiendas cercanas, toman cerveza, en estos grupos libremente formados, no hay mujeres. Los docentes de la normal también realizan esta práctica de manera cotidiana, inclusive en la escuela, lo que los alumnos no podrían hacer.

Los maestros en ocasiones integran a sus convivencias a los conserjes, no así a las maestras. Ellas son invitadas a salir de manera individual, en relaciones de uno a uno. También se presentan este tipo de invitaciones a las alumnas, llegando a relaciones de noviazgo y matrimonio entre profesores de la Normal y alumnas.

En el caso de las maestras las relaciones de pareja con alumnos no se presentan, sin embargo, llegan a mediar las que se dan entre alumnos y alumnas, condicionando en los hombres la aprobación en la asignatura, a cambio de la ruptura de su relación con alguna alumna, argumentando que es por su bien, para no ser distraído de sus actividades académicas.

Otro espacio es el aula, ahí se presenta un vínculo directo con alumn@s, aquí las maestras hacen comentarios respecto a las condiciones del matrimonio, tratando de persuadir a las que se quieren casar de no hacerlo, argumentando la desventaja de destinar el salario a gastos de la casa.

El embarazo en las alumnas, es otro tema de comentario entre l@s docentes y alumn@s de la Normal. Para los compañeros es algo que no debiera ser tolerado. La aceptación y apoyo a las embarazadas pone en duda la autoridad escolar. En el caso de los docentes de mayor edad hay una agresión verbal frecuente, manifestándoles su indignación por tomar una decisión que puede alterar su rendimiento como estudiantes, potenciándose si son madres solas, las maestras son menos agresivas, pero realizan una indagación directa e indirecta generalmente en los pasillos, sobre las condiciones del embarazo, el nacimiento y el cuidado del bebé y proporcionan consejos sobre la crianza.

Los clubes son espacios más relajados en cuanto a las demandas de tiempo y disciplina, por lo que son propicios para las relaciones interpersonales más íntimas. Son momentos en que l@s docentes comentan cuestiones personales y hacen algunas recomendaciones sobre cómo actuar en el matrimonio, esto es dicho generalmente a las mujeres, el énfasis es en la comunicación.

Lugares de convivencia ajenos a la escuela, son los bailes por la tarde, punto de reunión para estudiantes. Aquí es importante el saber bailar, y motivo de burla carecer de esta destreza entre las mujeres.

Las maestras de la Normal, se reúnen en la institución para actividades de compra de artículos de arreglo personal y para el hogar. Circulan con frecuencia, según la periodicidad de aparición, catálogos que ofertan este tipo de productos. Los llevan las conserjes, secretarias, alumnas o las propias maestras, también hay venta de ropa que muestran, e inclusive se prueban en la institución, joyas, calzado y artículos para los hijos y el hogar. A los maestros les venden artículos deportivos, no por catálogo sino directamente.

Otra de las actividades en las que confluyen maestr@s, conserjes y secretarias es en las tandas, que es un acuerdo para reunir dinero quincenalmente, el cual es entregado según se haya definido la fecha para cada uno de los que participan en esto.

B) LA DOCENCIA Y LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO

ARRIBO FORZOSO ¿Y DESPUÉS?

La elección profesional genera confusión, es un momento importante en la vida de los estudiantes que han terminado el bachillerato. En 1984, por decreto, los estudios de profesor se elevan al grado de licenciatura, colocándoles así como una opción más de nivel superior.

El ingreso a la Normal fue determinado por el rechazo en otras instituciones, las escasas condiciones socioeconómicas de las familias y la cercanía a sus lugares de residencia. Únicamente un 37 % de los informantes decidió presentar el examen en la Normal de Zumpango como única o primera opción.

La ubicación laboral segura y permanente al término de los estudios es otro factor que les hizo pretender el ingreso a la institución, porque al término de la preparación se contará con plaza en el sistema educativo estatal. Cada año al momento de matricularlos en la licenciatura, se les menciona que no hay compromiso para la ubicación laboral al finalizar la carrera, sin embargo, el sindicato en acuerdo con la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México los incorpora como agremiados y negocia las plazas.

En mi profesión, ¿qué ventajas?. pues que tal vez lo veo por el lado económico, no se tiene que trabajar mucho para..., no sé, para que sobrevivas, yo creo que el sistema te recupera todo lo que has estado haciendo, para estudiar, no sé, seguir preparándome, por eso ahí está, no sé, el hecho de que quieres plaza, el sueldo va a estar ahí para poco o mucho no lo vas a dejar de percibir y el trabajo también por la satisfacción que te da trabajar con niños(ME6 p.3)

Las ventajas esenciales que las alumnas aprecian en la docencia son la seguridad de un sueldo quincenal y un horario de 5 horas, lo cual permite independencia económica incorporada a la posibilidad de un mejor nivel de vida y el cuidado de la familia. La percepción económica dará también la posibilidad de pagar a otra mujer para que realice las labores domésticas.

Yo creo que nada más trabajaría para pagar a quien me hiciera la comida y el quehacer, porque yo pienso que me cansaría mucho, y, o, pasaría a comer a algún lado, pero también sería, pienso que mucho gasto, pero no me

interesa aprender a cocinar, al contrario, no sé, como que la cocina me trae muy malos recuerdos(ME 8 p.2)

Una de las satisfacciones buscadas en la docencia es la oportunidad de aportar a los demás, ser afectiva es uno de los rasgos asociados a las maestras.

Pues una de las ventajas es que tengo la idea de que sí puedo aportar algo y puedo ayudar, comentar, guiar a alguien más y más a los niños, que son tan moldeables ¿no? y que lo que hace uno con un niño puede ayudar para toda su vida y por eso creo que es una ventaja que puedo ayudar como ser humano más que otras condiciones (ME1 p.4-5)

Pues yo considero que el trato hacia los niños..., el de las maestras, más afectivo, se lleva más a la afectividad...(ME7 p.2)

Ellas identifican que la profesión se encontraba definida, desde la infancia, porque en sus juegos tuvieron acceso y posibilidades de imitación del modelo de maestra. Aún siendo niñas, observaron y escucharon a una mujer adulta que se dedica a la docencia. Lúdicamente incorporaron formas de actuar, de dirigirse a otros, de ser para los demás, interiorizaron e idealizaron un modelo creado socialmente.

En esta apropiación de modelos adultos de docencia, se conforman modos de ser, significaciones entrecruzadas por diferentes necesidades como mujer. Éstas posteriormente se comparten, asumiéndolas como propias.

...en cierto modo desde pequeña, sí el que es mayor, el más grande como que sabe más y puede hacer esto ¿no?, y con mis primos, tengo muchos primos pequeños y siempre pues en casa, pues yo era la maestra y siempre jugábamos a eso, y me fue gustando desde, desde ver a mi mamá frente a los grupos, a los niños, y ser la hija de la maestra y aunque alguna vez por situaciones de trabajo no pudo asistir a mi escuela, a las reuniones, y dije jamás seré maestra ¿no?, aquí estoy...(ME1 p.1)

Entre esas responsabilidades atribuidas, el cuidado y bienestar de los hijos es un motivo de angustia. Ser maestra representa la posibilidad de disminuirla, teniéndolos cerca. En los centros de trabajo, es una situación común encontrar niños de las profesoras.

Sí, porque, en primera, por lo económico y porque podría criar a mis hijos, así que otras profesiones no, porque serían de un turno completo, y aquí, ya es sólo medio turno, te puedes llevar a tus hijos a la escuela (ME8 p.2)

El magisterio es visto como la mediación entre el deseo de independencia y las demandas históricamente dadas a las mujeres.

Definir la carrera como apropiada por los tiempos y espacios, es considerar que el papel esencial de la mujer no es la manutención de la familia, lo anterior permite plantear esta separación de ser profesionista y ser mujer.

que es una carrera apropiada por los tiempos, los espacios, para personas que se establecen y para un hombre es más difícil porque tiene que mantener una familia y de una mujer, no es su papel básico, pero establecido por la necesidad y te da tiempo para ser profesionista y para ser mujer... (ME1 p.3)

Por otro lado, la jornada de trabajo se combina con la atención a la familia. Por este motivo la movilidad de escuelas en el caso de las docentes se presenta en la búsqueda de cercanía al hogar propio o de la madre, quien ayudará en el cuidado de los hijos, en tanto pueden ir a la escuela con su mamá maestra, logrando una ubicación laboral cómoda, la profesora puede permanecer ahí indefinidamente.

Causa que comparten los estudiantes con las alumnas son las razones de ingreso. Una es el origen socioeconómico de bajos recursos, otra el fracaso al intentar ingresar en otras instituciones de nivel superior y finalmente la seguridad laboral.

Su proyección futura como maestro involucra razones de carácter económico, anexando a la constancia del ingreso, los beneficios colaterales que el trabajo les proporcionará. La idea de que serán los proveedores de la familia les hace pensar en estímulos agregados al sueldo base.

...es un trabajo seguro, quincenas seguras, un trabajo por 30, 35 años, prestaciones, esos son los beneficios que le veo, prestaciones y todo esto (HE3 p.2)

...también tiene beneficios extras en cuestión de que prestaciones y cosas de ese tipo, que muchas veces son más seguras que de un trabajo equis ¿no? (HE4 p.1)

Ellos también retroceden en el tiempo. Ubican en sus recuerdos de infancia al profesor como un estereotipo a seguir. A diferencia de las informantes no refieren juegos de imitación. La representación social tiene a la mujer como modelo adulto de docencia, sin embargo, la vivencia como estudiantes les hizo conocer su autoridad incuestionable, el maestro aparece como un hombre adulto admirable, pues sabe y dice qué se debe hacer, quizá superando la imagen de autoridad que se tenía de un padre con un nivel de preparación inferior.

...el maestro siempre es un estereotipo, bueno, entonces era una imagen a seguir y así durante toda la primaria (HE3 p.1)

...de alguna manera me agrada compartir lo que sé, o lo poco que sé, aparte de llegar a tener una cierta influencia en, en las personas, (HE4 p.1)

Los alumnos entrevistados tienen conocimiento de la devaluación social de la profesión, por eso para ellos, como estudiantes, un elemento importante es la búsqueda de la eficiencia técnica.

Pues en comprometerse con lo que haces, con digamos, buscar técnicas y todo esto para que los alumnos realmente tengan un aprendizaje significativo, más que nada de... no tanto de contenidos, sino de habilidades, desarrollar las habilidades para hacer las cosas, ¿Cómo?, ¡aún no sé!, en eso estamos (HE3 p.1)

pues tú tienes que hacer algo mas allá de lo que es, de esa imagen que te están proyectando de ser profesor. (HE2 p.1)

Esta voluntad de ser eficaz representa una forma de obtener la estima social.

APRENDER PARA LA ORGANIZACIÓN Y EL CONTROL

Vivir la experiencia de docente requiere preparar prácticas en las escuelas primarias, planeando actividades para el aprendizaje desde la propuesta de los programas de la S.E.P.

La Normal tiene períodos previos dedicados a la elaboración y revisión de esos planes. En los grupos de licenciatura algunas maestras ceden los espacios de clase para que se cubra este requisito, visto como administrativo, necesario

antes de la práctica en sí. El énfasis puesto en la planeación, contribuyendo para que se asuma que el éxito dependerá de la organización, se piensa en tiempo y acción.

La preparación de las prácticas incluye para alumn@s la indicación de involucrarse con entusiasmo en las actividades de los niñ@s. Las alumnas, además de la planeación del trabajo a desarrollar en el aula, reciben recomendaciones para su presentación, se les sugiere incluyan en su arreglo personal el maquillaje.

La reproducción de roles, combinada con las demandas laborales, les llevan a desarrollar una serie de habilidades para la distribución de actividades en el tiempo, por lo que una de las características que aparecen como definitorias en el caso de las mujeres es la organización. Ésta les hace autovalorarse positivamente, trascendiendo incluso las actividades escolares.

No, nunca lo dudé en casarme porque yo decía bueno todas las relaciones son diferentes, simplemente yo soy diferente, entonces este... yo dije, no pero es que yo voy a tener una vida quizá más organizada, porque yo soy organizada, yo pensaba en mí y en, en esa situación, porque cuando yo tomo una decisión es difícil que me hagan cambiar de opinión... (ME5 p.1)

Asumirse mujeres de doble jornada, les requiere entrenarse en la optimización del tiempo, entrenándose desde su formación.

Ah pues primeramente porque lo he asimilado, me he asimilado como tal, estoy asimilando ese papel y sé que una vez desarrollando todas estas habilidades, nada de esto se me va a dificultar, o sea, por ejemplo, lo he vivido mediante las planeaciones, o sea, de ir frente a un grupo para mí es una responsabilidad muy grande y no es ir a dar por dar las cosas (ME5 p.2).

La organización como categoría central presente en la vida institucional, para los alumnos tiene una cara diferente, a ellos les corresponde asumirse como elementos complementarios en las actividades cotidianas, les corresponde cargar y aportar recursos económicos.

Por que así es, decimos ¿quién hace esto?, las mujeres dicen yo, desde antes, yo traigo esto, los hombres no dicen nada, al final les decimos, compren esto o esto o cooperen... (ME7 p.3)

En otra intervención que hace la Normal en la dirección de la experiencia formativa, se encuentra la asignación del traslado y manejo de los recursos audiovisuales a los hombres del grupo.

...ayer en la última clase, me comentó, bueno me dijo Lorenzo que había encontrado a una de las maestras, y que le había dicho, tráeme la tele y la video, entonces, digamos, ya tienen que ir ellos, digamos, le dice a Lorenzo, pues él ¿Con quién voy?, pues con otro chavo (HE3 p.4)

Para el trabajo académico también hay organización, los hombres generalmente reciben ayuda en el cumplimiento de tareas y cierta protección frente a autoridades y docentes. A cambio son nombrados para representar a los equipos, exponiendo las conclusiones ante el grupo. Esto les hace irse entrenando en la expresión frente a los compañeros, posteriormente el liderazgo político en las escuelas es retomado por los hombres, las demandas laborales son impulsadas por ellos y para su realización son apoyados por las maestras.

... entonces como que incluso, por ejemplo, cuando son las exposiciones, ándale pasa tú, tú como hombre, ¡ya!, a lo mejor me agarran por que yo soy el único hombre, estamos entre compañeras y por votación que pase José, ¡ay, por qué yo! se supone que estamos haciendo el trabajo entre todos, pues es que así lo decidimos ya (HE2 p.4)

Sí, o también otra chava, digamos, el grupo son 4 o 5 mujeres, éramos 3 hombres, y entonces las chavas se rolaban, raramente nos tocaba a nosotros, entonces, las chavas siempre hacen las tareas a los hombres, y ellos nada, nada más sacan las copias, compran las hojas.(HE3 p.2)

Aunado a lo anterior, a los alumnos se les responsabiliza del cuidado de sus compañeras. En la vivencia misma de la práctica docente que realizan en las escuelas, las maestras que coordinan la práctica distribuyen las comunidades asignando las zonas más agrestes a los alumnos, o bien se envía a uno de ellos por equipo.

Humm ..., digamos en mi caso, me tocó ir con una mujer, éramos los únicos dos, y en los demás grupos pues los que eran grupos de dos, iba un hombre y una mujer, y habían grupos más grandes, de 6, de 4, entonces, ya iban, mixtos... (HE3 p.4).

Y este, pues ese día, digamos en lo personal, era de ir cuidando a la chava , ¿no?, de este, pues voy a ver por dónde se puede pasar para que te pases, no te vayas a caer, y entonces, digamos en la cuestión de cargar, por

ejemplo, también, ayudarle. Ya cuando llegamos a la Escuela, nos pidieron que eligiéramos el grupo, y yo le dije, ¿En qué grupo, quieres estar? (simula dirigirse a su compañera), pues en el que quieras (le responde ella), (él le dice), quédate aquí, yo me voy a otro, y así quedamos. De regreso, pues la que aplicó entrevistas fue ella, yo nada más preguntaba y ella anotaba, así quedamos, yo pregunto, tú anotas, ella no dijo nada (HE3 p.4).

Ser maestr@, como vivencia o como experiencia formativa, representa en sí la distribución de tareas por género, conservando la asociación de lo pasivo para las mujeres y lo activo para los hombres, o bien, lo privado y lo público como ámbitos diferenciados de actuación.

Lo común para ambos es la obediencia de reglas, como huella mnémica que cobra sentido en la formación inicial del magisterio al destacarlo como aspecto importante que lograrán con la experiencia y su tránsito por la Normal, pues este comentario es realizado por maestros titulares de los grupos de primaria, docentes de la normal y compañeros de grados superiores.

El énfasis en la educación es el control, estudiar para maestr@ es lograrlo administrando actividades adecuadamente, es el sentido de eficiencia y utilidad.

EN UN AMBIENTE CÁLIDO Y TRANQUILO

Entre los momentos de significación emotiva para l@s estudiantes de la Normal, se encuentran las actividades sociales que organizan, homenajes, cumplir con tareas como la asistencia a museos u otras instituciones de nivel superior, prácticas de campismo y visita a zonas arqueológicas. También se encuentran los festivales de día de las madres, convivencias escolares como el 14 de febrero, festejos por cumpleaños al interior de los grupos, fiestas navideñas y la novatada, esta última es la única no dirigida por docentes o autoridades institucionales pero sí sancionada por ellos.

Reconocen que aquí, en la Normal, hay comunicación y contacto, por lo que quienes están por egresar recordarán como una estancia muy grata su formación en la institución.

... creo que hay menos rivalidad que en otras carreras, o al menos competencia, tengo experiencia de una hermana que estudió odontología y un hermano que estudió medicina y sí o sea muy, muy diferentes aquí sí hay

comunicación, contacto y pues creo que en esas carreras no, o sea, no, muchísimo, las convivencias aunque fueron pocas pues sí, pues este, así como que muy románticas ¿no?(ME1 p.2)

Los conflictos que refieren las mujeres, son con compañeras. Los motivos son por haber sido pareja de un hombre que en ese momento lo es de otra, la posesión de objetos personales, pérdida de éstos, el posicionamiento como líder al organizar actividades u obtener mejores calificaciones.

Se forman grupos de amigas que toman partido por la causa de alguna, agreden indirecta y verbalmente a la compañera con la que se tiene la diferencia.

Cuando las convivencias rebasan la tranquilidad caracterizada por una aparente cordialidad, como en el caso del acto de recibimiento que hacen a los de nuevo ingreso, las autoridades intervienen para sancionar, argumentando que no se puede hacer algo que ponga en entredicho los valores de los normalistas,

Ramiro, me comentó el mismo día, que lo llamaron de la dirección para regañarlo porque no estaba pendiente de lo que hacían los alumnos, y en una reunión algunas compañeras, hablaban del asunto, reprobaban indignadas que los grupos de 2º y 3º. De Lic, hubieran bañado con tripas de pollo a los de primero, como parte de la novatada (Diario de campo 14/11/02)

Sí, que no era posible que en una institución como ésta, la Normal, que se presentaran ese tipo de actividades, de sucesos, porque era una institución formadora de valores, que si esos eran los valores que íbamos a enseñar a la escuela primaria, que no podíamos dar eso, si no lo teníamos nosotros y este, porque lo habíamos demostrado el día que estábamos ahí... (ME6 p.1)

De esta manera, en la Normal se va estructurando una identidad profesional, que en algunos momentos entra en crisis.

Ante un ¿cómo te va?, un alumno de primer grado me comentó que se encuentra indeciso entre permanecer en la Normal o no, le molesta como son algunas maestras, dice que ellas quieren que todo sea serio, él tiene problemas con Sarita (maestra), porque cuando ríe, ella se enoja y lo saca de clase, quizá piense que se burla de ella. Refiere que otras docentes, han molestado a uno de sus compañeros, constantemente le piden que se despinte el pelo (lo tiene pintado de las puntas) y que vista más serio, por que así no parece maestro (Diario de campo 26/03/03).

Los conflictos para permanecer en la formación docente, se resuelven dependiendo de los rasgos personales de tipo psicológico. Los alumnos en su mayoría logran permanecer en la institución.

C) PROYECCIÓN PERSONAL. AUTOCONCEPTO

LAS RESPONSABLES Y LOS INTELECTUALES

Se perfilan en los estudiantes de la Normal las formas de relación posteriores en los ambientes laborales, las maestras más responsables, los maestros más flojos.

los hombres manifestamos más flojera que las mujeres, en ocasiones, es que en las calificaciones, van más, vamos más bajos los hombres que las mujeres. (HE3 p..2)

como que al maestro, no sé como que lo ven flojo, no sé que idea tengan, bueno es lo que he escuchado de algunas mamás ..., nada más ahorita que lo veo, sí son más mujeres las que van a trabajar, principalmente son mujeres y ¿qué buscan?, yo lo he visto en mis compañeras, tienen la habilidad de buscar una solución rápida, pero no esa solución que dan a los problemas está bien hecha, lo importante es sacar el trabajo... (HE2 p.3)

En esta autoconciencia conceptual, las alumnas se atribuyen la búsqueda de soluciones a sus problemas inmediatos, en el aula de la Normal y en la de primaria, si se requiere son autodidactas, con capacidad de autocrítica e iniciativa.

... porque aunque tengo dificultades este, trato de identificarlas y trato de ir mejorando, sí la primera práctica se me hizo un desmadre ahí, pues ahora busco estrategias que no, este que no le permitan a los niños levantarse ¿no?, que les agrade estar ahí porque a lo mejor, por que es lo adecuado, que los niños estén ahí sentados o estar trabajando en equipo en el patio, pero en equipo (enfática), cosas así, entonces como que es más significativo ¿no? estar en las prácticas (ME5 p.5)

En el caso de los alumnos, se atribuyen ser reflexivos, intelectuales, comprometidos, identificando de igual manera a algunos de sus maestros. Esto último les facilita la construcción psicológica del yo, porque en la valoración del otro hay implícita una posibilidad de reconocimiento o bien una meta cercana.

como que se quedan, que como las iba a juzgar yo, que era el que más leo, el que más se apuraba ¿no? entonces que cómo las iba a juzgar yo (HE2 p.4)

como que varía mucho la imagen del maestro Anselmo y del maestro Gabriel, existe ese apasionamiento por lo que están haciendo, es la imagen

que más, más me llena, por que las de aquí, de las maestras con que he trabajado, como que no existe eso, como que no más llevan a cabo su actividad, sin nada más, es un trabajo nada más, no tiene mayor importancia, yo lo he detectado (HE2 p.2)

... con algunas me he llevado bastante bien, más, por ejemplo con la maestra Chona, con la maestra Chonita, pues a pesar de que yo le reclamaba, oiga maestra le está haciendo mal aquí, este..., tengo una buena relación con la maestra , pero por ejemplo en el caso de la maestra Sarita, pus totalmente como que nos tenía odio a los hombres, inclusive me decían los compañeros, lo echábamos de relajo, oye como que nos tiene coraje a los hombres ¿verdad? yo creo, y no nada más con nosotros, sino con los otros compañeros de, de.. los otros grados, (HE2 p.3)

El reconocimiento explícito a los hombres también se presenta entre las alumnas, se aprecia una alta valoración del compañero, se le brinda protección y existe demanda presencia para la toma de decisiones, apareciendo esta necesidad de la figura masculina.

Las mujeres dicen que los hombres son solicitados para mantener el equilibrio en los grupos, piensan que serían más tolerantes entre sí, si hubiera un mayor número de ellos. Comparan su experiencia con la vivida en el bachillerato en el que la matrícula era equitativa en relación al número de hombres y mujeres, esto les lleva a elegir o buscar a un hombre como jefe de grupo.

Reconocen el hostigamiento de que son objeto los compañeros y los privilegios que las docentes les otorgan. Ellas se asumen cómplices de esta protección y les demandan mayor nivel de participación de ellos. La compañía masculina es buscada porque escuchan y aconsejan.

pues como que eran muy considerados, como que querían o queríamos que estuvieran ahí sobre todo, y más para los problemas, eran los primeros invitados ¿no?, y como eran, sabíamos que José es muy inteligente, era así como que no le gustaba compartir y como que, que sabíamos que cuando participaba, bien, y como leía y extraleía, y que se podía contar para un buen trabajo con él y como para algo así, que necesitaba mucha dedicación José, y con Arnaldo... como que no, él era era todo el relajo y José como que no, yo esperaba como que ellos pusieran el equilibrio, el orden no sé porqué, cuando fue José el jefe de grupo no le gustaba, porque no le gustaba, porque no le gustaba lidiar mucho y como la mayoría éramos mujeres, esperaba yo que llegara a apretar ahí, que los conflictos que había a veces, para que nos pusiéramos de acuerdo y así, y sin embargo como que no fue

así, que no le interesaba mucho, en ocasiones sí se hizo y en ocasiones pues no (ME1 p.2-3).

Sí, sí..., yo considero que sí, porque ha habido casos en que se les ha tenido que hacer el trabajo, hacen el trabajo por ellos, pues sí... las compañeras, no sé, a lo mejor el miedo a que ya no les hablen, o a sentirse rechazadas o no sé (ME7 p.3)

Recapitulando, se puede encontrar una primera diferenciación de los sujetos de la Normal, presente en los discursos de l@s informantes. Clasifican a las mujeres según la posibilidad de tener una agradable o desagradable relación personal. A los hombres se les valora a partir de su saber o su ignorancia. Otros elementos que permiten ubicar a los alumnos, desde ellos, se destaca el siguiente comentario:

...como en todos, hay divisiones, siempre el grupito de relajientos, el de, bueno siempre creo se divide en dos partes, el de los relajientos y el de los serios, no precisamente estudiosos, pero serios, y de ahí surgen, subgrupos ¿no?, ya los estudiosos, en los serios, el de los flojos, pero tampoco, bueno que son un poco apáticos, a las, a las demás personas, y en el de los relajientos, un poco los que trabajan, otro poco los que se dedican a hacer el desastre, y está dividido como en, como en su mayoría los grupos (HE4 p.1)

FORMACIÓN DE DOCENTES, ADAPTACIÓN SIN FIN

El deber ser con que se forma a los estudiantes de la Normal como imperativo incuestionable, es evidente en los juegos de poder a los que se ven sometidos, la coacción es el modelo de relación con los alumnos. Justificada desde una explicación de interés por el sujeto. Al alumno paulatinamente se le va negando, y éste va adaptándose para sobrevivir en el sistema, es llevado a ceder independencia a cambio de sobrevivir en la escuela.

... pues haz como que lees, haz como que haces esto y ya pasaste, entonces, y nosotros estamos acostumbrados a eso, bueno en mi caso, casi no leo y así varias cosas, los trabajos me cuestan mucho, y bueno por otra parte, es comodidad, porque tú dices bueno, pues, éste no me pide, pus para qué lo hago, (HE3 p.1)

L@s estudiantes siguen las indicaciones de trabajo y comportamiento, factores psíquicos externos que muestran la voluntad de ser eficaz y que siendo

muy valorados, tienen un impacto en su autopercepción. Se afianzan internamente contenidos operativos en la valoración de sí y de esta manera, desarrollan una autoestima centrada en la competitividad y la comparación.

Los alumnos tienen una particular relación con las autoridades al interior de la institución, como preparación de lo que será el espacio laboral futuro. Se da continuidad a lo vivido en el ambiente familiar y escolar. En el caso de las mujeres, reconocen relevante la obtención de permisos de los padres y la preocupación por el enojo de la pareja.

Y a Perla, ¡ay no!, de Perla tuvimos que ir a pedir permiso en su casa, por que ella sí quería ir, dijo, es que a mi me dijeron que no, que tenía que regresar, por que a mis papás no me creyeron lo que estaba haciendo y que no sé que, y fuimos para que la dejen ir... (ME8 p.4)

Ahorita no tengo novio y me siento bien así, como que muy, muy..., no libre por que siempre he sido libre, pero me siento muy a gusto de poderles hablara todos sin la preocupación de que ¡alguien!, se vaya a sentir, o se vaya a disgustar por que estoy así en el relajo... (ME8 p.8)

En el ambiente de formación profesional, las mujeres dan la razón a los argumentos presentados por los docentes y directivos, a ellas les resta únicamente la negociación de ciertos privilegios, en específico, permitir las ausencias de clase para realizar actividades de otra índole. Una regla como la asistencia a se puede romper si la autoridad lo permite, el valor en sí es la decisión de acatarla.

Bueno no ha habido problema, hasta cierto punto todos los profesores nos han apoyado, pues nos han aceptado las ideas, las propuestas de trabajo, por ejemplo, si tenemos que ir a..., ausentarnos, tenemos que entregar los trabajos y no, no hay problema por este, por no estar en la clase, nos han facilitado, de alguna manera realizar las actividades (ME7 p.2).

La relación de los alumnos con la autoridad no se menciona como un tema destacado, a excepción de las negociaciones personales que entablan con algunas de sus maestras para que los criterios de evaluación sean flexibilizados, también para la reducción en el número de inasistencias, para entregar a destiempo los trabajos y/o para aumento de calificación, lo cual generalmente es logrado a cambio de una promesa de portarse bien. Esto implica tener una

presentación personal más formal, saludar y no criticar el trabajo en el aula, no reportar a las autoridades alguna anomalía e inclusive terminar su relación de pareja, así como esforzarse más, haciendo entrega de todo lo que se requiera en cuestión de tareas. De no cumplir, son recriminados públicamente con respecto a lo que se espera sean sus características, se cuestiona la congruencia entre lo que hacen y dicen, además de su hombría.

SOBREVIVIR Y DESARROLLARSE

Para sobrevivir emocional y psíquicamente en un ambiente que las anula como sujetos, las alumnas, se atribuyen la originalidad y el optimismo como recursos de personalidad, utilizados para adaptarse a la normal.

Pues no me siento mal porque siempre, tal vez porque soy muy optimista y todo, yo misma me reanimo y no sé, interpreto mi propia, mi propia actitud, entonces, digo, bueno este siempre como soy bromista, como que digo ante todo la originalidad ¿no? y este así por eso me caracterizo por ser tal vez diferente, y ya, o sea, ahora ya no noto la diferencia porque me estoy adaptando a ella, entonces siempre no, este que esto no, que ante todo la originalidad ¿no?, y es que soy auténtica y original, eso siempre, y como que con ese lema me he adaptado a esto... (ME5 p.2)

Otro elemento que les permite contrarrestar la inercia de la vida normalista y que deriva de estas características autoatribuidas, es la conducta de solidaridad con comunidades marginales o en situaciones de crisis. La sugerencia de participación en la vida social, va a la zaga respecto a otras instituciones de nivel superior.

La necesidad de superar los problemas presentados en sus primeros ejercicios docentes, les hace recurrir en los foros de análisis a solicitar la solución. La respuesta de sus docentes es darles consejos surgidos de la experiencia. Ese momento de contacto, con la realidad profesional, se convierte en un elemento desencadenante en la formación de las alumnas, que vinculado al sentido de responsabilidad y compromiso, les hace no abandonar su función ante las dificultades en el aula, y sobrevalorar la vivencia como una fuente de estrategias para afrontar la demanda imprevista. Las respuestas son de sentido común.

En ese ambiente de control permanente, lo que las mujeres manifiestan como incapacidad es su limitación para decir abiertamente lo que sienten y piensan. Un recurso utilizado con frecuencia es hablar de l@s maestr@s cuando no hay posibilidad de que les escuchen, y de l@s compañer@s de manera indirecta, expresando a otr@ lo que quieren que conozca sin participar en la conversación, pero que al referir particularidades, sabrá que hablan de él o ella. Se abordan así situaciones de higiene, pérdidas materiales, diferencias personales o conflictos de pareja.

Para los estudiantes se da el mismo ambiente centrado en normas, sin embargo, el nivel de protección, o bien la exigencia que hacen las mujeres les permite elaborar una autoatribución que se centra en la confianza que tienen sobre su capacidad intelectual para solucionar problemas.

Los alumnos, refieren incapacidad para relacionarse con las mujeres, sin embargo esto, poco a poco se va transformando en el ámbito escolar por el predominio femenino, que les brinda la posibilidad de desarrollar una gran seguridad. Porque en el espacio laboral no será necesario que hablen constantemente, pero lo que digan será escuchado con atención y valorado ampliamente.

... le puedo hablar por ejemplo de dos experiencias o de dos juntas que he tenido con los maestros en Tecamac y la de aquí, aquí como que hay más unión entre las maestras a pesar de que hay más maestras, se llevan bien entre ellas, hay una buena relación entre los maestros, como que son los que están más callados, no participan mucho a excepción de un maestro que cuando habla como que se quedan así, como que es bien intelectual, como que hay una buena relación entre maestros, le podría decir compañerismo (HE2 p.4).

Esta percepción, le imprime un sentido de inseguridad a la mujer, quién se encontrará en esa constante búsqueda de asesoría para la toma de decisiones, y la orientación que reciba puede venir de una persona mayor que ella y/o de un hombre.

... hay ocasiones en que yo le platico algo y él me dice, ¡sí!, efectivamente así es esto, por ejemplo de los clubes, le digo ¿qué club me conviene tomar?, y ya me dice el que tu quieras, dice, aunque ese es puro requisito y ya, sí, sí es cierto, pero este debemos cumplir con eso, dice sí, pero hay unos que

este si quieres perder el tiempo, pues ya métete a tal y tal, me dice ¿no? y si quieres aprender algo, pues ya toma con esta persona y con esta, y entonces o sea me hace sentir especial, así como que tengo más, más confianza de hacer las cosas, por que sí, él me platica cómo lo vivió y como para él ya es historia o sea, ya, yo puedo interpretar este... que me conviene o qué no (ME5 p.2)

Y si las alumnas no solicitan ayuda, les es proporcionada. En la Normal algunas maestras dan consejos a las mamás alumnas sobre el cuidado de los hijos, en un intento por dirigir los patrones de crianza y en función de la experiencia que tienen.

¿ A Mirna?, le dan consejos, la maestra Teté, la maestra Chonita, de cómo tratarlo, de cómo cuidarlo, que no lo descubije mucho porque quien sabe qué, o sea, pequeños consejos, porque veo que se emocionan con el bebé más la maestra Teté , pero cada quien...(ME6 p.2)

PERSPECTIVA: SER MAESTRA - MADRE

Una perspectiva asumida por las alumnas es ser maestra y madre, se contempla la posibilidad de no tener pareja. A excepción de una de las entrevistadas que es casada, las otras normalistas mencionan como importante, disfrutar del salario, revelando una intención de cumplir con deseos pendientes. También al concluir la licenciatura habrá posibilidades de contribución económica con la familia, que en muchos de los casos ha limitado su distribución del gasto, priorizando sus necesidades escolares. Saldadas estas situaciones, estarían dispuestas a destinar su salario para formar una nueva familia, este tema también es abordado desde la experiencia por las docentes de la Normal.

Comentarios por parte de la maestra Teté... cuando me iba a casar, siempre se la pasaba casi toda la sesión, ahí frente a mi butaca, que porqué me iba a casar, que disfrutara mi juventud, y que disfrutara mi carrera, por que es difícil, cosas así, y la maestra Chonita,... que porqué después mis quincenas ya no iban ser para mí, o sea, ellas lo veían por la parte económica, así de que este ya no iba a ser para mí, sino que lo iba a tener que compartir con mi pareja y para comprar cosas, pues ya de la casa, ya no personales (ME5 p.4)

La maestra Teté, llegó con un carro de mandado, los viernes va al tianguis, quizá hoy venga su marido por ella, pues es día de quincena, se rumora que ella aporta la mayor cantidad de dinero para el gasto familiar, es el caso de la maestra Feli, y de la maestra Chonita (Diario de campo 31/01/03)

Formar una familia tiene relación con el deseo de ver a los hijos crecer y que éstos a su vez se reproduzcan. Sin embargo, no es la única opción a futuro que se plantean, de no casarse, podrían continuar estudiando.

La devaluación acompaña a las alumnas desde el hogar, tienen conocimiento que de haber sido hombres, no se les hubiera apoyado para estudiar en la Normal, por eso se comparte con los hombres el entusiasmo por dignificar la profesión mediante el esfuerzo en su trabajo. La necesidad de valoración en el espacio familiar y profesional, provoca que ellas piensen en tener un ritmo de vida acelerado y ante la negación de que son objeto, aspiran a esforzarse por los otros.

Sí, quien sabe, no sé, tal vez por la ideas de los hombres en mi familia, el papel del hombre en mi familia, creo que mis papás, mi papá no me hubiera dejado ser maestro, pienso que no (ME1 p.5)

Yo veo nuestra carrera muy productiva, muy humana y también tanto en el conocimiento como el... muy completa, no en lo material porque sabemos que no es muy bien recompensado, pero yo creo que organizándose, sí se puede saber (ME1 p.5)

Uno de los elementos que los alumnos comparten con sus compañeras es recuperar con esfuerzo el aprecio por su profesión. Para los hombres formar una familia es un deseo en 2 de ellos, y uno tiene la intención de estudiar otra carrera y ve en la soltería su vida futura.

La concepción de autoeficacia, permite a los alumnos asumir que de ellos dependen los logros en la vida, se imponen a sí mismos metas posibles de cumplir, tomando de los modelos docentes, rasgos de personalidad involucrados con la motivación.

Las alumnas coinciden en afirmar, que para los hombres en el magisterio existe una posibilidad de desarrollo profesional.

...pienso que es más allá, una escuela es un sistema de profesionistas, y como que un hombre se puede dedicar más a esta carrera, como que puede

ser más productivo, pero si se lo propone, por que si se cohíbe de que está trabajando con puras maestras como se ha visto aquí...no, aún cuando fuera hombre, podría trabajar y tomar su papel de hombre en la familia, en la familia considero que sí, sí sería también bueno y muy productivo (ME1 p.5).

En cambio, los alumnos perciben a sus compañeras en desventaja para sobresalir, además de las limitaciones intelectuales y sociales para el desarrollo profesional argumentan las causas biológicas, que pueden dar idea de que es natural que las mujeres no se superen académicamente.

... yo creo que más desventajas ¿no?, yo lo veo por ejemplo, a mis compañeras este.. que ya se embarazan, como que hay que cumplir con eso del compromiso familiar y yo tal vez como hombre lo he vivido un poco, este ... esa parte fuera, porque yo nunca me voy a embarazar ¿no? como que lo veo un poco alejado, ese compromiso como en familia (HE2 p.4)

Entre lo que se presenta como un punto de apreciación compartida, se encuentra el bajo nivel académico de la institución referido a través de:

- Actividades sin sentido, demandadas para justificar el trabajo en las asignaturas.
- La revisión de los avances en presentación.
- La escasez de dominio disciplinar de los docentes.
- Abordaje superficial de las temáticas de los programas.
- La inducción a la simulación en el aprendizaje.

...algo como que no encaja con lo que propone el plan, que manden decir que la reforma de la Educación y que no sé que, y como que no, yo diría que no saben bien que pasa, que es un discurso nada más (ME6 P.4)

Lo anterior mantiene a la institución en un vida tan rutinaria, que los momentos en que se rompe la inercia, son evocados con gran agrado por alumnas y alumnos, uno de éstos es la práctica escolar que realizan en comunidades que implican un desplazamiento a contextos indígenas.

D) RELACIONES ENTRE GÉNEROS

ASÍ, EMOCIONALMENTE

Para las jefas de grupo el cargo es relevante, les gusta contar con el respaldo grupal para la toma de decisiones que hacen, generalmente en la organización de los eventos mencionados.

Una actividad que se destaca por ser diferente a las anteriores, fue el acopio de víveres para los pueblos afectados por un desastre natural el año pasado, el episodio es recordado a la vez con entusiasmo y dolor. Lo primero por que fue como una aventura, pues no había antecedentes al respecto, además tenían entusiasmo por el desplazamiento a las comunidades del sureste de la República Mexicana. Con dolor por que ellas participaron en todo el proceso, pero al final, en el momento del viaje, fueron sustituidas por otros hombres para ir a dejar lo reunido.

¿A Oaxaca?, al final ya no fui, por esa misma situación, porque fue el papá de Carmelo, el tío de Carmelo, el novio de Perla, Samuel y..., íbamos a ir Perla y yo, y yo dije que no, o sea yo ya no estaba de acuerdo en que fuéramos y yo dije no ya no hay que ir, y cuando dijeron ellos no, pero nosotros sí vamos, y yo ya había dicho que no íbamos, entonces ya me tuve que aguantar en lo que había dicho primero y ya no fui, después el papá de Carmelo dijo, pues ustedes hacen las tortas y nada más me reí y ya, pero en realidad fue por eso, por que primero ya había dicho yo que no iba, por esas situaciones, y ya cuando dijeron que sí iban, y ya se iban, yo así como que no, yo sí voy, pero ya había yo dicho una cosa y la tuve que..., era como retractarme de lo que había dicho antes.

PERO TÚ ME COMENTASTE QUE EL PAPÁ DE CARMELO NO QUERÍA QUE FUERAN ¿NO?

También, es que dijo que era muy peligroso, que fueran muchachas, el o sea el papá, por eso yo dije que mejor nadie fuera, por que el papá de Carmelo, dijo no muchachas, ustedes se quedan, quédense y nada más nos ponen las tortas, entonces los únicos que iban a ir eran ellos, y entonces yo pensé que era muy injusto que nosotras fuimos las que estuvimos ahí, pidiendo y todo, porque en realidad nosotras hicimos la colecta y todo ¿no?

¿Y QUÉ SENTISTE?

Ah, pues yo hice mi berrinche, porque me costó trabajo convencer a mis papás que me dejaran ir, y después ya cuando estaba en mi casa, ya sabía, ya sabía que era la hora que tenía que estar aquí para despedirlos, yo dije, bueno yo por que los voy a ir a despedir, ya, me enojé y todo, ese día me la pasé haciendo, puro berrinche, coraje, porque sí se habían ido ellos y yo no había ido

¿NO TE QUERÍAN LLEVAR?

No, porque también, eso era otra cosa, porque si no, este Carmelo nunca hubiera invitado a su tío, para que cupiéramos mejor en la camioneta, no hubieran invitado al tío de Carmelo y no hubieran invitado al novio de Perla, por que ellos nada que ver en el asunto (ME 8 p.4)

COLOCACIÓN Y RECICLAJE

Las alumnas platican sobre las carencias de sus docentes con los alumnos de otros grados, se informan sobre la forma de trabajo de los maestros y los requisitos para acreditar cada asignatura.

Otro tema de conversación son los hombres, recomendándolos o no a las amigas. Con los hombres indagan sobre las relaciones de pareja que tienen con sus compañeras y ellos a su vez les informan sobre quienes tienen interés en ellas.

Sí con Lulú fue diferente, por que cuando él me empezó a hablar, así como que Lulú lo vio, y Lulú me empezó a preguntar de él, ¿qué cómo era?, así, yo dije que era buena onda, bueno le dije hasta muchas cosas positivas de él, que no eran positivas, después ella le empezó a hablar, y luego ella me decía, que crees que me gusta, y yo le preguntaba cuando él me hablaba, le decía, oye de veras, y a poco a ti te gusta ella, ya me decía, no pues que sí, y yo le informaba, a Lulú después..., y ahora, ellos sí fueron novios (ME8 p. 8)

Las maestras en clase o al finalizar ésta, comentan con los alumnos sobre sus actividades, y sus hijos, poniéndolos como ejemplo en algunas ocasiones.

La disposición y colaboración de las compañeras para con los hombres, son momentos importantes, así como las amistades femeninas, que les han apoyado, inclusive interviniendo por ellos con l@s docentes, para resolver situaciones de calificación.

Sus relaciones de pareja son consideradas como relevantes en su momento, no en el presente.

Les disgusta el que sus grupos se encuentren desunidos porque esto representa un escaso nivel de colaboración, también les incomoda que en ocasiones tienen que emitir una opinión cuando la discusión es entre mujeres.

Los temas de conversación de las docentes giran en torno a sus vivencias con los hijos, en la escuela, sobre el aseo, los maridos, la salud y la disciplina.

E) RELACIONES ENTRE SEXOS

EL SABER DE...

Hasta aquí la estructura de relaciones en la formación de docentes no parece tener mayor problema para su funcionamiento. En la Normal cada género tiene una continuidad en el rol tradicional asignado a través de la historia, señalando como punto de integración lo que da sentido, la organización. El aspecto donde se presenta el conflicto, son las relaciones entre hombres y mujeres tanto en alumn@s, como docentes.

La referencia a la sexualidad en la Normal se trata como un contenido implícito. Se dice algo sobre la sexualidad propia o de alguien sin hablar de ello, pero con suficientes elementos de contexto para identificar que se habla generalmente de una práctica sexual. La otra forma de ubicar la sexualidad es a través del doble sentido, en el que la inflexión impuesta a la voz, la reducción o el aumento en el volumen y la sonrisa, indican el contenido sexual de palabras o frases, que de ser comunicadas por escrito no tendrían esa connotación.

Entre l@s alumn@s se comenta igualmente sobre sexo, pues la petición que hace el hombre a la mujer para tener relaciones sexuales es indirecta, a lo que la respuesta es la evasión.

Existen dos tipos de relaciones entre alumn@s. Las formales, son conocidas por todos, la duración es ilimitada. En otras relaciones el tiempo generalmente es reducido a una semana o entre 3 y 4 encuentros, además son ocultas, es decir fuera de la institución. De estas últimas se habla en los grupos como crítica. Las amistades pueden ser con cercanía corporal (abrazo) o sin ella. Quienes no permiten el abrazo se sienten invadidas y lo rechazan abiertamente. Los hombres por su parte dicen abrazar a quien lo permite.

Una forma indirecta de acceder a la sexualidad, es lúdica.

...algo que no iba a ser formal, y que iba a ser así..., él decía que ella, él decía que esa chava iba a ser su pollo en esa semana, o luego, vas a ver que ésta sí cae, o ésta sí me la llevo a la luna, así, y luego ya hasta las apostaba ¿no?, porque yo pensaba luego que no, no iban a caer y luego sí caían y sí

traía pruebas de que caían, porque para que yo le pagara, necesitábamos la prueba ¿no? (ME8 p. 7)

La resistencia para hablar de la sexualidad de manera directa para la comunidad normalista, tiene otra expresión, la oficial. Si las autoridades superiores indican que se maneje información sobre sexualidad, se recurre a personas ajenas a la institución, presentando la imagen de cumplimiento de la indicación pero le restan importancia. Lo referente al sexo se convierte en un tema vedado para tratarse abiertamente en la escuela. Esta resistencia para hablar abiertamente de sexualidad en la escuela ha provocado que el mismo docente se mueva en el saber mítico por el desconocimiento de los fenómenos científicos y psicológicos involucrados. Esto es algo más que impone la sociedad a la institución escolar y a la figura docente como deber, pues ni la S.E.P. ha podido abordarlo, porque una parte de la sociedad civil ha hecho patente su rechazo a la información, argumentando que es un aspecto de competencia familiar.

Muestra del conocimiento popular de l@s sobre sexualidad, es la respuesta lineal que se emite cuando se presentan las inquietudes en los niños. Las experiencias que l@s alumn@s normalistas tienen en la escuela primaria, con respecto a la sexualidad de l@s niñ@s son comentadas. La explicación de los docentes de la institución ante las dudas y cuestionamientos de l@s futuros docentes, es responsabilizan a los medios de comunicación. Sugieren campañas contra éstos. Se coloca la sexualidad fuera del sujeto y así la convierten en un problema que se debe atacar.

Este nivel de desacreditación de la sexualidad como un tema importante de conocer se refleja en una práctica cotidiana de las alumnas, al informar a terceros sobre la preferencia o interés por una persona. En una cadena de información el implicado se entera y tal vez responda al mensaje, pero como el episodio ha sido iniciado por la mujer, ésta finalmente lo rechaza en una manifestación y conflicto entre el deseo y su represión.

...y nos íbamos juntos y todo, platicábamos, se me hizo una persona muy agradable, así muy, muy interesante, y como que me hizo sentir bien y todo

¿no?, entonces me empezó a gustar, pero no así su físico, ni nada de eso, esa parte de él, y un día, a mí se me ocurrió decirlo a otra persona, y esa persona así como que hizo que todos lo supieran, fue un secreto que todos lo saben... y ya después aunque lo negué todo, pues ya no me creyeron, y ya, cuando, el lunes que llegué, él me, me abordó, me preguntó sobre el tema, ya había llegado a sus oídos, y le dije, pues sí, le dije, que sí, que sí me gustaba, se lo dije yo, en un primer momento pensó que fue broma, después me dijo, que si no quería ser su novia, que por que yo también le gustaba mucho, pero días antes él me había comentado ¿no?, que a él le gustaba otra persona, bueno, no que le gustaba, si no que mantenía... así, amoríos con otra persona, entonces yo le dije que no, por que aunque me gustara mucho, yo me respetaba mucho para andar con una persona que se anda besando con cualquier persona, y ya, yo decía que la había regado, pero después dije no, no quería, pero sí me siento incómoda por haberle dicho que me gustaba (ME8 p.10-11)

EL DESEO DE SER...

Una situación observada, es la ausencia de parejas homosexuales, siendo esta preferencia motivo de burla para hombres y mujeres. La homosexualidad es parte de las temáticas del doble sentido y denigración de los sujetos.

J. C. me comentó que la maestra llegó muy molesta con el grupo por que la habían reportado a la coordinación de docencia sobre una tarea sin sentido que les había dejado, consistía en identificar las ideas principales de un texto marcando letra por letra con color. A la maestra le comentaron la inconformidad del grupo, el día de hoy llegó y les dijo ¡bola de maricones, ahora va a ser peor! (Diario e campo 8/05/03)

Sin embargo, una situación común en las convivencias de docentes es el juego precisamente con la homosexualidad, como el galanteo, entre hombres. Aunque también con frecuencia se dedican canciones para la burla de los sentimientos del otro. Entre mujeres y mujeres se da la amabilidad manifiesta hacia alguna en especial y acercamientos corporales al bailar en las reuniones. Los maestros se abrazan y palmean la espalda entre ellos, pasando por el beber cruzando un brazo con el brazo del otro. La erotización por la cercanía corporal es con personas del mismo sexo, pues esto les libra de la censura bajo la idea de que la heterosexualidad es el único acceso a la sexualidad. De igual manera, en las reuniones donde los grupos de hombres docentes consumen bebidas

alcohólicas, los comentarios al día laboral contiguo, son de nombrarse entre ellos con apelativos de mujeres que en novelas o programas televisivos, se ubican en ambientes de cabaret. Estas bromas parecen encubrir el interés, que aún cuando minimizado es central en los normalistas.

Ese distanciamiento de la sexualidad al separarse en grupos de hombres y mujeres docentes, les lleva a crear fuertes vínculos afectivos entre personas del mismo sexo, en los que se comparten inclusive actividades fuera del ambiente escolar, como tomar café, ir al cine o de vacaciones. Se presenta un vértice de entrecruzamiento entre el desarrollo académico y personal, llegando a conflictos en el aula. Se origina división en los grupos y se dan niveles altos de agresión entre mujeres.

No, pues no, me gana bien fácil, a parte de que ni meto las manos, no, no, no, no me hubiera peleado con ella, o sí, por que sí me empujó varias veces, luego también Esperanza, sí, el que la pagó fue el Samuel, le dije es que eres bien estúpido, en lugar de que digas, no le hagan nada a mi amiguita ¿no? y todo es por tu culpa y ya, siempre le echaba la culpa a él porque, por que sí es cierto, el hablarle aquí a un hombre, es así como hacerte de muchas..., enemigas (ME8 p.10)

Así decía, es que tú estás bien pendeja, y yo como que me lo tomaba muy a pecho ¿no?, a veces por las participaciones, ahora que pendejada vas a decir ¿no?, este a veces por los trabajos, o luego así en sus pláticas, por que luego así platicábamos y me decía, tú estás bien pendeja, sí nunca me bajó de que estaba tonta, ya hasta me lo estoy creyendo.. y ella sí, varias veces, así, literal, dijo ese nada más está bueno para un caldo, o para un faje, o para un acostón, dice, porque lo ves bien trajeado, dice pus ya se vería diferente, pero nada más para eso sirve, y así me hacía comentarios de ese tipo, y él me hacía comentarios así como de que la maestra se le insinuaba, y le decía eso, ya después hasta..., hasta como que me sentía celosa de ella (ME8 p.5)

La inferioridad sentida a través de una autoatribución de la incapacidad, lleva a las alumnas a buscar la complementación con una pareja. Admiran características de personalidad que desean adquirir.

...entonces me di cuenta que no, que no había hecho eso, y era por lo que me gustaba de él..., en realidad así como que, es algo que yo no tengo y yo pensaba que él lo tenía..., y así como que era, pégame tantito de eso ¿no?, y a la hora de la hora, nada... (ME8 p.6)

Entre los hombres, las compañeras son tema de conversación. Los comentarios giran en torno a su dedicación al trabajo y su facilidad para las relaciones efímeras, o bien sobre lo provocativas que son. Se mantiene la distancia impuesta por la moral del maestro respecto a la sexualidad.

...cuestiones comunes en términos comunes... esa chava floja o esa primero está de caliente y a la mera hora ya, se abre o, también reconocer a las chavas serias ¿no?, esa chava ni siquiera este le, le, interesa el asunto, el término común aflojar, o lo que es en ese sentido un faje como se le denomina, creo que en el grupo no mucho, o al menos..., no sé, bueno yo sólo conozco..., humm alguno que otro por ahí, que pues que sí le interesa eso, pero como que no, no tanto en el grupo, porque vaya las chavas de alguna manera son un poco serias, no todas, pero sí, y es algo delicado hablar de eso, sí (HE4 p.2)

La pasividad respecto a la sexualidad de las mujeres, es al inicio de las relaciones de pareja y sexuales, lo que provoca que se vayan acumulando fantasías que en momentos se desbordan en actitudes justificadas por la ingesta de alcohol, como el acoso a los hombres, sean alumnos o docentes. Esto molesta demasiado a l@s docentes de la Normal, al grado de que en los desplazamientos para actividades en otros estados de la República, llegan a turnarse para la vigilancia nocturna de alumn@s.

Esta como otras vivencias sociales le proporcionan sentido colectivo a la sexualidad de l@s futur@s maestr@s, dando significado a lo individual. La legitimación y sanción impuesta según el género, se constituye en legitimación del sujeto, esencialmente a través de la regularización de las aspiraciones e ideales.

Los hombres buscan en una pareja la posibilidad de escucha, comprensión y fidelidad.

Las mujeres a se piensan casadas, pero en caso de no establecer un matrimonio, su deseo es tener un hijo varón.

Hijos, sí, o sea, le digo no casada, sino tener..., siendo madre soltera, pero de un hombre, o sea, no lo sé, lo he idealizado así (ME6 p. 3)

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación refieren la cultura normalista. Para explicarla es útil lo que propone J. Thompson (2002) como concepción estructural, porque enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados, involucrados en relaciones de poder y de conflicto. Además, la cultura está sujeta a múltiples interpretaciones por parte de los individuos que reciben y perciben dichos fenómenos en la cotidianidad.

Las relaciones de poder se encuentran presentes en la rutina de la Normal, caracterizadas por la linealidad y jerarquización de los sujetos, en la dirección de experiencias formativas, participando alumnos, docentes y directivos. Estas relaciones son matizadas siempre por la postura de reconocimiento a los hombres que, como bien escaso, son impulsados para su desarrollo.

La afirmación del rol de género se da en los futuros docentes por el hecho de participar en ritos y costumbres que han marcado la diferencia de ser, integrados en relaciones asimétricas en donde las actividades escolares han sido asignadas según se es mujer u hombre, lo cual va caracterizando las expectativas profesionales.

Esa red de relaciones son formas simbólicas porque comunican significado, sentido y significación de lo femenino y lo masculino en la docencia.

Si bien los alumnos ingresan con una idea sobre lo que es la profesión, al vivir la experiencia formativa pueden modificar o reafirmar ésta. Lo que ellos expresan es la continuidad, al afirmar que es una carrera apropiada para las mujeres, pero un ámbito de desarrollo profesional para los hombres.

Su incorporación a la institución se deriva en 6 de los ocho informantes por el rechazo en otras instituciones de educación superior. El impacto psicológico de esto tiene diferente forma de resolución para alumnos y alumnas. Ellos van fortaleciendo su autoestima en función de esa sobrevaloración que se realiza de su género, partiendo inclusive de ver al profesor como un estereotipo a seguir,

muy probablemente por el nivel de poder observado en su conducción en la escuela.

La docencia para las mujeres representa una posibilidad de ser amas de casa y algo más. Ese anexo les brinda la oportunidad de liberarse de la mayor parte de las responsabilidades del hogar al salir del espacio privado, sin embargo, se considera que si ellas no lo realizan tendrán que encargarse de que otra lo haga. Finalmente, aparece en su pensamiento la angustia por el bienestar de la familia, que se resuelve teniendo a los hijos cercanos, en muchas de las ocasiones en la misma escuela. Esta circunstancia vivida por las maestras, es proyectada en los discursos de l@s alumn@s.

La doble jornada es considerada como una realidad funcional, por lo que la ventaja del horario, lejos de serlo, aparece como una forma coherente del sometimiento de las mujeres al ámbito privado, responsabilizarse de una familia y de un empleo de 5 horas diarias.

La ventaja referida por las alumnas, es desventaja para la profesión, pues en ésta tendrán oportunidad de destacar aquellos hombres que han superado el estigma del maestro flojo, y en la búsqueda de mejores condiciones de vida se encontrarán al frente de las delegaciones sindicales y los puestos directivos. Su tiempo no comprometido con otra función complementaria permite una participación en el liderazgo público, siempre sabiendo que sus decisiones serán respaldadas por mujeres para quienes ser vistas y escuchadas resulta gratificante.

El reconocimiento buscado a través de la competencia por la atención masculina, evidencia en las alumnas normalistas la sensibilidad ante el halago. Se entrenan desde sus vivencias cotidianas, la disputa por la atención de los hombres es uno de los motivos que definen las relaciones sociales, afectivas, e incluso la agresión.

La conceptualización de la identidad femenina le demanda a la mujer diferentes estrategias de afrontamiento, pero su realidad le aleja de lo profesional al asumir el rol histórico tradicional de cuidado de la familia ¿Cómo habrá de cubrir con éxito la tarea del aprendizaje de niñ@s al proponer estrategias de enseñanza, contando con la suficiente actualización de conocimientos científicos?. Estas

demandas implican el desarrollo de niveles intelectuales para la toma de decisiones diarias, sin embargo, se aprende a renunciar a éstas cuando se es estudiante de la Normal. La adaptación para sobrevivir en la carrera implica cumplir lo que se espera, ante los niveles de control impuestos a todas las actividades realizadas en la institución. Ésta a su vez parece no tener más intención que igualmente cumplir con lo que las autoridades inmediatas esperan de ella. La segmentación de la identidad femenina en la docencia se deriva de su deber tradicional y su deseo de ser profesionalista.

Para los hombres el desarrollo de habilidades sociales es saber encontrar la satisfacción de la demanda femenina, evitando tomar partido en los grupos antagónicos de mujeres. El halago a unas y a otras soluciona el conflicto. Su mediación es demandada desde la Normal. Se les pide que tomen decisiones, se espera que digan la última palabra sobre algo, o por lo menos que digan algo. Su nivel de angustia parece encaminarse por lo atinado de su respuesta en la vida cotidiana o académica. En esta última, también se les hace responsables, incluso de exponer las conclusiones y por tanto en ocasiones de la calificación del equipo.

Para los futuros docentes siempre hay demandas sociales de superación académica. Su perspectiva a futuro es continuar en esa búsqueda de ser eficaz en la profesión. Además, esos logros elevan la autoestima personal, deteriorada inicialmente por el rechazo en las universidades, o por la procedencia de grupos familiares con escasos recursos económicos, aspectos que dañaron el autoconcepto funcional como sujetos valiosos. Ellos encuentran en la docencia una vía de reconstrucción personal al experimentarse como competentes para afrontar los desafíos de la vida. Son merecedores de felicidad si son capaces de obtenerla, es decir, de su esfuerzo personal depende su lugar en el magisterio, de su apasionamiento y compromiso, refiere uno de los entrevistados.

Ante la imposición de modos de ser que no surgen de los sujetos, y una vivencia que continúa dirigida por una lógica de identidad en la búsqueda de eficiencia práctica, se constituye la esencia de l@s maestr@s.

En gran medida, el deber ser que guía las acciones e interacciones de la vida social en la Normal son reglas implícitas, formales y precisas. Las reglas son

esquemas que orientan a estudiantes normalistas en el curso de sus vidas diarias. Existen en la forma de conocimientos prácticos que se inculcan poco a poco y se reproducen continuamente en lo cotidiano. Se simbolizan a partir del encadenamiento cotidiano de conexiones entre la mujer en su rol tradicional de reproductora y cuidadora de la especie y el hombre como proveedor, fuerte, por tanto responsable de tomar decisiones, y una expectativa de superación personal, generalmente económica.

La ilusión de ser profesionistas de nivel superior, con una ubicación en el mercado laboral casi garantizada, que no les someterá a competencia, es otra ventaja, por la que se sacrifica la autenticidad. La formación de docentes se caracteriza por la adscripción y la dependencia, l@s alumn@s puestos al servicio de la institución, posteriormente, cuando sean maestr@s, estarán bajo las órdenes de la sociedad.

Lo simbólico de las acciones de la novatada y su connotación para las autoridades de la institución es indicador de lo que acontece ahí. La bienvenida a los compañeros de nuevo ingreso con un baño de tripas, simbólicamente implica para los alumnos los procesos de adaptación y despersonalización desagradable que ocurren en ese ambiente. Dejar de ser, para ser, es decir, dejar de inquietarse por la sexualidad, de manifestarla, de conocerla, de disfrutarla, de ser joven, para ser maestr@.

Para las autoridades fue mostrar lo que no se debe, para los directivos, lo de adentro no puede ser visible, ¿qué van a pensar de los maestros? argumentaron, ¿cómo van a enseñar valores si no los tienen?. La apariencia es lo importante, y olvidándose de las nuevas corrientes pedagógicas recurrieron a la sanción sin el análisis, al poder que les da el estado para castigar a quienes formarán a las futuras generaciones. El uso del poder para someter, método vivido, aprendido y muy probablemente reproducido.

Lo femenino y lo masculino son construcciones culturales, es decir, hacerse hombre o mujer, como docente, es convivir con otras personas clasificadas igualmente. Se identifican estereotipos establecidos, los modelos de docente que presentan l@s maestr@s en la Normal, representan una forma simbólica

susceptible de ser modificada por la disfuncionalidad en el contexto actual. Así lo muestra la confrontación entre estudiantes de la normal y sus docentes, la resistencia a recibir consejos sobre lo que deben hacer en su vida personal en algunos de ellos, exteriorizando el rechazo a continuar con lo que observan. Sin embargo el esfuerzo aislado que se realiza no es suficiente para mover todo el sistema de valores del que derivan las actividades educativas en la Normal.

Primero se afianza el guión de grupo, es decir de docente hombre o mujer, posteriormente se individualiza. La experiencia formativa de la docencia es un fenómeno cultural, emocional y cognitivo. "La identidad social se construye en la dialéctica de la autoimagen y la imagen pública... la primera distinción es la identidad de un grupo social desde afuera; es decir, la identidad de ese grupo es sostenida únicamente por quien la enuncia y consiste en la identificación de una característica en común que comparten los actores que forman ese grupo. La segunda distinción es realizada por los propios actores que conforman el grupo y que se vuelven conscientes de la característica en común que poseen y los define como miembros de esa colectividad" (Chihu, 2002, p. 8).

El principio de lo masculino al distanciarse de lo femenino, en la docencia, se manifiesta integrado como un elemento de la polaridad con que se categoriza el mundo, y que en la docencia da sentido a la formación de nuevos docentes. Los informantes distinguen con claridad las características atribuidas a maestros y a maestras.

Sin embargo, aparecen pálidamente nuevas definiciones de los lugares que dan paso a una reconfiguración de las identidades de género, producto de la ineficacia de los guiones para enfrentar la propia demanda social de las condiciones de vida, que día con día van cambiando, debido a los procesos económicos, políticos y educativos. El deseo de ser madre o padre en soltería, parece indicar que se desea romper con los roles asignados, lo cual implica el desafío a la moralidad impuesta desde la familia a hombres y mujeres y desde la sociedad a los/las profesores/as.

Aquí es necesario retomar el concepto de mundo de vida que parece apropiado para explicar esa construcción de identidades. Berger, 1973 (en: Chihu,

2002, p. 22), ..."hace referencia a un conjunto de significados a partir de los cuales los actores se entienden e interaccionan comunicativamente". La persona es capaz de plantearse conscientemente un proyecto de vida. Es ese proyecto lo que fundamenta su identidad son justificaciones para sus acciones, derivadas de sus necesidades, más que de su educación familiar.

Es decir, el conflicto de haber aprendido un cierto guión como hombre o mujer, y las demandas de su vida, les lleva a presentar identidades segmentadas, no únicamente en la vida social sino también en el nivel personal, para lo cual se buscan organizadores de sentido propios, que permiten dar solución a la crisis de identidad que genera una ansiedad constante. El ser padre o madre es cumplir parcialmente con el rol, dando coherencia para sí a la identidad estructurada, pero rompiendo con lo que consideran no les funcionaría.

De esta manera l@s alum@s construyen el sentido de su existencia en un fondo estructurado de necesidades creadas (tener una profesión, empleo, espos@ e hijos), que al ser cubiertas, encuentran la afirmación de su propia existencia individual en la red social.

El tipo de expectativas de los informantes, es consecuencia de que la característica psicológica de la identidad sea su capacidad de perdurar en el tiempo y en el espacio. Que tengan aspiraciones de cumplir los roles tradicionales según género muestra que la propia formación en las instituciones socializadoras básicas, familia y escuela, no ha presentado discrepancias y que si algun@s finalmente pretenden modificar en parte las necesidades asumidas, esto es producto de la dificultad para mantener esos estereotipos ante las necesidades propias.

Finalmente, la integración de los elementos referidos al conceptualizar la identidad se contempla en lo que Chihu (2002) menciona como : "... el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado" (p.38).

Si bien el tener aspiraciones tradicionales para la vida personal refleja la serie de repertorios culturales interiorizados como lo menciona Chihu (2002), la alternativa se sustenta en lo histórico de los guiones, procesos que presentan la posibilidad de construirse y reconstruirse constantemente en los intercambios sociales.

Los resultados muestran que el cambio de la identidad genérica comprende la transformación como un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, sin afectar significativamente la estructura del ser hombre/mujer. Independientemente de la actividad profesional, la estructura simbólica se encuentra en proceso de construcción.

Sin embargo, esta forma que es mutar su rol comparte tiempo y espacio con la continuidad adaptativa que exige la situación laboral y económica, que en muchos casos puede tener una representación negativa de la propia identidad, porque no se reconoce con éxito en el contexto de pares. En este caso aparecen las mujeres madres estudiantes de la Normal y las estudiantes casadas.

Este mismo elemento explica los aspectos de la sexualidad que se encuentran en los datos. La referencia indirecta, en doble sentido, o lúdica que se hace en el ambiente normalista, en tanto se hace presente como dimensión humana ineludible, se intenta mantener a distancia, cargada de una moralidad impuesta externamente que le exige al docente cumplir con la sexualidad legitimada o eliminarla. La alternativa en la identidad femenina es la conformación de una subjetividad reestructurada a partir de la sexualidad, expresada en dos estilos personales de relación con los hombres: la de maestra seductora, o bien la maestra asexuada, con una mayor presencia de este último caso por la condición tradicional femenina de pasividad.

La personalidad según González (1987) integra funciones conductuales, cognoscitivas, y afectivas. La sexualidad, como elemento importante de ella, se estructura en el origen del cuerpo y del ser, que es un ser sexuado. Socialmente se puede aceptar esta separación, pero personalmente quizá tome rumbos inesperados. Entre ellos, uno de los mayormente rechazados en la docencia es la homosexualidad. Recuperándose como un dispositivo protector contra el

aniquilamiento, el ambiente represor que rodea a quienes estudian la normal, no genera la homosexualidad, pero quizá facilite el despliegue de ésta, pues la aceptación de grupos de sujetos del mismo sexo puede ser una de las rutas ocultas para la vivencia. Estos componentes expresan el carácter objetivo y subjetivo de las relaciones entre sexos/géneros que se dan en la escuela.

El componente subjetivo alude a la realidad psíquica del sujeto, es decir, a su sentir y su pensar. Las representaciones (interpretaciones) de sí mismo en relación a lo que es socialmente y a lo que es en sí, se logran en una red de relaciones simbólicas derivadas de la cultura, la sociedad y su propio sentir acerca de lo que acontece en ese proceso. El sentir del/la docente se construye en una red de significaciones sociales, como lo afirma Vargas "en una subjetividad que está antes y más allá de cada sujeto y de la cual cada sujeto es cristalización, producto -siempre inacabado- de factores productores, de múltiples ejes de subjetivación"(en: Ramírez, 2002, p. 18).

Estas construcciones intersubjetivas tienen un retorno en las relaciones sociales. En el aula se presenta la conducción en valores y actitudes frente al otro. Retomando la categoría de Lagarde (1987) podría hablarse del cautiverio permanente en que se encuentra el alumno normalista, pues de igual manera que se refiere a las mujeres, el control del cuerpo y la sexualidad, aunado a lo simbólico del deber ser, aquí se expropia la capacidad de decisión, por lo que su subjetividad se construye en la dependencia. Esta experiencia formativa imprime marcas psíquicas en el/la futur@ docente que dan origen a una subjetividad tutelada como lo menciona Fernández (1993).

Las formas de relación que se establecerán con los niños se deriva de la socialización vivida para estructurar su identidad de género y su ejercicio de la sexualidad, así como de los estereotipos establecidos para ell@s.

La satelización como el proceso de construcción ontogenética del ser, no se encuentra limitado a la infancia. Derivada de los datos que muestran una reproducción de las características de los formadores de docentes, puede concebirse como un elemento para la adaptación de los estudiantes normalistas y por tanto para la formación de la identidad profesional. Esto implica en sí, que el

sometimiento al poder en la Normal se logra a través del currículum oculto, legitimando las formas ceremoniales y ritualizadas de la vida cotidiana.

Sin embargo, lo anterior no parece depender del docente sino de una estructura normativa compleja que le preside con un orden jerárquico, que determina las posibilidades de los sujetos al margen de sus capacidades específicas. Dando origen a los estereotipos ya conocidos en el ámbito de la docencia y que se vislumbran en la clasificación de los grupos, que hacen l@s alumn@s.

Un aspecto fundamental es la valoración que se hace de los géneros. El nivel de importancia que se da a lo femenino, a lo masculino y a las actividades que se realizan según se es hombre o mujer, dentro de la cultura escolar. El grado de diferenciación en la permisividad y sanciones que los docentes propician o avalan es relevante en la percepción de las formas de relación en la desigualdad que se establece cotidianamente de la Normal.

En los resultados obtenidos, también se identifica una posibilidad de expresión genérica más integradora en las nuevas generaciones de licenciados en educación primaria, lo cual define elementos más enriquecedores para la docencia.

Se puede aspirar a formar a los docentes de educación básica para la propuesta de la coeducación, garantizando con ello, la posibilidad de que cada sujeto, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines, sin que sea sancionada alguna.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

A continuación se enuncian las conclusiones finales de esta experiencia en investigación psicológica desde la metodología cualitativa. Se considera que es importante iniciar con la parte documental en vínculo con los resultados obtenidos del trabajo de campo, para cerrar con los comentarios sobre esta forma de hacer investigación.

La subjetividad aparece en el momento en el que el saber y el poder, dejan un registro de realidad a través de un discurso social que articula sentidos y significados. Esta marca se expresa en lo psíquico estructurando el sentir del sujeto, que reelabora las significaciones de sus propias vivencias y es desde ahí que se piensa y percibe a sí mism@.

La subjetividad es caracterizada por una serie de cogniciones en las que se reconoce el sujeto. Configura representaciones, deseos, proyecciones en tiempo y espacio que le constituyen como un objeto de estudio sumamente complejo.

Una dimensión constituyente de la subjetividad es la sexualidad. Ésta mueve niveles de relación entre los sujetos, y se encuentra presente en el discurso de la comunidad normalista, estructurando sentidos y significaciones sobre sí y l@s otr@s.

Uno de los supuestos que guiaron el trabajo fue la negación de la mujer como sujeto de sexualidad. Este modelo tradicional era susceptible de encontrarse en proceso de transformación. Sin embargo, los datos empíricos refieren que la sexualidad no es abordada directamente ni por hombres ni por mujeres; lo que se intenta es no hacerla presente como parte de la vida del docente, aunque inevitablemente aparezca. Lo conocido no es suficiente para afirmar o negar, en el carácter histórico de los modelos tradicionales, la posibilidad de transformación. Lo que se revela es quizá la lentitud de esas modificaciones cuando de poder, identidad y subjetividad se habla.

La identidad profesional de las nuevas generaciones de docentes es un proceso de construcción simbólica de identificación - diferenciación que se realiza

en un marco de referencia que son los guiones sociales conocidos sobre lo que es un/a docente.

Estas guías iniciaron su construcción en la infancia y se resignifican a partir de la experiencia de formación profesional para la docencia que se efectúa en la Normal. Las huellas mnémicas infantiles, son afianzadas por el tránsito a través de asignaturas de un currículum ideal planteado por la Secretaría de Educación Pública, concretado en espacios que mantienen los estereotipos de género en la vivencia cotidiana, en donde el currículum oculto es directivo hacia continuar la permanencia de los estereotipos inicialmente elaborados sobre lo que es ser docente hombre o docente mujer.

En la formación de profesores se encuentra el propio producto de la sociedad sobre los géneros y la docencia. El sexismo presente en muchos de los espacios de relación en la vida de los seres humanos, es el sentido de la formación profesional.

Para ello la función de la Escuela Normal de Zumpango es conformar con alumn@s, un grupo afectivo, doctrinal, estructurando una identidad dependiente y una subjetividad tutelada para poder llegar a ser maestr@, desde lo creado como responsabilidad en el imaginario del deber ser normalista.

Las demandas a que se ven enfrentad@s l@s normalistas en su formación, dan continuidad a los roles asignados socialmente a cada género; la toma de decisiones en el caso de los hombres y la colaboración en el caso de las mujeres. Sobre estas bases se van delineando las expectativas personales y profesionales.

El mundo disciplinario vivido en la Normal muestra la asociación que en la vida familiar se establece entre mujer y maternidad. La profesión docente busca suplir o combinar esa función esencial. La vida de la maestra sigue existiendo por y para el servicio del otro.

El deterioro de la autoimagen que tienen los hombres al ser ignorados o eliminados, les hace desarrollar habilidades sociales centradas en el galanteo y el halago hacia el otro. También la sumisión y admiración hacia la autoridad de otros hombres son recursos de la personalidad para integrarse como sujetos sociales en el ámbito del magisterio. Sin embargo, la consecuencia inmediata es la negación

de la capacidad de las mujeres, pues esa permanente disputa de la atención les presenta ante la mirada masculina como conflictivas y por tanto incapaces para tomar decisiones racionalmente

L@s futur@s docentes de educación primaria expresan así, de manera racional, lo interiorizado para el desarrollo de la sociedad, demostrando que los elementos para combatir el sexismo son mínimos.

El otro principio es que en la vida cotidiana de la Normal se refuerza la perspectiva de género de l@s futur@s licenciados en educación primaria, a través de indicios y señales. Al respecto se puede decir que el trato diferencial define áreas o espacios específicos de desarrollo a partir del opuesto en una red de relaciones, que le van dando sentido a lo que ahí se hace. Explicado desde las formas simbólicas, la relevancia del contexto de acción remite a procesos mediante los cuales se producen y reciben las significaciones y sentidos del género, reforzando lo ya estructurado por los sujetos en las instituciones socializadoras previas.

El contenido cultural que en un momento determinado marca simbólicamente los límites para los seres humanos según el sexo al que se pertenece, necesariamente requiere transformarse con mayor rapidez, pues el contexto es cambiante. La labor que la escuela puede realizar en función de esto es operacionalizar la propuesta coeducativa, porque ser tiene sentido en función de lo igual y lo diferente, pero también de la equidad.

Con las adecuaciones a la diversidad de los contextos sociales del país la coeducación es posible. Para ello es prioritario formar docentes con capacidad autocrítica desde la teoría de género y con elementos técnico pedagógicos apropiados. El impacto de la educación formal es mayor en las primeras etapas de vida.

Es importante mencionar que la metodología cualitativa, es una ruta que al psicólogo le permite el acceso a componentes relevantes de la estructuración psíquica del sujeto. La narrativa es reveladora del sentido y significación de la vida, la entrevista reestructura cognitivamente.

SUGERENCIAS

El trabajo desde la perspectiva de género implica un replanteamiento de las relaciones entre los sujetos para construir una sociedad civil desarrollada y madura que reconozca la diferencia y la respete. Sin subestimar la capacidad de ningún ser humano se requiere la redefinición de los valores de los sujetos, en este caso se plantean algunas sugerencias que escapan al ámbito de decisiones que las propias escuelas pueden asumir, sin embargo, es importante plantearlo con la intención de mostrar nuevas rutas susceptibles de exploración para el conocimiento de los procesos psicológicos involucrados en la educación.

- En los documentos oficiales que elabora la Secretaría de Educación Pública, se requiere plantear la formación de profesores/as desde la perspectiva de género, considerando que la educación para la democracia es posible. Esto llevaría a reestructurar los centros de formación, creando nuevas formas de organización social, por lo que la democratización de la Escuela Normal, contemplaría una concientización del proceso de desarrollo de los sujetos, reconociendo de inicio que los principios de dependencia restan autonomía y violentan una relación constructiva al transformarla en una sustentada en el poder. La democracia, de no ser vivida en el proceso de formación profesional, reproducirá la inequidad por género en las aulas con los niños de nivel primaria.

- La escuela Normal de Zumpango en una visión micro, tiene la posibilidad de dirigir la formación de docentes hacia el cuestionamiento de la vida cotidiana y de los eventos en los que se encuentran [inmers@s](#) sus [alumn@s](#). Este estrategia permitiría el conocimiento de sí, de los deseos, satisfacciones, angustias y expectativas entre otros. Igualmente podría visualizarse otra dimensión del proceso educativo en el propio proceso de formación, sin negar el componente subjetivo sino recuperándolo.

- La forma concreta, que me parece factible para tal fin, se deriva del método de la investigación acción participativa porque posibilita la generación de conocimientos y valores al interior del grupo, relacionando la teoría y la práctica, partiendo del principio epistemológico de que el sujeto que investiga es su propio

objeto de investigación y transformación. Aquí formar desde la teoría de género, implicaría problematizar, cuestionar el actuar de cada uno de los sujetos para descubrir con el análisis de la vida cotidiana la participación y postura propia ante la aparente igualdad de oportunidades. Logrando con ello una conciencia crítica sobre cómo se han venido interiorizando las relaciones sociales y los valores sobre lo femenino/masculino. Además de saber cómo se van exteriorizando y de reflexionar sobre las consecuencias al reproducirlos.

-El análisis puede llevar a descubrir cómo estos roles presentados desde el deber ser condicionan la práctica profesional, desde lo limitante y frustrante que puede resultar para los dos géneros. La propuesta de llevar al aula la investigación acción participativa, parte de saber que en la educación ha sido viable para conocer el ejercicio de la docencia. En el trabajo con género adquiere un sentido para evitar la continuidad con el sexismo, también puede ser la forma de operativizar en México la propuesta de transversalidad que en otros países se lleva a cabo.

-La implicación de esta propuesta es realizar la coeducación de l@s estudiantes de la Normal desde la reflexión, para combatir de raíz la discriminación por género en la escuela primaria. La posibilidad es real en tanto que los sujetos involucrados en esta formación profesional aún no son poseedores del poder oficial en la educación, lo cual les hace susceptibles de desarrollo. La transformación de los estereotipos de género al ser trabajados desde la Normal, no esperaría a que sean docentes que vivan el conflicto subjetivo de una identidad escindida por las modificaciones emergentes. Y se podría evitar que la falta de recursos les haga regresar a tratar de ajustar a l@s niñ@s y ajustarse ell@s mism@s a los estereotipos tradicionales de ser hombre o mujer.

- Se sugiere esta forma de trabajo con la intención de que la experiencia colectiva sea una experiencia integradora de afectividad, acción y pensamiento, que garantice en l@s futur@s docentes, valores de respeto y reconocimiento de la diferencia en l@s niñ@s. Esta forma de trabajo no únicamente puede ser utilizada para trabajar género, sino para otros contenidos de los denominados ejes transversales de la educación.

- La idea de formar en la reflexión a través de una forma de investigación acción participativa, es factible diseñando un taller de género como un espacio en sí. También ubicarse como metodología de trabajo en las asignaturas que coordinan las prácticas profesionales de la docencia, o en la asignatura de formación ética y valores, igualmente para los dos cursos de desarrollo infantil. Finalmente, como actividad complementaria de las denominadas clubes, podría tener un espacio propio.

- La investigación acción participativa es en sí un método educacional que reconstruye a partir de los procesos objetivos. La percepción de los procesos y la experiencia vivencial invalida la supuesta neutralidad que existe en los/las educadores/as respecto al género. Centra el énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, como en las nuevas corrientes pedagógicas, entre ellas el constructivismo. Vivenciados la equidad y el análisis desde el estudiante normalista se brinda una posibilidad de reproducción de la estrategia pedagógica en la escuela primaria. La autorreflexión, como herramienta valiosa, genera en los niños la elaboración de recursos personales para asumir con responsabilidad propia su actuar ante las necesidades de un estilo de vida que le requiere cada vez más seguridad y plasticidad para afrontar las demandas sociales.

- La importancia del currículum oculto radica en su posibilidad de análisis, sin embargo, lo oficial dado desde la Secretaría de Educación Pública también puede establecer acciones reales que revaloren la profesión docente y por tanto a quienes a ella se dedican. Para esto tendrían que revisar los programas y contenidos de los textos y la capacitación en género de la plantilla de docentes formadores de docentes.

REFERENCIAS

- Alberoni, F. (1986). **El erotismo**. (20 - 95), España: Gedisa.
- Amuchástegui, H.A. (1996). El significado de la virginidad y la iniciación sexual un relato de investigación. En: I. Sasz y S. Lerner (Ed.), **Para comprender la subjetividad Investigación cualitativa y sexualidad**. (137-173). México: Colegio de México.
- Añaños, B. F. (2000). Una propuesta para la educación en igualdad. En: **Géneros**. Año 8 No. 22. Octubre. (29 – 35).
- Bordieu, P. (1990). **Sociología y cultura**. (85 -140). México. Grijalbo – CONACULTA.
- Burín, M.(1999). La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género. En: M. Burín e I. Meler. **Género y familia**. (287 – 301). Buenos Aires. Paidós.
- Castro R. (1996). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: I. Szasz y S. Lerner. **Para comprender la subjetividad** (57-88). México. COLMEX.
- Coll, C. (1991). Psicología y currículm. (64-130). México. Paidós.
- Chihu, A. (2002). **Sociología de la identidad**. (5 – 182). México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Delgado, B.G.(1993). Influencias del género en las relaciones dentro del aula. En: P. Bedolla **Estudios de género y feminismo II**. (213-233). México, UNAM - Fontamara.
- Delgado, B.G.(1993). La problemática de género en la relación educativa. En: P. Bedolla **Estudios de género y feminismo II**.(159-169). México: UNAM - Fontamara.
- Del Río, p. (1993). Marco socio – cultural e identidad. El papel de los contextos de actividad en la construcción de la conciencia de género.(59 – 89). En: Ortega F. Et. al. **La flotante identidad sexual**. Instituto de la investigación femenina. Madrid. Universidad complutense.

- Elizondo, A. (1999). **Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres.** (87 - 138), México: Itaca.
- Favaro, E., G. García y L. Quesada (1994), El poder masculino en la organización escolar. En : **Coeducación 2.** (113 – 144). México. Mimeo.
- Gagnon, J. (1980). **Sexualidad y Cultura.** (1 - 29), México: Pax. México.
- Gaspar, S. y C. López, (1993). Cultura universitaria y género: Los valores profesionales en la facultad de filosofía y letras el caso del colegio de pedagogía. En: P. Bedolla, **Estudios de género y feminismo II.** (183-211). México: UNAM - Fontamara.
- Gimeno, S. J. y A. Pérez, (1988). El currículum moldeado por los profesores: En J. S. Gimeno y A. Pérez, **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** (197 - 233). Madrid: Paidós.
- González ,R y A. Mitjans (1989). **La personalidad su educación y desarrollo.** (33 – 78). Habana Cuba. Pueblo y Educación.
- Lagarde, M. (1997). **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.** México: U.N.A.M. Colección Posgrado.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas, **El género,: la construcción cultural de la diferencia sexual.** (97-126). México: PUEG/UNAM.
- Lather, P. ¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al vitae liberador. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.). **Géneros Prófugos.** (89 – 116). México. UNAM – Colegio de las Vizcaínas.
- Mañerú, A. Et. Al. (1999). La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.). **Géneros Prófugos.** (251 - 276). México. UNAM – Colegio de las Vizcaínas.
- Mina, J. y V. Sau. (1996). **Psicología diferencial del sexo y el género.** (49 – 99).Barcelona. Romanaya/Valls.
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación "liberadora". Una perspectiva postestructuralista feminista. En: M.

Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), **Géneros Prófugos Feminismo y educación.** (117 - 133). México: UNAM - Colegio de las Vizcaínas.

- Parsons, T. (1969). **El sistema de las sociedades modernas.** (13 – 41). México. Trillas.

- Rabotnikof, N. (1998). Público-Privado. Debate feminista. año. 9. Vol. 18. Octubre.

- Ramírez, H. F. A. (2000). **Violencia masculina en el hogar.** (17-75). México: Pax México.

- Rivas, M. (1996). La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad. En: I. Sasz y S. Lerner. **Para comprender la subjetividad Investigación cualitativa y sexualidad.** (199-224). México: Colegio de México.

- Riquer F., I. Saucedo y P. Bedolla (1998). Agresión y violencia contra el género femenino: un asunto de salud pública. En: A. Langer y T.K. Tolbert. **Mujer: Sexualidad y salud Reproductiva en México.** (247-287). México :

- Sapién, L. J. y D. I. Córdoba, (1998). Comportamiento reproductivo de la mujer: familia y sociedad. En: E. Murueta et. al. **Psicología de la familia.**(79-101). México: UNAM AMAPSI.

- Secretaría de Educación Pública, (1999). **Programa y materiales de apoyo para el estudio 2º. Semestre. Desarrollo Infantil II.** (1 - 23), México: Autor.

- Serret, M. (2001). El género y lo simbólico. **La constitución imaginaria de la identidad femenina.**(13 – 60). México. Universidad Autónoma de México.

- Subirats, M. y C. Brullet. (1999). Rosa y Azul.La transmisión de los géneros en la escuela primaria. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.). **Géneros Prófugos.** (189 – 224). México. UNAM – Colegio de las Vizcaínas.

- Thompson, J. B. (2002). **Ideología y cultura moderna.**(81 – 240). México. Universidad Autónoma de México.

- Wiesenfeld, E. (2001). **La autoconstrucción: Un estudio Psicosocial del significado de la vivienda.** Venezuela: Comisión de estudios de Posgrado. Fac. de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Aries, Ph., A. Béjin y M. Foucault (1982). **Sexualidades Occidentales**. (71 – 102). México. Paidós.
- Birulés, F. (1996). Del sujeto a la subjetividad. En: Valdecantos, A. (1996). El sujeto construido. En: M. Cruz (comp.), **Tiempo de subjetividad**. (223 - 234), México: Paidós.
- Bruner, J. (1995). **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. (47 – 74).Madrid. Alianza.
- García, M. J. (1996). La escuela en manos de mujeres o las mujeres en manos de la escuela, acerca del denominado problema de la feminización de la enseñanza. En: **Mujer, violencia y medios de comunicación**. (43 - 51), León: Universidad de León.
- González, J. R. M. (coord.) (2000). **Construyendo la diversidad, nuevas orientaciones en género y educación**. México: S.E.P. - U.P.N.
- González, R. M. y M. P. Miguez (1996). La situación educativa de las mexicanas en relación con la equidad: educación básica y media profesional. En: U.P.N. **Programa y antología del diplomado: género y educación básica**. (114 - 125), México: Mimeo.
- Hare - Mustin, R.T. y J. Marecek (1994). Más allá de la diferencia. En: R. T- Hare-Mustin y J. Marecek, **Marcar la diferencia**. (219 - 235), Barcelona: Herder.
- Hare - Mustin, R.T. y J. Marecek (1994). Marcar la diferencia. En: R. T- Hare-Mustin y J. Marecek, **Marcar la diferencia**. (15 - 37), Barcelona: Herder.
- Lagarde, M. (1992). La identidad de género y la situación vital de las mujeres y los hombres. En: OCSD/OIT/OPS/AOS (comp.) **Identidad de género**. (24 - 30), Managua: OCSD/OIT/OPS/AOS.
- Morawski, J.G. (1994). Hacia lo no imaginado: feminismo y epistemología en Psicología. En: **Marcar la diferencia**. (181 - 217), Barcelona: Herder.

- Moreno, M. (1994). La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza. En: M. Moreno, **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. (29-71). Madrid: Icaria.
- Moya, C. (1996). El sujeto enunciado. En: M. Cruz (comp.), **Tiempo de subjetividad**. (155 - 183), México: Paidós.
- Osborne, R. (1993). **La construcción sexual de la realidad**. Madrid: Cátedra.
- Prieto, E. (coord.). (1997). Curso – taller: **El proceso de la Investigación – Acción Participativa**. Antología. México. CREFAL.
- Ramírez, G. Y R. Anzaldúa. (2001). **Subjetividad y relación educativa**. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramos, E C. (comp.) (1992). **Género e Historia**. México: Instituto Mora.
- Riquer, F. (comp.) (1995). **Bosquejos... identidades femeninas. Relaciones de género**. México: Universidad Iberoamericana.
- Schaff, A. (1979). **La alienación como fenómeno social**. (189 - 275) Barcelona: Crítica.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). **Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria**. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). **Programa y materiales de apoyo para el estudio 1er. Semestre. Desarrollo Infantil I**. México: Autor.
- Taylor y Bogdan, (1996). **Introducción a los métodos cualitativos de Investigación**. (15 - 49), México: Paidós.
- Weber, M. (1978). **Ensayos de metodología sociológica**. (83 – 102). Buenos Aires. Amorrortú
- White, M. y D. Epston (1993). **Medios narrativos para fines terapéuticos**. Barcelona. Paidós.

INTERNET

<http://w.w.w.eméxico.gob.mx/wb2/eMex/eMex.Anuies>

ANEXOS

ANEXO 1
ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA 1997

Primer semestre	Horas Créditos	Segundo semestre	Horas / Créditos	Tercer semestre	Horas Créditos	Cuarto semestre	Horas / Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas / Créditos	Octavo semestre	Horas/ réditos										
11. Bases filosóficas legales y organizativas del sist. educ. mexicano	4 hrs. 7.0 créd.	21. La educación en el desarrollo histórico de México I	4 hrs. 7.0 créd.	31. La educación en el desarrollo histórico de México II	4 hrs. 7.0 créd.	41. Temas selectos de pedagogía I	2 hrs. 3.5 créd.	51. Temas selectos de pedagogía II	2 hrs. 3.5 créd.	61. Temas selectos de pedagogía III	2 hrs. 3.5 créd.	70. Trabajo docente I	28 Hrs.	80. Trabajo docente II	28 Hrs.										
12. Problemas y políticas de la educación básica	6 hrs. 10.5 créd.	22. Matemáticas y su enseñanza I	6 hrs. 10.5 créd.	32. Matemáticas y su enseñanza II	6 hrs. 10.5 créd.	42. Ciencias naturales y su enseñanza I	6 hrs. 10.5 créd.	52. Ciencias naturales y su enseñanza II	6 hrs. 10.5 créd.	62. Asignatura regional II	6 hrs. 10.5 créd.					49.0 créd.	49.0 créd.								
13. Propósitos y contenidos de la educación primaria	4 hrs. 7.0 créd.	23. Español y su enseñanza I	8 hrs. 14 créd.	33. Español y su enseñanza II	8 hrs. 14 créd.	43. Geografía y su enseñanza I	4 hrs. 7.0 créd.	53. Geografía y su enseñanza II	4 hrs. 7.0 créd.	63. Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6 hrs. 10.5 créd.							64. Gestión escolar	4 hrs. 7.0 créd.						
14. Desarrollo infantil I	6 hrs. 10.5 créd.					24. Desarrollo infantil II	6 hrs. 10.5 créd.	34. Necesidades educativas especiales	6 hrs. 10.5 créd.	44. Historia y su enseñanza I	6 hrs. 10.5 créd.									54. Historia y su enseñanza II	4 hrs. 7.0 créd.	55. Educación Física III	2 hrs. 3.5 créd.	65. Educación Artística III	2 hrs. 3.5 créd.
46. Educación Artística I	2 hrs. 3.5 créd.	47. Asignatura regional I	4 hrs. 7.0 créd.	57. Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4 hrs. 7.0 créd.	66. Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4 hrs. 7.0 créd.																		
								59	8 hrs.	69	8 hrs.	79. Sem. de análisis del trabajo docente I	4 hrs. 7.0 créd.	89. Sem. de análisis del trabajo docente II	4 hrs. 7.0 créd.										
19. Escuela y contexto social	6 hrs. 10.5 créd.	29. Iniciación al trabajo escolar	6 hrs. 10.5 créd.	39. Observación y práctica docente I	6 hrs. 10.5 créd.	49. Observación y práctica docente II		Observación y práctica docente III	14.0 créd.	Observación y práctica docente IV	14.0 créd.														
Horas / semana	32		32		32		32		32		32		32		32										
	Actividades principalmente escolarizadas																								
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar																								
	Ejercicio docente																								

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA

CONCEPTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

- ¿Cómo decidiste ser maestr@?
- ¿Porqué se realizó tu ingreso a la Normal?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la docencia para hombres y mujeres?
- ¿Cómo son los maestros y las maestras?

PROYECCIÓN PERSONAL Y PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

- ¿Cómo te piensas a futuro?
- ¿Cuáles serían los problemas que enfrentarías a futuro?
- ¿Deseas tener hijos?
- ¿Cómo sería tu pareja?

RELACIONES ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS

- ¿Cuáles son los momentos de alegría y tristeza vividos en la institución?
- ¿Cómo se dan las relaciones entre compañer@s?
- ¿Cómo es tu relación con l@s maestr@s de la Normal?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas presentadas en el grupo?
- Cómo son las relaciones de pareja en la Normal?
- ¿Cómo se organizan las actividades cotidianas?

ANEXO 3

RESUMEN DE ENTREVISTAS

LO SEÑALADO EN NEGRITAS SON LAS INTERVENCIONES DE LA ENTREVISTADORA

ENTREVISTA 1 “PUEDES SER PROFESIONISTA Y PUEDES SER MUJER”

FECHA: 10 DE ENERO DE 2003

INFORMANTE : ITZEL

ALUMNA DEL 4º. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

JEFA DE GRUPO DURANTE DOS AÑOS, SECRETARIA EN EL CONSEJO ESTUDIANTIL DURANTE EL CICLO 2001- 2002

¿CÓMO DECIDISTE SER MAESTRA?

y bueno ¿cómo decidí ser maestra? desde, desde pequeña siempre había este querido ser lo que mis papás, ¿no?

¿TUS PADRES SON MAESTROS?

Mis padres los dos son maestros y pues me gustaba mucho el hecho de que... podía yo aportarles algo a alguien más, no que, no que yo supiera más, pero sí que, o sí ¿no? en cierto modo desde pequeña, sí el que es mayor, el más grande como que sabe más y puede hacer esto ¿no?, y con mis primos tengo muchos primos pequeños y siempre pues en casa, pues yo era la maestra y siempre jugábamos a eso, y me fue gustando desde, desde ver a mi mamá frente a los grupos, a los niños, y ser la hija de la maestra y aunque alguna vez por situaciones de trabajo no pudo asistir a mi escuela, a las reuniones, dije jamás seré maestra ¿no? aquí estoy, pues vi, vi, valoré las condiciones sociales, de, con mi familia, los gustos que yo tenía, la cercanía de la escuela no, no me hubiera gustado irme a otra escuela lejos, y pues, al ver que es lo que más me convenía y que me gustaba

¿HAS DUDADO DE SER DOCENTE?

Antes, porque decía yo, si no quedo que voy hacer ¿no?, pedagogía se me hacía como que aunque se relaciona mucho pero no, no, decía yo, quiero ser normalista, y pues digo bueno pues psicología se relaciona mucho, pero ya como que si, aunque se relaciona pero es diferente ¿no? por que la psicología es muy amplia **mjú**, eso fue antes por la situación de que eh, si no quedaba aquí..., y durante sí, porque luego uno piensa o tiene una idea de la escuela y aunque estudié en la prepa aquí pues la normal es, es muy diferente, y yo esperaba mucho y esto y lo otro y, y no, entonces dije ay así como que la desilusión ¿no?, nivel superior y, ¿y donde está el nivel superior ¿no? entonces dije no, como que eso no y aparte los conflictos ya cuando estaba en el grupo, ya frente a los niños, dije no, no puedes controlarlos, bueno pero tienes que aprender, tienes que leer para, para eso ¿no?

tienes que experimentar, pero si mucho era el control de que no es que estos niños..., mi primera práctica fue en primer año, **mjú** tenía yo este, nada de experiencia y primer año dije no, creo que no, no me entienden, no los entiendo, no, no ¡no! dije esto no es para mí, pero después ya pues con las prácticas y con algunos textos sobre escuela y contexto, es la, es la, esos textos son muy bonitos **mjú** y vienen ahí todas las historias de los maestros de algunas comunidades, pues ya le fui agarrando, no pues esto, está padre ¿no?, así con la idea que yo tenía de que aportarle algo a los demás, pues creo que sí se puede ¿no? se puede hacer mucho, con ellos, dije no pues sí, sí es esto es lo mío, y ahora pues no ahora ya no dudo no, yo sí, ¡sí quiero, sí quiero ser maestra!, es una de mis, es lo mío.

RESPECTO A TUS VIVENCIAS, ¿CUÁLES SON SIGNIFICATIVAS EN LA FORMACIÓN?

¿en la formación? significativas en cuanto a aprendizaje de este digamos...para desarrollo de la profesión, de las prácticas, las prácticas totalmente son súper significativas y, y aprendemos porque eh, vemos las carencias que tenemos, vemos, experimentamos si no nos eh, funciona de una forma, ahora vamos a hacerlo de otra y si no funciona pues hay que rescatarlo, pero de que ahora no, son niños de primero, ahora son niños de sexto y en cuanto a aprendizaje significativo es muy, muy, muy rico y en cuanto a vivencias, digamos este de extraescolares o ¿también?

¿ Y PERSONALES?

¿Personales? pues como que en mi grupo no se dio mucho eso de... como le explico, ay, amigas o eso ¿no?, pero sí poquitas o sea, las amistades aunque fueron pocas fueron muy, muy sólidas y no creo que haya... así egoísmo, rivalidad o competencia entre, entre mis amistades y pues encontrar a personas como Karen o, Betza, son personas así que, como que hay mucha cercanía, hay mucha...sinceridad, creo que hay menos rivalidad que en otras carreras, o al menos competencia, tengo experiencia de una hermana que estudió odontología y un hermano que estudió medicina y sí o sea muy, muy diferentes aquí sí hay comunicación, contacto y pues creo que en esas carreras no, o sea, no, muchísimo, las convivencias aunque fueron pocas pues sí, pues este, así como que muy románticas ¿no?, muy dulces ¿no?

TE GUSTA MÁS ESTE AMBIENTE...

sí, sí, más cálido digamos, por que no éramos muy unidos, o sea no así que siempre los acuerdos no, pero cuando se tenían acuerdos sí, cuando se llegaba a un acuerdo era porque se iba a respetar y aunque no eran muchos, y aunque no era tan íntimo porque pues siempre teníamos los amigos y los grupos pequeños...

MENCIONASTE A DOS COMPAÑEROS ¿NO? FERNANDO Y DAMIÁN, LOS ÚNICOS VARONES, LOS ÚNICOS HOMBRES EN TU GRUPO ¿QUÉ FUNCIÓN CUMPLÍAN?

pues como que eran muy considerados, como que querían o queríamos que estuvieran ahí sobre todo, y más para los problemas, eran los primeros invitados ¿no?, y como eran, sabíamos que José es muy inteligente, era así como que no le gustaba compartir y como que, que sabíamos que cuando participaba, bien, y como leía y extraleía, y que se podía contar para un buen trabajo con él y como para algo así, que necesitaba mucha dedicación, José, y con Arnaldo... como que no, él era, era todo el relajo y José como que no, yo esperaba como que ellos pusieran el equilibrio, el orden no sé porqué, cuando fue José el jefe de grupo no le gustaba, ¿porqué no le gustaba?, porque no le gustaba lidiar mucho y como la mayoría éramos mujeres, esperaba yo que llegara a apretar ahí, que los conflictos que había a veces, para que nos pusiéramos de acuerdo y así, y sin embargo como que no fue así, que no le interesaba mucho, en ocasiones sí se hizo y en ocasiones pues no.

¿ALGUNAS VECES TÚ ENFRENTASTE ALGÚN CONFLICTO EN EL GRUPO?

¡sí!, sí tuvimos uno que se me quedó muy marcado, se perdían las cosas y poco a poco y muy constante fuimos viendo quien era, pero no lo queríamos hacer así como extensivo, ya la mayoría considero que ya sabía quien era y todo, no queríamos decirlo y hubo una pérdida que se le perdió a Lupe, ah, también Lupe habla mucho, ¡su dinero su monedero!, no sé que, y ella sí se enojó muchísimo, dijo, ¡no!, ahora sí sabemos quién, y lo malo fue que cuando se hizo una técnica para saber quien era, todos iban a poner en su papelito quien era, pues la que saliera más veces, esa era la persona, y salió que fue Laura

¿INTERVINIERON LOS DOCENTES?

Sí, intervino la maestra, ella nos propuso la técnica, propuso esa técnica pero no sabía ni quien, nosotros la aplicamos y... (sonríe), ella no estuvo, era nuestra orientadora, otra, otro problema fue también, considero que ya no va, ¡higiene en nuestro salón!, no pues su contexto y todo eso vino a la escuela, date una manita ¿no?, también eso no se pudo resolver hasta que puras indirectas, no, hay péinate, hay total que era un aroma hasta... a las doce del día ya no aguantábamos, ya teníamos todo abierto, y echaban gleid, poníamos en los apagadores y ni así tomaba indirectas la compañera ¡no!, y bueno no se solucionó.

¿Y SER MUJER EN LA NORMAL?

En la normal ser mujer, ser la cuestión de los maestros, en el magisterio impera la mujer en todo y considero que es bueno por que somos más, creativas más organizadas y somos... yo creo que es bueno, y está bien, pero como que le veo algo así, algo negativo como somos, como que hay algo, la figura del hombre, he visto en otros grupos por ejemplo, en los de tercero que casi la mitad y mitad, que se organizan mucho, que se consideran, se toleran y no tienen tantos conflictos, al

menos eso se ve desde afuera ¿no?, y nosotros esos grupos, esa división de grupos de mujeres y siempre nos andamos peleando.

¿HAY ALGO QUE A TI TE HAYAN DICHO DE MANERA MUY ESPECIFICA DE..., POR SER MUJER A DIFERENCIA DE LOS HOMBRES?

Pues que es una carrera buena para las mujeres, que es una carrera apropiada por los tiempos, los espacios, para personas que se establecen y para un hombre es más difícil porque tiene que mantener una familia y de una mujer, no es su papel básico, pero establecido por la necesidad y te da tiempo para ser profesionista y para ser mujer.

¿ESO SE LOS DIJERON SUS MAESTROS?

nuestras tutoras, y también nuestras maestras de aquí de la normal

¿TÚ PUDISTE NOTAR DIFERENCIAS EN LA ORGANIZACIÓN PARA ALGUNOS EVENTOS?

Sí, hay veces sí, digamos que era bueno ¿no?, porque cuando había que ir por la video y la tele los hombres (se sonríe), y no, la mayoría de los maestros no hacía diferencia, había ¿qué será?, una maestra que casi siempre y ¿tú que dices? y no te duermas José y era más como estarle moliendo yo creo, hostigando, hostigando y o, no sé,

O SEA ¿HABÍA HOSTIGAMIENTO HACIA LOS HOMBRES?

Sí, sí marcada

O SEA, ESTARLOS CUESTIONANDO

Ajá, los quería meter en la clase pero demasiado y en otras ocasiones había demanda de que ellos hablaran en cuestión de nosotras como compañeras.

¿COMPAÑERAS?

Ajá, maestros, le digo una maestra como que, que sí

Y EN CUESTION DE RELACIONES MÁS PERSONALES, COMO RELACIONES DE PAREJA EN LOS GRUPOS

Sí, había demanda por los ellos, a mí, a mí y a José nos querían hacer un escándalo, usted nos conoce ¿no?, sus características (sonríe) y decíamos, como es posible, no, ha tenido muchas parejas en el grupo que no se han sabido, que no se han manifestado abiertamente y yo creo que hasta por eso mismo como era muy oculto el asunto, se podía tener varias ¿no?...

¿SIMULTÁNEAS?

Ajá, así como no tanto simultáneas o al menos que yo haya sabido no, pero sí como que la semana pasada salió con ella, y eran relaciones formales digamos de noviazgo o eran parejas así de una... rapidín de una semana.

PERO ¿SÍ SE SABÍA O NO SE SABÍA?

Sí se sabía, sí se sabía, pero era como de esos secretos a voces, sí porque como que se sabía pero siempre como crítica, la víctima o como, no le llamamos víctima, como que requiere hablar, lo sabe ¿no?, hay que crees que me dijo que y por acá, pero si como, si Susana me dijo que no, que esta semana lo dejó, que ayer, que antier, entre ellas.

DE TU ESTANCIA EN LA NORMAL, YA ESTÁS A PUNTO FORMALMENTE DE SER DOCENTE ¿QUÉ VENTAJAS ENCUENTRAS EN ELLO?

Pues una de las ventajas es que tengo la idea de que si puedo aportar algo y puedo ayudar, comentar, guiar a alguien más y más a a los niños, que son tan moldeables ¿no? y que lo que hace uno con un niño puede ayudar para toda su vida y por eso creo que es una ventaja que puedo ayudar como ser humano más que otras condiciones, como mujer pues creo que también, como profesionista, como decían que es bueno para mujeres, creo que sí, que realizarse como profesionista y si se puede realizar uno como mujer y que se puede llegar a muchos lados, porque aunque se ve que los maestros, con tanta, tan denigrante que se ve ahora la profesión pero no, pienso que hay que rescatarla y que puede llegar a hacer más ¿no?, se abren espacios por México que podemos hacer los maestros, y no necesariamente un licenciado, espacios sociales, culturales, es una ventaja, somos guía (se sonríe), somos..., desventajas, que tenemos muchas pienso, que todavía no... que hay mucha gente esperando que ese nivel superior.

SI FUERAS HOMBRE ¿HUBIERAS ESTUDIADO PARA MAESTRO?

Sí, quien sabe, no sé, tal vez por la ideas de los hombres en mi familia, el papel del hombre en mi familia, creo que mis papás, mi papá no me hubiera dejado ser maestro, pero pienso que no.

¿CUÁLES SERÍAN LAS VENTAJAS Y LAS DESVENTAJAS PARA EL HOMBRE AL SER MAESTRO?

Pienso que es más allá, una escuela es un sistema de profesionistas, y como que un hombre se puede dedicar más a esta carrera, a esta petición como que puede ser más productivo, pero si se lo propone, por que si se cohibe de que está trabajando con puras maestras como se ha visto aquí..., no, aún cuando fuera hombre, podría trabajar y tomar su papel de hombre en la familia, en la familia considero que sí, sí sería también bueno y muy productivo.

Yo veo nuestra carrera muy productiva, muy humana y también tanto en el conocimiento como el... muy completa, no en lo material porque sabemos que no es muy bien recompensado, pero yo creo que organizándose, sí se puede saber.

PUES BIEN ITZEL ESCUCHO LA ENTREVISTA Y SI QUEDARAN ALGUNAS CUESTIONES POR AHÍ QUE NECESITARA COMENTAR CONTIGO... AMPLIAR, ¿ME PODRÍAS BRINDAR OTRA PARTE DE TU TIEMPO?

claro que sí

ENTREVISTA 2 “UN POCO EXIGENTE”

FECHA: 24 DE ENERO DE 2003

INFORMANTE : JOSÉ

ALUMNO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

JEFE DE GRUPO DURANTE EL CICLO 2000- 2001

ENTREVISTADOR : MARÍA ANTONIETA GUERRERO SOTO

¿POR QUÉ DECIDISTE SER DOCENTE?

Bueno, este por que decidí ser docente, este por la mala impresión a lo mejor este me llevé de los profesores, principalmente por ejemplo en primaria, en la secundaria, en prepa no porque ahí si me adapté muy bien, tenía bastantes profesores que nos apoyaban, compañeros con los que nos reuníamos, pero mayor fue la impresión este, que tuve por ejemplo en ingeniería, y eso me vino a la mente también lo de la primaria, un poco la secundaria, entonces veía como que los maestros no se les veía la disposición y a los mejor nunca pensaban lo que uno, lo que uno, anda idealizando o reflexionando, entonces como que no había ese interés, ese fue yo creo uno de los principales motivos que de un inicio tuve para ingresar aquí.

¿CUÁLES SON LAS EXPERIENCIAS MÁS IMPORTANTES PARA TU FORMACIÓN?

... la actitud de mis compañeras, y el mismo comportamiento de mis otros profesores, me decían no, pues tú tienes que hacer algo mas allá de lo que es, de esa imagen que te están proyectando de ser profesor.

Entonces como que yo veo esa idea, más metido con la idea, y con lo que yo he hecho, esa, esa idea, más me quedo con la idea y con lo que yo he hecho, por lograr, esa..., ese ideal que todavía tengo de mejorar como profesor, como profesionista, no me quedo con el de, el de ser profesor, sino como profesionista,

¿Y DE SER HOMBRE ?

bueno cuando entre y vi que hay muchas mujeres, pues... está interesante ¿no?, pero como que al no encontrarle este... esas mismas ideas que yo manejaba de trabajo, de compromiso con lo que uno está haciendo, de echarle ganas, más que todo, me decepcionaron totalmente, aunque este.. si he considerado que no tenía este... mucho contacto con las mujeres y llego a donde hay muchas mujeres, pues a lo mejor yo creo que, sí pero este.. fue grande, pero este... como me he formado una imagen de mujer como profesora como que no

¿ POR QUÉ CREES QUE SON ASÍ LAS COMPAÑERAS?

La falta de tolerancia, si fueran más tolerantes las mujeres, sería más el trabajo en equipo, se compartirían mas cosas este..., yo siento que la enseñanza o el trabajo ante ellas mejoraría muchísimo, existe sí compañerismo de echar relajo, pero no compañerismo por el trabajo, existe más por la amistad que por el trabajo, y además son como mencionaba, no son tolerantes entre ellas, sí yo le hago una crítica, ya se la toman muy a pecho, entonces como que como que ahorita, son intolerantes como compañeras, ahora como profesionistas... como que tal vez

mucho más, yo lo deduzco a eso, a que tal vez hay una falta de compromiso para el trabajo, para el trabajo

¿CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS QUE TÚ HAS VISTO ENTRE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS?

En maestros, este... pues es que es muy variante, porque hay tanto profesores que son como muy comprometidos, como profesores muy bastos, lo mismo que las maestras, pero como que existe mayor confianza con el maestro bueno, mayor confianza y otra, como que varía mucho la imagen del maestro Anselmo y del maestro Gabriel, existe ese apasionamiento por lo que están haciendo, es la imagen que más, más me llena, porque la, las de aquí, de las maestras y las maestras que con que he trabajado, como que no existe eso, como que no más llevan a cabo su actividad, sin nada más, es un trabajo nada más, no tiene mayor importancia, yo lo he detectado

Y CONFLICTOS EN TU GRUPO, EN LOS QUE HAYAS TENIDO QUE INTERVENIR

...convencerlas

¿CONVENCERLAS?

Convencerlas, por que convencerlos no, como que existe, ah pues como que sí existe ese compañerismo, entonces si nos comprometimos, sí pues vamos, y las mujeres no, como que a todo le ven el pero, o sea la cuestión es no ver el pero, sino verle soluciones

¿RECUERDAS ALGO MUY ESPECIAL QUE TE HAYA OCURRIDO?

sería en la sociedad, este por ejemplo, en la, cuando nos poníamos de acuerdo en el baile por ejemplo, que realizamos, ¿no?, entonces ahí le hacemos, no pues yo hago esto, y este pues Iván pues yo hago también esto, como que nos organizábamos mas rápido y las mujeres, pero que pasa con esto, y con lo otro, y ya cuando fuimos a efectuarlo, ya en acción, éramos los hombres los que estábamos ya ahí y no las mujeres.

USTEDES ORGANIZABAN LAS ACTIVIDADES

Sí, a nosotros nos tocó organizar boletos, este, ir a las juntas, hacer el contacto con el grupo, nosotros, las mujeres como que en ese momento, como que sí estaban dispuestas a apoyar, más las de prepa porque mujeres de licenciatura no ellas nada más con la protesta, dicen no, le ponen un pero, son buenas para poner un pero, pero no para dar soluciones (sonríe), tal vez me veo con una idea muy prejuiciada pero así las he observado, y no necesariamente que estaban en la sociedad unos o sino de otros, ya se les pidió que participaran en esto y solamente este.. por ejemplo yo obligué a mis compañeras a participar porque estaba detrás de ellas y siempre decía compañeras ustedes son este... las que han participado más y todo eso y ahí empezaban los reproches, si pero los demás que han hecho les digo no vean eso por ejemplo lo que ustedes han hecho entonces como que siempre me sacaban los trapitos sucios y no los trapitos limpios, aunque sea y logre que trabajaran ellas y cooperaran que estuvieran al tanto de todo eso, pero atrás de ellas, atrás de ellas, tenías que estar, duro y duro con ellas, porque de otra forma no, y algunos como me llevaba bien con la mayoría de las compañeras me llevo bien pues entonces, si esta bien, como que a mí no me ponían peros sin en cambio si hubiera sido otra mujer hubiera sido totalmente diferente

PERO A TI NO TE...

a mí no me ponían peros, a mí no, o sea cuando yo iba me ayudas en esto, es que, si me vas a ayudar, o, está bien, como que a mí no me ponían tantos peros, como que lo hago por ser tú, o sea para ti, pero por ejemplo para ser por una compañera, como que no, yo lo escuchaba entre ellas, pero decían, no pero si hubiera estado este... Gloria o hubiera estado Lina, no hubiera apoyado así no hubiera apoyado, como que son muy tajantes en eso varias de ellas

Y TU COMO TE SENTÍAS PORQUE NADA MÁS SON DOS HOMBRES

...más que sobre la amistad, entonces este como que se me hace ahorita inclusive, todavía, bastante difícil mantener una relación con las compañeras en cuanto amistad, porque como que yo siempre me he catalogado, como que no he sido muy bueno para eso, pero así ¿no?, nunca me ha afectado como ahorita lo veo no, no tiene mucho caso pensar en eso... (silencio prolongado).

Y CON LAS MAESTRAS?

con algunas me he llevado bastante bien, más, por ejemplo con la maestra Chona, con la maestra Chonita, pues a pesar de que yo le reclamaba, oiga maestra le está haciendo mal aquí, este..., tengo una buena relación con la maestra, pero por ejemplo en el caso de la maestra Sarita, pus totalmente como que nos tenía odio a los hombres, inclusive me decían los compañeros, lo echábamos de relajo, nosotros, oye como que nos tiene nos, como que les tiene coraje a los hombres ¿verdad? yo creo, y no nada más con nosotros, sino con los otros compañeros de los otros grados.

¿A TI TE HIZO ALGO ASÍ EN ESPECIAL?

en el trabajo, bueno como que lo tomaba muy a pecho, si uno se quedaba callado y aceptando todo lo que ella decía, todo estaba bien pero cuando como por ejemplo uno decía oiga maestra como que ahí está mal, oiga maestra como que yo tengo otra idea de lo que usted me está mencionando, como que, ¡a bueno vas a ver!, y como que nos repercutía un poco en las calificaciones, porque nunca nos daba la forma en que nos iba a calificar.

¿QUÉ REPRESENTA SER HOMBRE, SER DOCENTE?

como que al maestro, no sé como que lo ven flojo, no sé que idea tengan, bueno es lo que he escuchado de algunas mamás, nada más ahorita que lo veo, sí son más mujeres las que van a trabajar, principalmente son mujeres y ¿qué buscan?, yo lo he visto en mis compañeras, tienen la habilidad de buscar una solución rápida, pero no esa solución que dan a los problemas está bien hecha, lo importante es sacar el trabajo, y lo que he visto también acá con las maestras es sacar el trabajo rápido ¡y ya!,

Y EN UNA MUJER ¿HAY VENTAJAS Y DESVENTAJAS AL SER DOCENTE?

ea..., yo creo que más desventajas ¿no?, por ejemplo, yo lo veo por ejemplo, a mis compañeras este.. que ya se embarazan, entonces como que hay que cumplir con eso del compromiso de familia y con, y yo tal vez como hombre lo he vivido un poco este ... esa parte fuera, porque yo nunca me voy a embarazar ¿no?(ríe), entonces como que lo veo un poco alejado, ese compromiso como en familia entonces este. como que yo me veo con más oportunidades de salir adelante que una mujer, en ese sentido, y ventajas yo creo que las ventajas están en la medida de las, de lo que uno quiere hacer ¿no?, porque yo me siento en las mismas ventajas que mis compañeras, tenemos ahorita por así decirlo, tenemos las

mismas oportunidades a excepción de una o dos, pero tenemos las mismas oportunidades de crecer como profesionistas no lo hacen porque no quieren

¿VES CÓMO PROBLEMA QUE ELLAS TENGAN QUE ATENDER A SU FAMILIA Y SER PROFESIONISTAS?

yo creo, bueno mi idea es seguir superándome no, no nada más quedarme con esta formación sino seguir avanzando como profesionista entonces ya con una carga de, de del bebé como de eso, como, como que sí lo veo problema, porque **TÚ CUANDO TE CASES ¿CÓMO TE VES?, ¿HACIENDO QUÉ?**

pues, pues trabajando, con mi esposa que también trabaje, que sea profesionista también, este... pues no me he formado tanto mucho, una imagen de, de cuando esté casado

¿PIENSAS EN UNA MUJER QUE ESTÉ TRABAJANDO?

mjú

¿Y LAS LABORES DEL HOGAR?

¡Ah ya!, este contratar una persona, como que siempre he sido de una sola idea, como que no me preocupa mucho las cuestiones de la casa, pero sí por la persona, mmm, como que lo de la casa va y viene ¿no?, pero las personas no y ahí como que dejamos una huella ¿no?

Y ¿TE IMAGINAS A TU ESPOSA COMO AMA DE CASA?

¿cómo ama de casa?

COMO UNA MUJER QUE VA EN LA MAÑANA A TRABAJAR EN LA PRIMARIA, Y EN LA TARDE SE DEDICA A HACER EL ASEO, LA COMIDA

Bueno a hacer la comida sí

¿SÍ?

si porque por el lado de la comida yo siempre he sido como un poco exigente, entons ahí sí, pero en cuanto en cuestiones por ejemplo en las labores de la casa pues está ella y estoy yo, ambos, sí ese es en mi caso.

¿PODRÍAS COMPARTIR LAS LABORES?

Sí, tampoco las veo como ¡ay, a ti te toca hacer las labores de la casa! somos entre dos, si los dos estamos aportando a la casa, pues los dos debemos este..., hacer la casa entre los dos, no como que ella, nada más la veo como a futuro como profesionista, pero comprometida junto con el trabajo como que en el matrimonio, por así decirlo.

PARA CERRAR ESTO, MMM ¿CÓMO SIENTES QUE HA SIDO EL TRABAJO EN LA NORMAL, HAY UNA DIFERENCIACIÓN POR LAS COSAS QUE TE HAN DICHO EN ESPECIAL PORQUE ERES HOMBRE?

pues hasta que lo menciona, pues tú que eres hombre tienes que hacer esto, pues sí, las mismas compañeras este...no, no, pero las mujeres sí, las compañeras, ve no pues ve tú, ustedes son los hombres ¿no?, ya nos quedamos bueno si nos toca ir por lo pesado ¿no' por la televisión, el proyector y todo eso, entonces...

¿QUÉ SIENTES CUÁNDO DICEN TUS COMPAÑERAS, PUES USTEDES PORQUE SON HOMBRES?

entonces como que incluso, por ejemplo, cuando son las exposiciones, ándale pasa tú, tú como hombre ¡ya! (negando con la cabeza, como reprobando), a lo mejor me agarran por que yo soy el único hombre, estamos entre compañeras y

por votación que pase José, ¡ay, porque yo! se supone que estamos haciendo el trabajo entre todos, no pus es que así lo decidimos ya

¿QUÉ SENTÍAS CUANDO TE DECÍAN TÚ?

como que se quedan, que como las iba a juzgar yo, que era el que más leo, el que más se apuraba ¿no? entonces que cómo las iba a juzgar yo

O SEA JUGABAS UN ROL Y ARNALDO OTRO ¿NO?

ajá

TU ERAS EL INTELLECTUAL Y ARNALDO ERA...

el desastre

CON RESPECTO A LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS, EN SU TRABAJO

¿QUÉ MÁS PUEDES OBSERVAR?

mmm pues le puedo hablar por ejemplo de dos experiencias o de dos juntas que he tenido con los maestros en Tecámac y la de aquí, aquí como que hay más unión entre las maestras a pesar de que hay más maestras, se llevan bien entre ellas, hay una buena relación entre los maestros, como que son los que están más callados, no participan mucho a excepción de un maestro que cuando habla, como que se quedan así, como que es bien intelectual, como que hay una buena relación entre maestros en cuanto... sí, en cuanto a la relación, aquí le podría decir compañerismo.

SÍ, SÍ ERA ESO EXACTAMENTE, COMO ES LA RELACIÓN ENTRE LOS GRUPOS DE MAESTRAS Y MAESTROS QUE HAY EN LAS ESCUELAS NO, Y EN LOS NIÑOS ¿CÓMO ES LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS?

pues ahorita le podría decir, por ejemplo ahorita que tengo sexto grado, este pues, me han tocado alumnos muy, muy pasivos en general hombres y mujeres pero como las mujeres a veces son más para desenvolverse, pero también son como que más este sentidas en lo que les diga, como también son muy sensibles, si yo le digo como por ejemplo a una de mis alumnas que además es una de las mejores; Karen estás mal no lo hiciste bien, se queda ¡chin! sí lo hice mal, lo toma muy a pecho, luego le digo sí estás mal, ¡ay! sí lo hice mal, va y viene ¿si lo hice bien, si está bien, todo está bien?, como que en los alumnos no entran en conflicto, lo que le diga el otro, él no lo toma muy a pecho.

COMO DOCENTE PREFERIRÍAS UN GRUPO DE NIÑAS O DE NIÑOS

¿cuál de ellos elegiría?, pues no yo elegiría uno mixto, no elegiría uno de mujeres o uno de hombres, porque tanto los hombres tienen sus cualidades como sus defectos, también lo mismo las mujeres las mujeres por que son en ese sentido mmm más comprometidas con el trabajo

BIEN, PUES TE AGRADEZCO ESTA INFORMACIÓN.

ENTREVISTA 3 “RELAX”**FECHA: 6 DE FEBRERO DE 2003****INFORMANTE : ERICK****ALUMNO DEL 1er. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN****PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO****JEFE DE GRUPO ACTUALMENTE, CICLO 2002- 2003****¿CÓMO FUE QUE DECIDISTE SER MAESTRO?**

Bueno, este desde..., ora sí desde pequeño, no sé..., era mi ilusión, bueno, ya sabe, el maestro siempre es un estereotipo, bueno, entonces era una imagen a seguir y así durante toda la primaria

¿SER DIFERENTE CÓMO EN QUÉ?

Pues en comprometerse con lo que hace, con digamos, buscar técnicas y todo esto para que los alumnos realmente tengan un aprendizaje significativo, como pus sí, como dice, más que nada de... no tanto de contenidos, sino de habilidades, que desarrollar las habilidades para hacer las cosas, ¿Cómo?, ¡aún no sé!, en eso estamos.

¿PENSASTE EN INGRESAR A OTRA INSTITUCIÓN?

Ah, sí, pensaba estudiar medicina, presenté un examen, pero no me quedé, luego lo presenté aquí y fue donde me quedé.

¿CÓMO HAS SENTIDO TU TRABAJO AQUÍ, TU FORMACIÓN?

...pues haz como que lees, haz como que haces esto y ya pasaste, entonces, y nosotros estamos acostumbrados a eso, bueno en mi caso, casi no leo y así varias cosas, los trabajos (me señala), me cuestan mucho y bueno por otra parte, es comodidad (sonríe), porque tú dices bueno, pues, éste no me pide, pus para qué lo hago

COMO LÍDER DEL GRUPO, COMO JEFE DE GRUPO, ¿SE TE HA DIFICULTADO ALGO EN TU GESTIÓN?

¡Sí!, ¡organizarlos!, lo que pasa es que así como está, desunido el grupo, le digo, cada quien tiene sus intereses, y cuando se quiere hacer algo (niega con la cabeza). **¿CON RESPECTO A LAS COMPAÑERAS?**

Pues con las compañeras, pues..., como que todo es más... relax, se ve que todo es más tranquilo, digamos que con la mayoría me llevo

¿Y A QUÉ ATRIBUYES ESTA, ESTA ACTITUD?

Esta actitud, digamos a que, digamos son personas así que de plano, una que iba para otra cosa y se quedó aquí, no está a gusto con lo que hace, la otra persona se cree, este... superior a todos, se cree que él es el que sabe, él es el que todo, entonces digamos, es lo que en cierto punto bien, pero ya me di cuenta que son este..., hipócritas, te hablan aquí bien y todo, te das la vuelta, es que éste me cae mal y que no sé que, digamos si yo tengo algo, es que me gusta decir las cosas de frente, si me caes bien te hablo, y si no me caes bien no te hablo, y entonces

es lo que... hasta hace poco, me estado, me he estado dando cuenta, de sí te hablan aquí, ¿Oye Erick eres no sé qué, y qué!, y te demuestran algo que no son, porque son bien... hipócritas (esta última palabra bajando la voz).

¿Y DE TUS COMPAÑEROS?

De mis compañeros..., pues sí la mayoría, no sé, para lo que veo, lo que quieren y luego me dicen, no saben lo que, lo que quieren, están digamos, en cuestión de los compañeros, pues se cuentan menos que con una mano.

QUE QUIEREN SER MAESTROS

Que quieren ser maestros (afirmando con la cabeza), entonces ese es el problema, que iban por otra cosa y como ya no pudieron, pues están aquí.

¿Y LAS CALIFICACIONES POR EJEMPLO?

A las calificaciones, pues la mayoría de los hombres van, abajo, 8.4, hasta ahorita, sí de ahí este, bajan de 8 hasta 7.6, algo así, entonces, y más que nada por eso que los hombres manifestamos más flojera que las mujeres, en ocasiones, es que en las calificaciones, van más, vamos más bajos los hombres que las mujeres.

¿HAY ALGÚN TIPO DE APOYO ENTRE COMPAÑEROS, COMPAÑERAS?

No, es igual, digamos, así en los grupos mixtos que, en los grupos que hay dentro del aula, este, bueno sí, si hay un caso de una chava que nos hacía las tareas, entonces este, era un grupo mixto, hacía las tareas de..., todos, pero eran hombres y mujeres, o sea no nada más de los hombres.

Y ¿PORQUÉ LO HACÍA?

Porque... quería, no tenía nada que hacer, seguro (sonríe irónicamente).

ESA CHAVA

Sí, o también otra chava, digamos, el grupo son 4 o 5 mujeres, éramos 3 hombres, y entonces las chavas se rolaban, raramente nos tocaba a nosotros, entonces, las chavas siempre hacen las tareas a los hombres, ellos nada, nada más sacan las copias, compran las hojas.

¿Y CUÁLES SON LAS VENTAJAS QUE ENCUENTRAS EN LA DOCENCIA?

¿Las ventajas?... (pensando) pues es un trabajo seguro, digamos son quincenas seguras, un trabajo por 30, 35 años, prestaciones, digamos, esos son los beneficios que le veo, prestaciones y todo esto, digamos.

¿Y DESVENTAJAS?

¿Desventajas?, pues dicen que los maestros se quedan solos ¿no?, que van perdiendo la voz, pero o sea no se puede decir que una desventaja sería no sé, trabajar de más a veces, porque es algo que digamos en cierta forma sí, si me, me llenaría como profesional, entonces no, a eso no le veo desventajas, trabajar de más.

¿Y COMO TE VES TÚ A FUTURO?

A futuro, creo que voy a ser un buen maestro, digamos este, trabajar bien con los niños, saber que es lo que quieren, qué es lo que necesitan, digamos se me quedó muy claro eso de que no importa, no importa mucho avanzar en el..., contenidos si no tienes las habilidades para retenerlos, entonces para mí, pienso que lo principal sería desarrollar las habilidades para retener esos conocimientos, porque de qué sirve dar tanto contenido si no se les va a quedar nada, entonces pienso que sería mejor dar, tratar de desarrollar sus habilidades, que tratar de terminar el programa.

¿Y COMO PERSONA COMO TE VES A FUTURO?

Como persona ¿Cómo me veo?...(silencio prolongado), no sé, normal, casado, con hijos, con hijos, pienso tener dos hijos nada más.

¿DOS NADA MÁS?

Pues no sé siempre me ha ilusionado tener dos hijos nada más, un hombre y una mujer, no sé, me llaman mucho la atención los niños, los niños porque digamos, ahorita, tengo un hermanito de dos, dos años y medio, entonces digamos no sé, me llama mucho la atención, desde que estaba chiquito, lo cargaba, y mi hermana acaba de tener un bebé, este una, una nena, y sí me llama la atención, pero como que no, no sé, siempre he querido que mi primer hijo sea hombre y ya la segunda, mujer, pues no sé, porque este, me llaman más la atención los niños que las niñas.

¿Y TU SEGUNDO HIJO QUE FUERA MUJER?

Que fuera mujer (asiente con la cabeza), y bueno, también ¿Porqué?, pues no sé, siento que a la vez, que este que el niño que es más grande, pues podría cuidar de ella, digamos yo lo vi, o sea en mi casa, que la más grande era mujer, entonces no la dejaban salir, y no nada, entonces digamos, pienso que tener un hijo hombre que ya sea un poco mayor, pues puede salir con..., en primera, él con más libertad, y en segunda, este cuidar en cierto punto a su hermana, que se pueden cuidar ellas solas, pero pues sí, en cierta forma, así me gustaría.

¿Y TU ESPOSA?

Mi esposa, no, no he pensado en ella, o sea algo, una mujer que me atrae..., pues para andar con una, con una chava, que sea, así, que sea buena onda, no me importa si es bonita, si es fea, sino que se pueda platicar con ella, que puedas charlar con ella, es lo que pues sí como dicen, que sea buena onda, en primera, o sea no me llama la atención que esté 90,60,90, que sea perfecta, que sea bonita, sino que pueda yo hablar con ella y más que nada que tengamos confianza.

¿Y SERÍA PROFESIONISTA?

Sería, sería lo de menos. no, no me interesaría.

EN ESE SENTIDO DE UNA POSIBILIDAD DE PAREJA

Este, pues, sí anduve con una chavita de aquí, del salón, y sí pues muy buena onda y todo esto, pero no, no, al final ya no, y ahorita con las chavas pues no, sí les hablo y todo, pro no, así como llegar a otra cosa no, hay una chava con la que sí, o sea me gusta estar con ella, pero para estar echando relajo, para estar platicando, pero así ya para una relación de pareja, pienso que no, o ahorita no.

¿CÓMO SABES QUE UNA MUJER PUEDE SER TU PAREJA?

Pues tratarla, que me trate bien, más que nada, o sea, sí platicar con ella, que me escuche y este que me quiera, pero ese es el problema, cuando quiero mucho a una persona, no puedo estar con ella ¿Porqué?, quien sabe, pues no sé... digamos..., pues no, ni idea, por que, y me ha pasado, con una chava, digamos ya era una relación estable, muy fuerte y así de primeras, de buenas a primeras, un día la dejé de ir a ver todo un mes, ya regresé, sentía que la quería, pero ya no, ya no funcionó, también pienso, que te hayan olvidado un mes y de repente ah, ya, existes, pues no...

¿CÓMO DECIDEN QUIÉN VA POR LA TELE Y LA VIDEO?

...ayer en la última clase, me comentó, bueno me dijo Lorenzo que había encontrado a una de las maestras, y que le había dicho, tráeme la tele y la video, entonces, digamos, ya tienen que ir ellos, digamos, le dice a Lorenzo, pues él ¿Con quién voy?, pues con otro chavo.

¿CÓMO SE ORGANIZAN EN EL GRUPO PARA LAS CONVIVENCIAS?

Digamos, pues las que van a comprar las cosas, pues son ellas, si se necesita, no sé hacer sándwich o atole, o algo así, pues ellas son las que se encargan de eso, digamos también, la vez pasada de las roscas, este un hombre puso el dinero, pero la chava lo fue a comprar.

HUMM, MJÚ, BIEN, Y ¿CUÁNDO SALIERON A SAN LUIS QUÉ PASÓ?

Humm, nos mandaron..., digamos en mi caso, me tocó ir con una mujer, éramos, éramos los únicos dos, y en los demás grupos pues los que eran grupos de dos, iba un hombre y una mujer, y habían grupos más grandes, de 6, de 4, entonces, ya iban, este mixtos, pero los que eran de dos, sí eran una mujer y un hombre.

Este, pues ese día, digamos en lo personal, era de ir cuidando a la chava, ¿no?, de este, pues a ver por dónde, voy a ver por dónde se puede pasar para que te pases, no te vayas a caer, y entonces, digamos en la cuestión de cargar, por ejemplo, también, ayudarle, ya cuando llegamos a la Escuela, nos pidieron que eligiéramos el grupo, y yo dije... este, en ¿Qué grupo, quieres estar? (simula dirigirse a su compañera), pues en el que quieras (le responde ella), (él le dice), quédate aquí, yo me voy a otro, y así quedamos. De regreso, pues la que aplicó entrevistas fue ella, yo nada más preguntaba y ella anotaba, así quedamos, yo pregunto, tú anotas, ella no dijo nada.

BUENO, PUES TE AGRADEZCO MUCHO ESTE TIEMPO

ENTREVISTA 4 “PADRE SOLTERO”

FECHA: 21 DE FEBRERO DE 2003

INFORMANTE : NIÑO

ALUMNO DEL 1er. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

REPRESENTANTE DE SU GRUPO EN EL CONSEJO ESTUDIANTIL CICLO 2002- 2003

Mientras habla lo observo, viene vestido con pantalón de mezclilla y una playera blanca, en los brazos trae unas pulseras tejidas, una de ellas dice niño, las otras son de cuentas como de madera, su peinado tiene gel levantando algunos cabellos del frente, su pelo es corto. Su estatura es de aproximadamente 1.75m, es delgado.

¿PORQUÉ DECIDISTE SER MAESTRO?

Coloca sus pies sobre el tubo intermedio de la silla, y las manos sobre las rodillas, entrelazando los dedos, para contestar separa las manos. Me parece tranquilo, un tanto desenfadado.

Bien es... algo que..., siempre fui encaminado a ser odontólogo o ser profesor, de alguna manera me agrada compartir lo que, lo que sé, o lo poco que sé, a parte de llegar a tener una cierta influencia en, en las personas, me gusta provocar cambios de repente en las personas, o sea positivos o negativos, en este caso que sean positivos.

¿HICISTE EXAMEN EN ALGUNA OTRA INSTITUCIÓN?

En la UNAM y en la Autónoma de Pachuca, en la UNAM no quedé, pero en Pachuca sí, en la facultad de odontología había quedado, ese examen lo hice más... por presión de mi familia que quería que fuera odontólogo, que por un gusto mío, mmm pero pues me decidí por esto.

¿Y CUÁLES SON LAS VENTAJAS QUE LE VES AL HECHO DE SER MAESTRO?

A parte de que es un medio de vida, por que lo es, eh trabajas con la gente ¿no?, y, y como decirlo, obviamente, también tiene beneficios extras en cuestión de que prestaciones y cosas de ese tipo, que muchas veces son más seguras que de un trabajo equis ¿no?

¿CÓMO ES TU GRUPO

Humm..., como en todos, hay divisiones, siempre el grupito de relajientos, el de, humm, bueno siempre creo se divide en dos partes, el de los relajientos y el de los serios, no precisamente estudiosos, pero serios, y de ahí surgen, subgrupos ¿no?, el de ya los estudiosos, en los serios, el de los flojos, pero tampoco, bueno que son un poco apáticos, a las, a las demás personas, y en el de los relajientos, un poco los que trabajan, otro poco los que se dedican a hacer el desastre, y está dividido como en, como en su mayoría los grupos

¿CÓMO SON LAS COMPAÑERAS?

En las compañeras... (ríe), bueno es que es todo un rollo hablar de la mujer, no, no creo que tenga cerebro para, entenderlas, humm, a ellas como que todo les molesta, como que si lo haces es malo y si no lo haces, también es malo, en cuestiones como..., dejan una tarea, ninguna mujer la hizo, o bueno del grupo de mujeres, pero sólo, sólo bueno una mujer la hizo y la entrega, es cosa suficiente para que la hagan a un lado o..., que por ejemplo que una chava les hable a todos los chavos del salón, pues ya la tiran de que es una loca, o...cosas a sí.

¿LAS CHAVAS O LOS CHAVOS?

Las chavas, es curioso pero, al menos en esta época ya se restringe un poco más hablar de las mujeres los hombres, o sea ya, ya no es tanto decir ¡esa es loca!, o ya como que te lo guardas más, y sí lo llegas a comentar, pero como condicionamiento, o sea como si, está un grupo de hombres y si uno empieza a hablar de una chava como que, es una condición para que el otro hable de otra chava, algo así que...

¿QUÉ DICEN LOS HOMBRES?

Humm, pues, eh, cuestiones comunes en términos comunes... esa chava floja o Esa primero está de caliente y a la mera hora ya, se abre o, también reconocer a las chavas serias ¿no?, esa chava ni siquiera este le, le, interesa el asunto, el término común aflojar, o lo que es en ese sentido un faje como se le denomina, creo que en el grupo no mucho, o al menos..., no sé, bueno yo sólo conozco..., humm alguno que otro por ahí, que pues que sí le interesa eso, pero como que no, no tanto en el grupo, porque vaya las chavas de alguna manera son un poco serias, no todas, pero sí, y es algo delicado (sonríe) hablar de eso, sí

¿AHÍ EN TU GRUPO NO PODRÍAS HABLAR DE ESO MIENTRAS ESTÁN LAS CHICAS?

¡No! (categórico), y bueno entre hombres a mí no me gusta, y..., luego cuando empiezan a hablar de eso..., o sea, no es que lo desconozca, no sé, no me gusta tanto y prefiero empezar a sacar otras cosas, para cambiar el tema

¿Y PORQUÉ NO TE GUSTA?

En primera, crecí en un ambiente de mujeres, o sea, al fallecer mi papá, eh nos trasladamos al pueblo este de Temazcalapa, vivía yo en el D.F., entonces allí viví con mi mamá, y con mi abuela, entonces ya allí mi cuñada les encargaba a mis sobrina a mi mamá, entonces de alguna manera, pues en lugar de que yo fuera el hombre así, el macho de la casa, no, me hacían verlas a que, como igual, así yo tenía también que lavar, tenía que, cooperar en la casa, y por eso de alguna manera no me gusta tanto

¿Y CÓMO VES ESO?

Humm, (sonríe, y yo también), no es malo ni bueno, simplemente, es..., de repente tiene que, uno tiene que hablarlo en el sentido de, eres macho, sacar lo macho, para defenderse ¿no?, por que, sería todo un problema que te empiecen a tratar

de que no, no haces nada con alguna mujer, ese es el lado macho, por el otro lado lo veo totalmente malo, porque pues si pasó algo con una chava, pues guárdatelo y, ya es para ti, no, no sería bueno hablarlo porque, no sé, sería molesto..., no me agrada tanto.

BIEN, Y CÓMO LÍDER DE TU GRUPO, ¿CUÁLES HAN SIDO TUS PRINCIPALES PROBLEMAS?

Humm, los problemas..., eh, ver que de plano, el grupo está desunido y que te ponen en la espada, entre la espada y la pared, y no sabes ni para donde moverte, me ha tocado, por ejemplo, están más divididas le digo, las mujeres, eh, cosas tan fáciles como el otro día traían un compacto un grupo de chavas, y a las otras no les gustaba, y se, ah y bueno, para variar, habían traído un discman y unas bocinas, de esas chiquitas, y unas se estaban burlando de, de eso ¿no?, que era chiquito y que casi no hacía ruido, y las otras defendían su música, y entonces a ti te, te hacen bromas en cuestión de que, es pequeño el, el artefacto y las otras de que, pues ¿qué onda?, si te gusta esa música o no, y cómo la ves, y si opinas de un lado pues ya te echas a las del otro, y si opinas del otro, pues estás en problemas ¿no?, esos, esos son los problemas básicos, no poder tratar de mantenerlos unidos, creo que es eso, mi máximo problema no poder estar imparcial, ¿ajá?

¿HAY ALGO QUE TÚ HAYAS RECIBIDO, MUY ESPECIAL EN TU GRUPO?

Bueno no sé, en ¿Qué cuestión?

AYUDA

Eh..., ¡bueno sí! muchas veces (ríe), soy alguien que hace la tarea, pero ah, en, en ocasiones son tan fáciles las tareas que me da una flojera tremenda hacerlas...

¿Y CÓMO ES ESO?

Ajá, pues me preguntan si la hice, les digo que no, y aprovecho el instante para decirles que me la pasen

BIEN ¿Y TU EXPERIENCIA EN EL CONSEJO ESTUDIANTIL?

Es muy poca, fue más de dedazo porque era el único chavo que le hablaban las de tercero..., que por otra cosa, que por que me hayan elegido en salón, a pesar de que también se los comenté, de que pues había estado en el consejo, que si estaban de acuerdo, y todos dijeron que sí, pero creo que más allá de que estuvieran a favor de eso..., para no echarse la responsabilidad ellos.

¿Y COMO TE VES A FUTURO?

A futuro, en un plazo de...10 años, pienso terminar esto, de ahí, bueno espero hacer la especialidad o la maestría en Psicología Educativa...también entre mis fines es otra licenciatura o entrar a la Normal Superior en Pachuca, me gusta la onda de la historia, me gusta mucho, o también lo de Educación Física, y espero trabajar no en primaria, espero trabajar en bachilleratos, me agrada más eso.

¿Y PERSONALMENTE?

Definitivamente no me imagino casado, es algo que lo he traído desde niño, y pues hasta la fecha, pues sigo igual, humm, me veo bien, obviamente si tengo la profesión, que la voy a buscar, no me va a llegar sola, eh... siento que me va a ir bien, humm le digo, no me imagino casado, ¿porqué?, no sé, no me agrada esa forma de vida, ese estado civil, me gusta la soltería, a parte que ya me acostumbré a estar..., sólo, ahí en la casa, entonces de repente como que llegue otra persona a invadir el espacio...no, no sería muy padre (ríe, yo sonrío), creo que sería eso todo.

...HIJOS

Ahh (un suspiro profundo y prolongado), no sé, me agradan , sí me gustaría, pero muchas veces lo mencioné, que preferiría tener un hijo adoptado y así soltero, que, que propio, ¡sí!, me gustaría más tener un hijo adoptado que propio.

AJÁ. ALGO MÁS QUE QUIERAS COMENTAR, MI INVESTIGACIÓN ES SOBRE GÉNERO, SOBRE COMO SE CONSTITUYE LO FEMENINO Y LO MASCULINO

Pues es que, son puntos de vista, por ejemplo, si algo me fascina son las mujeres, no creo que haya algo que se les compare, humm, eso sí, soy un romántico de lo peor, eh..., los problemas de género, el machismo, pero sigo en lo mismo, en la idea de que las mujeres crean el machismo, que no los hombres lo crean, y vaya es desde..., desde nacer, y las tareas que las mamás dejan a los niños, o bueno que les dejan de dar, porque está la hermana mayor, sírvele a tu hermano, atiende a tu hermano, entonces lo acostumbran a eso, y nunca le dicen que el hermano se puede servir, y no, no (negando con la cabeza), yo siento que somos iguales, obviamente los hermanos tenemos esa capacidad física mayor es cierto, pero en cuestión de mente, en cuestión de poder responsabilizarse de alguna cosa, siento que es lo mismo, no, no le encuentro grandes diferencias, así es como es, nada mas.

PUES TE AGRADEZCO MUCHO TU TIEMPO Y TU DISPOSICIÓN

ENTREVISTA 5 “SOY ORGANIZADA”

FECHA: 25 DE FEBRERO DE 2003

INFORMANTE : NORA

**ALUMNA DEL 2o. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO**

JEFA DE SU GRUPO EN EL CICLO 2001- 2002

Oprimo el botón de grabar, en tanto ella habla, observo como viene vestida, su atuendo es un pantalón de mezclilla y una blusa azul claro, de licra, con un ligero escote y mangas largas, está peinada de colitas, no usa maquillaje, la veo acalorada, tiene la frente perlada de sudor y la nariz brillante (pienso que se encuentra muy atareada).

¿CÓMO DECIDISTE SER MAESTRA?

Bueno pues es una decisión queee tomé desde que iba a la preparatoria, y mmm no presenté examen en ninguna otra escuela, en realidad lo que quería estudiar era físico-matemático, pero por situaciones económicas no, no pude hacerlo y decidí tomar esta, esta carrera porque me gusta, o sea, aún cuando no sabía bien de que se trataba..., este, mi pareja estudió lo mismo, entonces, este una vez recuerdo que fui a su casa, y estaba leyendo un libro, este es sobre el plan, un poquito del 97

¿QUÉ ES PARA TI LO SIGNIFICATIVO EN TU FORMACIÓN AQUÍ COMO MAESTRA?

Aah pues primeramente porque lo he asimilado, me he asimilado como tal, estoy asimilando ese papel y sé que mmm desarrollando, o sea, una vez desarrollando todas estas habilidades, nada de esto se me va a dificultar, o sea, por ejemplo, lo he vivido mediante las planeaciones, o sea, de ir frente a un grupo para mí es una responsabilidad muy grande y no es ir a dar por dar las cosas

DECÍAS QUE TE DICEN MATADA

Sí, sí porque en los trabajos siempre que los entrego, bueno ya tuve, he tenido la oportunidad de estar con usted, este... por lo regular cuando llevo mi análisis, por lo regular transmito, o sea escribo y este... todo lo que yo quiero escribir lo escribo y lo plasmo y este y no me importa que por ejemplo, en determinado momento me pongan una nota de está incorrecto, o no es correcto, cosas así, sino que este, escribo todo lo que yo, yo creo conveniente y en ese aspecto como que a muchos compañeros, no sé si porque les da flojera o porque se les dificulte escribir, no lo hacen, no sé..., yo me adapto, pues no sé, tal vez para sentirme dentro del grupo ¿no?, así de que no este, pues soy más o menos como ellos, escribo como ellos siempre, y a lo mejor hecho la flojera igual que ellos, no sé, pero en ocasiones, cuando yo platicaba con una persona de tercer grado que tuvo una experiencia el semestre pasado y me decía, no es que este, ahora nos pidieron un ensayo de ocho cuartillas a espacio sencillo y con letra del diez, y le decía ¿a sí?, dice y no, no puedo hacerlo, no me nace ya escribir, no puedo, no me nace, no puedo completar, estoy cuente y cuente las hojas y no no las acompleto las ocho y me decía, pero yo cuando iba en primer grado escribía mucho, este en mi análisis, escribía todo lo que creía necesario, pero como yo veía que todos mis

compañeros nomás escribían dos o tres hojas, dejé de hacerlo, o sea, me adapté a la cotidianidad y decía, y, y ahora se me dificulta

¿QUE SIENTES POR ESTA SITUACIÓN?

Pues no me siento mal porque siempre, tal vez porque soy muy optimista y todo siempre, yo misma me reanimo y no sé, interpreto mi propia, mi propia actitud, entonces, digo, bueno este siempre como soy bromista y eso, como que digo ante todo la originalidad ¿no?, y este así por eso me caracterizo, por ser tal vez diferente, y ya o sea, ahora ya no noto la diferencia porque me estoy adaptando a ella, entonces siempre no, este que esto no, que ante todo la originalidad ¿no?, y es que soy auténtica y original, eso siempre, y como que con ese lema me he adaptado a esto, o sea, a ser diferente y bueno, y no, tampoco apartarme, porque también soy sociable, me gusta platicar con mis amigos, mis compañeras dentro del salón de clases y tengo, pues sí, relaciones con ellos pero, mmm ya, no, no me siento mal en ese sentido o sea ya me estoy adaptando, ¡pero me costó!

QUIZÁ TU PAREJA ES UN APOYO IMPORTANTE ¿NO?

hay ocasiones en que yo le platico algo y él me dice, ¡sí!, efectivamente así es esto, por ejemplo de los clubes, este, le digo ¿qué club me conviene tomar?, y ya me dice él que tu quieras, dice, aunque ese es puro requisito y ya, sí, sí es cierto, pero este debemos cumplir con eso, dice sí, pero hay unos que este si quieres perder el tiempo, pues ya métete a tal y tal, me dice ¿no? y si quieres aprender algo, pues ya toma con esta persona y con esta, y entonces o sea me hace sentir especial, así como que tengo más, más confianza de hacer las cosas, por que sí, él me platica cómo lo vivió y como para él ya es historia, o sea, ya, yo puedo interpretar este... que me conviene o qué no

¿Y CÓMO TE ORGANIZAS PARA TUS TIEMPOS?

Mmmm, pues primero que nada, eh siempre las cosas de la escuela son primero, porque las de la casa, no de hecho, pero como él este... ahorita tiene un poco más de tiempo, por que en ocasiones sí lee, hace sus cosas y todo pero este... pero por lo regular tiene un poco más de tiempo, **mjú**, entonces este... él llega y me hace todas las cosas de la casa, él, y a parte como sabe hacer de comer pues este cuando yo no tengo tiempo, él llega, llega como a las dos, este, hace la cama este, recoge la ropa y este ya, después se va a la cocina y empieza a hacer de comer y ya llego, y si tengo club, ya llego tarde y eso, ya nada más llego y me está esperando para comer y ya comemos, y este.... ahorita estoy un poco limitada de tiempo por lo mismo que tengo el diplomado, entonces este miércoles y jueves viene por mí hasta las siete, él come sólo, entonces, este... yo me tengo que organizar durante las mañanas, pues me levanto, hago el desayuno, ya lo dejo hecho, yo desayuno me vengo y este... y ya él se va después, porque él entra pues hasta las ocho, se va como a las siete diez, siete y cuarto y este, los días que lavo, son los fines de semana o entre semana, cuando tengo tiempo, lunes o martes, porque por lo regular no, no entre semana, por que en ocasiones hay un libro que me interesa me pongo a leerlo y ya se me va la tarde, entonces este ya,

por ejemplo ahorita, estaba leyendo de la enseñanza de la historia, **mjú**, (afirmo con la cabeza, en señal de entendimiento), este y luego me gusta, porque también puedo comentar en las clases y todo, entonces prefiero en ocasiones leer que hacer las cosas de la casa, y este... y pues como él ayuda mucho, pus, pero en ocasiones también no me gusta abusar, porque los fines de semana pues yo hago todo y este... bueno viernes no, porque viernes este hago mis actividades de la escuela, de los maestros y ya, este, sábado, pues voy para su pobre casa, (¡gracias!, digo), ah.., con mis papás, entonces este..., allá sí descansamos, nos levantamos muy tarde y este... ya por las tardes en ocasiones este... pues ya después de comer allá con mi familia, mmm ya no hay nada que hacer, como le gusta el fútbol, le gusta mucho el deporte, pues se sale a jugar y yo me quedo en el cuarto leyendo algunas cosas, o viendo televisión, mmm este... o jugando con mi hermanito, porque tengo un hermanito de ocho años, mmm o viendo cosas que él ve en la escuela, cosas que no entiende

(sonríe)

Lavo en ocasiones este jueves, en ocasiones jueves, pero ahorita como tengo el diplomado, entonces en ocasiones tengo que lavar sábado, me llevo la ropa y la tengo que lavar allá

¿CON TU FAMILIA?

Con mi familia, mmm, pero yo sola porque no me gusta que nadie me ayude, o sea como que es una responsabilidad que yo estoy haciendo como pareja, como todo, o sea como estudiante..., yo me organizo, pero también siento mucho el apoyo de él ¿no?, o sea no nos complicamos

¿COMO FUE ESTA SITUACIÓN DE QUE DECIDISTE CASARTE COMO ESTUDIANTE?

Ajá, pues en realidad es una decisión que, es una idea que yo tenía así desde que, que iba a la preparatoria, yo decía que me iba a casar desde lo dieciocho años, y fue por la situación de que ahorita mi mamá tiene como cuarenta y cinco años, tiene cuarenta y cinco años, mi papá cuarenta y nueve, entonces yo soy la mayor y pues imagínese todavía tienen una hija de siete ocho años, entonces este yo veía, y pues ya están grandes, en ocasiones pues ya se sienten cansados y todo ¿no?, entonces este y pues tuvieron todos sus hijos ya grandes y este... y como mi papá no tenía trabajo seguro, pues en ocasiones hay situaciones en que también se le ha dificultado ¿no?, toda la situación económica en la casa, el sustento y bueno como este, es el único que trabaja fuera de la casa, porque mi mamá también es comerciante tiene una tienda, pero aun así no tanto por el dinero, sino por, porque yo siento que ellos ya van a estar muy grandes cuando mi hermana la más chica, forme una familia y quizás ya no la van a poder ver, o sea porque ya están muy grandes, entonces yo, la idea no era por el dinero, sino por este, yo decía me voy a casar a los dieciocho años para tener un hijo a los diecinueve, entonces lo voy a ver crecer, yo voy a estar con él cuando, a lo mejor ya forme una familia, hasta voy a ver mis nietos, esa siempre fue mi idea y entonces este... yo conocí a Armando a los diecisiete años y así como que pues, no, toda la relación se empezó a dar de una manera diferente, o sea excepcional digamos, entonces este... todos me decían no que te ibas a casar a los dieciocho años y ya después decía que no, pero ya cuando tenía diecinueve, bueno yo dije una cosa y a parte sí, o sea aún sigo viendo la situación de mi mamá y de mi

papá, que ya están grandes y todo y que apenas, o sea van empezando, pues sí ¿no?, por ejemplo, conmigo que apenas me casé y todo, inclusive decía no si me voy a casar y voy a tener un hijo y voy a estar, voy a ser una madre joven y tal vez voy a ser una abuela joven, y ya, pero ahorita no, ya lo pensé bien y si me casé por eso, porque pensaba tener bebés, pero ya después es una situación una decisión que ya no es mía nada más, es de pareja, entonces antes de que nos casáramos, le dije a él que, qué iba a pasar no, que si yo iba a tener un bebé ¿o qué?, y ya me dijo que, como yo quisiera, pero que habláramos bien de eso, y ya empezamos a hablar y este..., ya decidimos que va a ser hasta que termine la carrera, y entonces fuimos con el doctor y o sea, todo el proceso de planeación ¿no?, y este... fue una decisión de ambos ¿no?, pero la situación, porque voy a terminar primero la carrera y ya todos me decían que no, pus este... o sea la mayoría de mis amigas me decía que porque me controlo ¿no?, si en ocasiones hay personas que se esterilizan, pero no, como que esa ya es una creencia así como que ya pasada ¿no?, porque por algo existe la ciencia ¿no?, está tan avanzada como para creer en esas situaciones ¿no?, **mjú (sonríe)**, por algo los doctores están preparados y todo, como es posible que... (sonríe), y ya les dije a mí al menos que me pase un descuido, no me voy a embarazar al menos no, estoy controlada por eso

ESTÁS COMO MUY COMPLETA ¿NO?, EN TU VIDA PAREJA, Y AQUÍ COMO ESTUDIANTE

No nunca lo dudé en casarme porque yo decía bueno todas las relaciones son diferentes, simplemente yo soy diferente, entonces este... yo dije, no pero es que yo voy a tener una vida quizá más organizada, porque yo soy organizada, yo pensaba en mí y en, en esa situación, porque cuando yo tomo una decisión es difícil que me hagan cambiar de opinión, también intervenían mis papás, querían que terminara primero porque iba a ser difícil que estudiara y que este, que asumiera mis responsabilidades de esposa ¿no?, todas las situaciones domésticas, y también obviamente que, que si estaba segura que iba a poder con todo, y tal vez por eso, me siento segura, y satisfecha

¿AQUÍ EN LA ESCUELA HAS TENIDO ALGÚN COMENTARIO ACERCA DE ESO?

Mjú, por parte de los maestros en, comentarios por parte de la maestra Teté este... cuando me iba a casar, ah siempre se la pasaba casi toda la sesión, ahí frente a mi butaca, que porque me iba a casar, que disfrutara mi juventud, y que este... disfrutara mi carrera, por que es difícil, cosas así, la maestra Teté, este..., que por que después mis quincenas ya no iban, ya no iban a ser para, para mí, o sea ellas lo veían por la parte económica, así de que este ya no iba a ser para mí, sino que lo iba a tener que compartir con mi pareja y para comprar este... cosas, pues ya de la casa, ya no personales.

¿Y CON LA FAMILIA DE ÉL CÓMO ESTÁ LA SITUACIÓN?

Bastante bien, inclusive tengo una relación bastante estrecha con su mamá, con su papá, creo que todo va bien y con la única que lo pensaba era con Marisol porque como o sea yo ahí también me preguntaba como era su situación, porque fue la única mujer o sea la única hija... y este pues así como que al entrar dentro de la familia, iba a ser como entrar a su... de alguna u otra forma, como hija de los

padres de Alejandro, entonces este yo tenía miedo a la reacción ¿no?, quizás a los celos o no sé, porque es algo egocéntrica por lo mismo, porque es única, siempre ha tenido todo, y sí, me preguntaba, me preocupaba más bien pero pues, un día conversé con ella y le decía que pues este... esperaba que las cosas se... pues fueran bastante bien, ¿no? mucho bien porque ni una ni otra nos gustaba las dificultades y de alguna y otra forma como iba a estar dentro de su familia pues iba a convivir ¿no?, y ya, o sea, no, no tengo ningún problema con ella

¿QUÉ ME PUEDES COMENTAR DE TU EXPERIENCIA COMO JEFA DE GRUPO?

Pues me sentí bastante halagada, crecí más en todos los sentidos, este... me emocionaba ser así como que la líder, y que decía, y organizaba y este.. no sé, eh me gustaba que se dirigieran a mí, porque era así como el centro de atención ¿no?, y pero en ocasiones no me gustaba porque, sentía... como si yo no hacía las cosas, los hacía tan dependientes a todos, que si yo no hacía las cosas no se hacían, no podían hacerlas u organizarlas, entonces hacían un cosa o hacían otra, y así de esa forma como que los jalaba y ahora así como que ocupaba mi, mi puesto así de jefe de grupo, con la actual, que es Aída, ha sido bastante fácil, no sé si es por características del grupo, que se veían según se dice ..., o a lo mejor fue este el cambio porque Aída es como que más pasiva como que nos les exige, a lo mejor estaban acostumbrados a que si les exigieran, es así como que no sabes en que llamar la atención, cuando...

MOMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA SER MAESTRA...

Momentos significativos pues todas mis prácticas, todas mis prácticas, aunque en ocasiones me tardé mucho planeando y eso, pero me gusta porque me da resultado y porque aunque tengo dificultades este, trato de identificarlas precisamente, y trato de ir mejorando sí, la primera práctica se me hizo un desmadre ahí (reímos), pues ahora busco estrategias que no, este que no le permitan a los niños levantarse ¿no?, que les agrade estar ahí porque a lo mejor, por que es lo adecuado, que los niños estén ahí sentados o estar trabajando en equipo en el patio, pero en equipo (enfatisa), cosas así, entonces como que es más significativo ¿no?, estar en las prácticas.

TE AGRADEZCO MUCHO ESTE TIEMPO QUE ME HAS DEDICADO

ENTREVISTA 6 “UN HIJO VARÓN”

FECHA: 28 DE FEBRERO DE 2003

INFORMANTE : AÍDA

**ALUMNA DEL 2º .. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO**

JEFA DE GRUPO EN EL CICLO 2002- 2003

ENTREVISTADOR : MARÍA ANTONIETA GUERRERO SOTO

Viste pantalón azul marino y una blusa de manta, su peinado de pelo recogido completamente en una cola y un chongo con pelo que sale de ahí, es decir, moderno, su maquillaje es escaso y de colores tenues.

Se ve bien, es una alumna considerada por los docentes y compañeros, sería y responsable.

¿PORQUÉ DECIDISTE SER MAESTRA?

Porque decidí ser maestra..., fue una carrera que me llamó la atención, a parte porque se encontraba, se encontraba cerca el nivel superior, o sea, pues como que, el echo de ir a la Universidad, era, tenía que ser algo que se relacionara con pues sí, con los niños, dar clases, tal vez también fue un poco la influencia de, de algunos familiares que se dedican a esta profesión, pero en parte creo que fue iniciativa propia.

PLATÍCAME COMO ESTUVO LO DE LA NOVATADA

Ah, ah no (ríe), o sea, bueno ve que año con año se realiza aquí, ¿no? incluso nosotros también cuando entramos a primero nos hicieron una pero, no pues no sé porque, yo no sé porque este año todos los maestros como que se alarmaron, no sé cuál fue la situación que este, porque según ellos el director y la maestra Rufina (subdirectora académica) argumentaban que según no estaban enterados de que se realizara ese tipo de actividades aquí en la escuela y menos en esta institución que es una formadora de docentes, de valores (con solemnidad fingida), y todo eso, entonces creo que ese fue el conflicto y este...,

¿Y CUÁL FUE EL CONFLICTO QUE TU ENFRENTASTE?

(tose) pues sí que, que el día lunes me mandaron llamar a Esperanza y a mí, este, porque según nosotros habíamos sido líderes del movimiento, que porque habíamos organizado todo, ¿y el conflicto qué fue?.... pues que nos iban a suspender a todos, pero este en un principio nada más iba a ser a mí, a Benita y a mí.

¿RECUERDAS QUE TE DECÍAN?

Sí, que este, que no era posible que en una institución como ésta, la Normal, que se presentaran ese tipo de actividades, de sucesos, porque era una institución formadora de valores, que si esos eran los valores que íbamos a, a..., pues sí a enseñar a la escuela primaria, que no podíamos dar eso, si no lo teníamos nosotros y este, porque lo habíamos demostrado el día que estábamos ahí, pero pus a decir verdad, creo que nadie pensó en eso, todo fue por el lado de la diversión, nadie pensó en lo académico, nadie, a nadie..., pensó ay porque esto es falta de respeto para los compañeros, no, no

¿Y TU QUÉ PENSASTE Y, QUÉ SENTÍAS?

¿Qué sentía? (tose) pues no sé..., pues yo digo que no sentía nada, porque este le digo, o sea, nunca se, se hizo con el afán de, de faltar al respeto a las personas, que a lo mejor en determinado momento sí se dio, pero pues no porque yo creo que, que los valores como ellos dicen o sea, como los manejaban ese día no, al menos yo no creo que los haya perdido por la situación en la que estuvimos por los valores no nada más en una situación se pueden perder, depende de cada quien que, este, que este..., Tal vez en un momento sí como que reflexioné un momento de lo que decían, porque de alguna u otra forma tenían razón. ..

¿CUÁLES SERÍAN LAS COSAS QUE DEJAN DE LADO ?

Pues no sé (ríe), como que sería mmm, pues por ejemplo, con, no sé si venga al caso, pero con la compañera, esta Mirna, ve que tuvo su bebé (**mjú y digo que sí con la cabeza**), y no sé que tratamiento le tenía que estar dando ella, porque el niño está enfermo, entonces ella había hablado con el maestro Jaime (el director), para que llevara al niño (supongo que al salón), y él le había dado este, le había dado autorización para que lo trajera y este parece que tuvo, todavía tiene conflictos con el maestro Clemente.

¿CÓMO SON LAS MAESTRAS?

¿A Mirna? le dan consejos, la maestra Teté, la maestra Chonita, de cómo tratarlo, de cómo cuidarlo, que no lo descubije mucho porque quien sabe qué, o sea, pequeños consejos, porque veo que se emocionan con el bebé más a la maestra Teté, pero cada quien...

¿INTERFIERE CON LAS CLASES, EL HECHO DE QUE MIRNA TENGA A SU BEBÉ EN EL SALÓN?

Eh, ¿cómo? ¿de qué ella esté ahí?, pues yo digo que no, porque, ee esos acercamientos de los maestros al niño, se dan por ejemplo cuando estamos trabajando en equipo, y ellas están ahí revisando el trabajo y llegan más o menos por donde está el niño, y ya se acercan, lo ven lo acarician lo cargan y ya.

¿QUÉ PASA CON LAS MAESTRAS?

A pues (ríe a carcajadas) les da risa, o sea (sigue riendo), este. ... bueno Ever, se sienta a un lado de mí es mi amigo y este a veces ha comentado ¿no?, este hasta me hace reír (ríe), porque dice que la maestra Teté parece su abuelita del niño por las caricias que se pone a hacer, por los consejos que le da a Mirna, que no lo descubije mucho al niño así, por que se puede enfermar, que no sé qué, y lo está acariciando, y este, pues no, no les molesta, al menos a él, no, he visto que no le molesta al contrario, como que pues sí el también a veces se acerca, pues como todos, aunque a veces, nomás a verlo o algo así, Daniel, Hugo y Cristian, Cristian que está sentado junto a Mirna, llega ahí a cambiarlo o cosas así...

¿CÓMO SE VE EL LIDERAZGO DE EVER EN ELGRUPO?

Pues él da una opinión y los demás pues sí, a veces daban un, hacían comentarios acerca de algo que no les parecía y pues ahí, en el grupo se resolvía todo y este..., prácticamente no hubo mucho, muchos comentarios acerca de él, pero, o sea, en ese momento él era el líder del suceso, entonces todos lo

hacemos, le digo todos, porque yo también estuve ahí, aceptamos algunas de las propuestas que él llevaba, y pensábamos diferente y todo pero...

MJÚ

Sí porque tal vez sea la forma en que él dice las cosas pero lo que él propone, las cosas las dice, este algunas no, porque al momento de plantearlas pues a veces no sé, si no las explique bien o algo así, y no nos parece a los demás, pero cuando en el caso de Nora o en mi caso, cuando ya nos ha platicado de lo que va a proponer o lo que va a hacer, pues sí nos parece buena idea ¿no? porque incluso porque cuando él las dice pues, no sé, como que no checan algunas cosas y algunos compañeros no les parece, pero como a nosotros ya no las comentó y ya sabemos de lo que se trata, les explicamos pues sí

BIEN Y ¿QUÉ VENTAJAS LE ENCUENTRAS EN TÚ, A TU

PROFESIÓN?

En mi profesión, ¿qué ventajas?. pues que tal vez lo veo por el lado económico, no se tiene que trabajar mucho para..., no sé, para que sobrevivas, yo creo que el sistema te recupera todo lo que has estado haciendo, para estudiar no sé, seguir preparándome, por eso ahí está, no sé, el hecho de que quieres plaza el sueldo va a estar ahí para poco o mucho no lo vas a dejar de percibir y el trabajo también por la satisfacción que te da trabajar con niños

CÓMO TE VES A FUTURO?

¿A futuro?, Este una vez Sony en el salón preguntó, este, tal vez viviendo sola

TE VES VIVIENDO SOLA

Sí, tal vez, o tal vez me quede en mi casa, pero no, no sé como que cuando pienso en el hecho de casarme pues es, este creo que no, este, desearía en el futuro no estar casada, sí con una pareja, compartir este, momentos tal vez del día con una persona, pero casada no, tal vez no, o quien sabe, eso es lo que veo a futuro, no sé todavía lo que suceda (reímos)

¿HIJOS?

Hijos, sí, o sea, le digo no casada, sino tener..., siendo madre soltera, pero de un hombre, o sea, no lo sé, lo he idealizado así

¿POR QUÉ?

Tal vez fue por el hecho de que ser sola, y a veces he visto que es padre con amigos hombres, tengo bastantes, y amigas mujeres como que no

¿POR QUÉ?

Porque, porque busco esa compañía, eso quería saber qué hubiera sucedido si..., tengo un amigo, y bueno, con mucho cariño, por la forma en que él este... se ha portado conmigo es, esa parte de lo que es..., platica, me aconseja no sé y como que me gusta estar, me gusta compartir mis cosas con él

NO SÉ SI QUIERAS AGREGAR ALGÚN COMENTARIO

Pues algo como que no encaja con lo que propone el plan, que manden decir que la reforma de la Educación y que no sé que, y como que no, yo diría que no saben bien que pasa, que es un discurso..., nada más

AGRADEZCO MUCHO TU TIEMPO

ENTREVISTA 7 “NO HAY PROBLEMA”

FECHA: 10 DE MARZO DE 2003

INFORMANTE : MUSA

ALUMNA DEL 3er. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

PRESIDENTA DEL CONSEJO ESTUDIANTIL EN EL CICLO 2002- 2003

Musa es una chica muy menudita (aproximadamente 1:30 de estatura), siempre porta pantalón, en clase no participa a menos que se le cuestione directamente, puede pasar desapercibida, me sorprende que sea la dirigente de los estudiantes, sin embargo, recuerdo que en teatro interpretó el personaje principal de un ratón de campo que salva a su familia de las garras del gato y regresa a su lugar de origen, no es una chica carismática, también destacó en el taller de oratoria

¿PORQUÉ DECIDISTE SER MAESTRA?

¿Porqué decidí ser maestra? Pues, este, yo tenía definidas ya dos situaciones, mi primera opción era ser médico cirujano, mi segunda opción era profesora, dedicarme a esto porque bueno ya he visto el trabajo de mi mamá, es, es docente, bueno me interesó la forma en que ella daba las clases, de que manera yo podía también trabajar con los alumnos..., yo cursé aquí la preparatoria, y bueno el, el ambiente de trabajo, este..., y no quedarme también en otra escuela...

¿CUÁLES SON LOS MOMENTOS SIGNIFICATIVOS QUE RECUERDAS EN TU FORMACIÓN?, YA SON CASI TRES AÑOS

Los momentos más significativos, cuando empecé a..., a dar las, a impartir clases, o sea las prácticas de ejecución, era lo que más, más recuerdo...

¿QUÉ RECUERDAS DE ESO, ASÍ COMO IMPORTANTE?

Bueno, pues eh, primero enfrentarme al grupo, ya, este, ya impartiendo clases, que..., bueno eh, estar organizando, primero los, el trabajo, ir a trabajar ya con los alumnos, este... que más, pues de alguna manera ya llevar a cabo mis actividades y ver en qué en qué estuve bien, en que estuve mal...

TU EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL CONSEJO ESTUDIANTIL ¿QUÉ ES LO QUE TE LLEVÓ A ESTE INTERÉS? ¿CÓMO LO HICISTE?

Bueno iniciamos un grupo, y ya que no habían participado otros, alumnos, por la, no hubo respuesta a una convocatoria que se hizo, decidimos formar nosotros, y preguntamos que si podría ser esto, que nosotros iniciáramos con el, con el consejo y bueno por parte de los profesores hubo respuesta, que sí era viable, se formó parte del consejo.

¿Y CUÁL ES EL MOMENTO QUE HAS VIVIDO COMO, MÁS DIFÍCIL?

¿Más difícil?, el apoyar a..., de cierta manera el apoyar a una compañera que fue dada de baja de la institución, a nosotros nos pedían que, que la apoyáramos para que no la sacaran de la institución, hablamos con las autoridades y nos dijeron que no era posible, porque era trami..., porque no era trámite de la escuela, era trámite de otras autoridades, que el mismo sistema la había rechazado, y que no era en sí, no dependía del director, ni de los profesores.

¿Y CUÁL HA SIDO LA RELACIÓN QUE TÚ HAS VISTO QUE SE DA CON LOS MAESTROS?

Bueno no ha habido problema, hasta cierto punto todos los profesores nos han apoyado, pues nos han aceptado las ideas, que..., las propuestas de trabajo, por ejemplo si tenemos que ir a..., ausentarnos, tenemos que entregar los trabajos y no, no hay problema por este, por no estar en la clase, nos han facilitado, de alguna manera realizar las actividades.

¿TÚ COMO DIRIGENTE TE SIENTES BIEN?

Sí, sí me agrada el hecho de que también no, no siempre los hombres nos estén mandando, el hecho de que también seamos parte de y que, bueno que también sean tomadas en cuenta nuestras opiniones, dirigir el trabajo, considero que ambos tienen sus pros y sus contras, algunos desarrollan mejor su trabajo, o tienen algunas habilidades en ciertas asignaturas, o, o, otras habilidades que pueden desarrollar en nosotros...

¿Y CON RESPECTO A LOS MAESTROS QUE HAS OBSERVADO EN LA PRIMARIA?

En cuanto a los maestros..., pues yo considero que siguen siendo muy tradicionalistas de llegar y dar la clase, los alumnos anotan o copian lo que está en el pizarrón, lo que ellos les dictan..., y ya...

No hay participación..., las maestras también

¿NO HAY ALGO QUE, QUE SEA DIFERENTE EN ELLOS?

... (silencio, como pensando), Pues yo considero que el trato..., hacia los niños..., el de las maestras, más afectivo, se lleva más a la afectividad...

¿CÓMO TE PIENSAS A FUTURO?

... (silencio prolongado), no me visualizo todavía...

¿CÓMO MUJER, COMO PROFESIONISTA?

Pues yo considero que con éxito, no, no, no simplemente seguir el ejemplo de los demás, ser..., ser yo

¿ENTRE TUS ASPIRACIONES ESTÁ CASARTE, TENER BEBÉS?

Sí a un futuro, no por el momento, no en un futuro inmediato, ¿sí?, primero yo quiero, (como insegura, pues baja la voz), yo quiero seguir estudiando, tal vez una maestría, un doctorado, y disfrutar de mi trabajo, disfrutar de mis logros y posteriormente...

¿UNA FAMILIA...?

Sí, sí, pues si se llegara a dar sí, si no pues este, con mi trabajo, que siempre es necesario una relación afectiva, con una pareja, con los hijos, pero no es algo de inmediato

¿CUÁLES HAN SIDO LOS MOMENTOS QUE TÚ RECUERDAS AQUÍ EN LA INSTITUCIÓN, POR LOS QUE TÚ HAYAS HECHO UN GRAN, GRAN CORAJE?

Bueno cuando una profesora, este, decía haber perdido sus cuadros, y bueno yo teniendo aprobadas las asignaturas, me daba por reprobada, bueno yo considero que se ha sido mi enojo más, más fuerte, ¿sí?, porque ni siquiera las había pasado al asesor, entonces me daba por reprobada cuando yo había trabajado y había aprobado...

¿Y EN GENERAL UN ENOJO DEL GRUPO?

Bueno (sonríe), cuando se dio lo de la novatada, ese fue un enojo muy, muy grande del grupo porque se nos impusieron varios castigos, en cuanto a esto,

¿Y UNA ALEGRÍA, ASÍ MUY GRANDE, PERSONAL?

Una alegría muy grande..., bueno, el haber sido aceptada en la institución, considera que fue un momento muy, muy bueno, la verdad, pues no lo podía creer, por lo que se mencionaba de la institución, que pues es un examen de selección, es selección, son, seleccionados los alumnos

¿DESPUÉS DE VENIR DE UN..., DE UN FRACASO (CREO QUE NO QUERÍA DECIR ESO)

Sí, no de tres. Sí, sí, ya había presentado examen en, en Universidad Nacional, en el Instituto Politécnico, y en la Universidad Autónoma de, del Estado de Pachuca

¿CÓMO QUE CONSIENTEN A LOS COMPAÑEROS?

Sí, sí..., yo considero que sí, porque ha habido casos en que se les ha tenido que hacer el trabajo, hacen el trabajo por ellos, pues sí..., las compañeras, no sé, (sonríe), a lo mejor el miedo a que ya no les hablen, o a sentirse rechazadas o no sé,

¿LES HACEN TAREAS?

No, no bueno cuando me ha tocado trabajar en equipo, pues sí trabajamos, vamos al parejo, se les está exigiendo (se refiere a los hombres)

¿EXIGIENDO?

Sí, exigiendo, porque no, si no es así no trabajan

¿PORQUÉ ASÍ?

Por que así es, decimos ¿quién hace esto?, las mujeres dicen yo, desde antes, yo traigo esto, los hombres no dicen nada, al final les decimos, compren esto o esto o cooperen...

TE AGRADEZCO MUCHO MUSA, ESTE TIEMPO QUE ME DEDICASTE

ENTREVISTA 8 “ASÍ EMOCIONALMENTE”

FECHA: 14 DE MARZO DE 2003

INFORMANTE : ANDREA

**ALUMNA DEL 3er. GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO
SECRETARIA EN EL CONSEJO ESTUDIANTIL, CICLO 2002 - 2003**

Viene vestida con pants y chamarra roja, una playera blanca, siempre la veo vestida deportivamente, cuando hay ceremonia usa uniforme, casi siempre pantalón, a menos que le indiquen que con falda.

Preparo la grabadora, mientras seguimos platicando sobre las actividades escolares, le pregunto si puedo grabar y dice sí, si no como se va acordar de todo, que tal que escribe algo que yo no dije, mejor así, reímos, todo está listo e iniciamos. Son las 15:05 hrs.

¿PORQUÉ DECIDISTE SER MAESTRA?

Ay, no sé, no..., decidí ser maestra desde la prepa, cuando empiezan con una, de CAES, CAER, algo así, es para ver donde eres eficiente ¿no?, según, según los orientadores vocacionales nos hicieron esa prueba, y ya ahí salió que yo era más apta para las cuestiones del área social, y o era trabajadora social, o era maestra, y desde ese momento dije no, a mí no me gusta ser trabajadora social, mejor soy maestra, y desde la prepa dije yo quiero ser maestra, yo quiero ser maestra, y ya cuando nos hicieron hacerlo, el examen, no me quedé en la normal pero yo quería ser maestra...

¿Y PORQUÉ TE DECIDISTE POR ESTA PROFESIÓN?

No sé por que, sinceramente (pensando), me gusta, me gusta, me gusta tratar con los, con los, ¡no!, ¡no es cierto!, no me gusta tratar con lo niños, no sé exactamente porqué decidí ser maestra (sonríe, como si se hubiera dado cuenta de que iba a repetir un discurso que no es de ella)...

MMM Y AHORA QUÉ ESTÁS YA FORMÁNDOTE ¿QUÉ PIENSAS ACERCA DE LA DOCENCIA?

¿De la profesión?, pienso que es..., es muy comprometida, y yo no soy muy comprometida que digamos, así como que, yo lo veo en las prácticas, luego así como, como que no me funcionan las cosas, ya, y lo quiero ya dejar todo así, pues ya no funcionó, y eso, y ahí en la, en el salón pues no puedo hacer eso, ya no funciona y tengo que inventar algo, hacer algo y siento mucho compromiso, es como de estar muy preparado para, y no, así como que no, entonces, sí me ha costado mucho trabajo, más que los trabajos, porque así como que no me gusta hacerlos, pero ya me di cuenta que no es por flojera, porque hago otras muchas cosas, que no, que no debería hacer, pero las hago, pero es que luego así como que no y luego pues digo sí lo voy a hacer mal, para que lo hago, sin un compromiso.

PERO VAS A TERMINAR

Sí, bueno espero que sí termine, si no es que repruebo antes, porque todos los semestres he reprobado, y eh..., repruebo por faltas, repruebo por cosas así que digo ¡ay!, espero no reprobado antes de que pueda terminar, como que me quiero dedicar a otra cosa...

¿Y CUÁLES SERÍAN ESAS EXPECTATIVAS?

Pues no sé, como que quiero una carrera, no, como que quiero hacer de mi vida algo así, más interesante, más, como fuera de lo común, me gustaría ser arqueóloga, o algo así, más que..., nada que ver con esto, pero, es lo que yo creo que me llenaría.

¿QUÉ PIENSAS ACERCA DE LAS MAESTRAS?

Ajá, sí muy fodongas, no voy a decir nombres, pero hay una maestra que nada más va al salón y dice como sus hijas son, dice (imita la voz y gestos) es que mis hijas estudiaron en los insurgentes, luego los insurgentes, pero una de mis hijas..., entonces ya nos sabemos la vida de sus hijas, en vez de así otra cosa, luego son muy exigentes y ellas no hacen lo que, lo que dicen que...

¿CÓMO TE PIENSAS A FUTURO?

Sí, he pensado tener bebés, me gustaría unos gemelos, pero para ya que nada más me diera un dolor, (ríe y yo también), para nada más un dolor, para ya rápido, y pues para que tengan alguien con quien compartir ¿no?, pero no, no, no sé, tengo que buscar a alguien que sea de familia de gemelos ¿no?, pero sí, me gustaría casarme algún día

¿Y SER MAESTRA TE FACILITARÍA EL TRABAJO DEL HOGAR?

Sí, porque, en primera, por lo económico y porque podría criar a mis hijos, así que otras, otras profesiones no, porque, porque serían de, de un turno completo, y aquí, ya es sólo medio turno, te puedes llevar a tus hijos a la escuela

¿CÓMO RESOLVERÍAS ESE PROBLEMA CUANDO ESTUVIERAS CASADA?

Yo creo que nada más trabajaría para pagar a quien me hiciera la comida y el quehacer, porque yo pienso que me cansaría mucho, y, o, pasaría a comer a algún lado, pero también sería, pienso que mucho gasto, pero no me interesa aprender a cocinar, al contrario, no sé, como que la cocina me trae muy malos recuerdos

Y...

Pues yo siempre me he pensado así, como que me voy a casar muy grande, y cómo que muy grande voy a tener a mis hijos, y me pienso como una mujer muy trabajadora, pero, no exactamente en un salón de clases, a mí me gustaría tener una escuela, dirigir una escuela, sí administrar una escuela particular, donde estuvieran..., ya hasta tengo mi plano ¿no?

¿Y TU PAREJA CÓMO SERÍA?

Es que yo..., no me visualizo con pareja, como que me siento una mamá soltera, así, toda así, a veces, porque cuando tengo novio, digo no, sí mi pareja, pero luego digo, no, no está bien para mi pareja, o sea así como que yo sí me visualizo sin, sin pareja..., o con una pareja que se dedique, a lo mismo que yo, o que así..., me imagino, me imagino una pareja muy trajeada, eso es, así como que..., todo así...

DE TRAJE

De traje, pero precisamente mis novios no usan traje, bien fodongos, nunca, nunca, así uno de traje, nada, bueno sí uno, uno de ellos, pero no me llevé bien con él, y este así, como, como estilo ejecutivo, pero, pero no tan ejecutivo

¿CÓMO TE VA CON LO DEL CONSEJO?

Mal, (ríe)

¿PORQUÉ?

Por que no, porque..., es muy extraño eso del consejo, porque como que no hicimos nada, no hemos hecho nada y no pensamos hacer nada (ríe), y ya, como que ya nos desilusionamos de ese asunto, porque nadie nos apoya mucho.

¿PORQUÉ ERES LA SECRETARIA DEL CONSEJO?

No, porque desde el principio habían dicho que yo de secretaria, y ya nadie me movía de secretaria, y ya yo no decidía, o sea, no, no, (se turba), yo prefería también, de secretaria, y pues ya Perla, a parte en el salón, cuando hicimos las votaciones, así como que no me sentí con la libertad, ni en el salón, de que yo soy la presidenta, porque yo decía que si yo era la presidenta, no iban a apoyar el consejo

¿PORQUÉ?

Pues por que no les caigo bien, a muchos del salón, y no es de que no les hable o no me hablen, por que todos me hablan, pero así, atrás de mí, dicen que soy muy tonta (a punto de llorar)

PLATÍCAME ¿CÓMO ESTUVO ESO DEL ACOPIO DE VÍVERES?

Ah pues, estábamos haciendo un folleto, y entonces en mi equipo dijeron que de que hacíamos el folleto y yo les dije que de lo que estaba pasando en la televisión, y después la maestra pasó a decir que era muy buena idea, y de ahí mismo yo dije ¿y porqué nada más se va a quedar en idea?, ¿porqué nosotros no lo hacemos?,

¿EL VIAJE, PARA LLEVAR LOS VÍVERES...?

el viaje para llevar los víveres, como que sí, y ya, sí ya era más creíble que nos íbamos a ir a Oaxaca, pero hasta que ya nos dieron los dos mil pesos, yo no tuve así...como, sí como que era broma, es que era broma, pero sí lo tomaron muy, muy... (hace una mueca de en serio)

¿Y PORQUÉ NO FUISTE A...?

¿A Oaxaca?, al final ya no, ya no fui por esa, por esa misma situación, porque fue el papá de Carmelo, el tío de Carmelo, el novio de Perla, Samuel y..., íbamos a ir Perla y yo, y yo dije que no, o sea yo ya no estaba de acuerdo en que fuéramos y yo dije no ya no hay que ir, y cuando dijeron ellos no, pero nosotros sí vamos, y yo ya había dicho que no íbamos, entonces ya me tuve que aguantar en lo que había dicho primero y ya no fui, después el papá de Carmelo dijo, pues ustedes hacen las tortas y nada más me reí y ya, pero en realidad fue por eso, por que primero ya había dicho yo que no iba, por esas situaciones, y ya cuando dijeron que sí iban, y ya se iban, yo así como que no, yo sí voy, pero ya había yo dicho una cosa y la tuve que..., era como retractarme de lo que había dicho antes, que no que...

¿Y A CRISTAL?

Y a Perla, ¡ay no!, de Perla tuvimos que ir a pedir permiso en su casa, por que ella sí quería ir, dijo, es que a mí me dijeron que no, que tenía que regresar, por que a mí mis papás no me creyeron lo que estaba haciendo y que no sé que, y fuimos para que la dejaran ir, y cuando su papá dijo ¿pero van a ir las dos?...

TÚ ME COMENTASTE QUE EL PAPÁ DE CARMELO NO QUERÍA QUE FUERAN...

También, es que dijo que era muy peligroso, que fueran muchachas, el o sea el papá, por eso yo dije que mejor nadie fuera, por que el papá de Carmelo, dijo no muchachas, ustedes se quedan, quédense y nada más nos ponen las tortas, entonces los únicos que iban a ir eran ellos, y entonces yo pensé que era muy injusto que nosotras fuimos las que estuvimos ahí, pidiendo y todo, porque en realidad nosotras hicimos la colecta y todo ¿no?

¿Y QUÉ SENTISTE?

Ah, pues yo hice mi berrinche, porque me costó trabajo convencer a mis papás que me dejaran ir, y después ya cuando estaba, estaba ya en mi casa, ya sabía, ya sabía que era la hora que tenía que estar aquí para despedirlos, yo dije, bueno yo por que los voy a ir a despedir, ya, me enojé y todo, ese día me la pasé haciendo, puro berrinche, coraje, porque sí se habían ido ellos y yo no había ido

NO TE QUERÍAN LLEVAR

No, porque también, eso era otra cosa, porque si no, este Carmelo nunca hubiera invitado a su tío, para que cupiéramos mejor en la camioneta, no hubieran invitado al tío de Carmelo y no hubieran invitado al novio de Perla, por que ellos nada que ver en el asunto.

¿Y APARTE DE ESE MOMENTO DE ENOJO, QUÉ OTROS HAS VIVIDO AQUÍ EN LA ESCUELA?

El último que recuerdo, ah (suspira), con Beatriz, es que es la jefa de grupo que, pero, según organiza, pero no organiza nada, luego que ya nos dicen unas cosas, quiere todo a la hora de la hora, y ya este, está organizando y se está riendo, y yo

digo es que eso no, y así como que todos dicen que está bien, y yo digo que está mal, y así como que ya se hizo una rivalidad, y el último así que hice con ella, fue por que yo le presté mi falda, a Bertha, y, pero no le quedó a Bertha, le quedó chica, entonces entre la escolta hicieron un cambiadero con las faldas, y entonces este, cuando me la regresaron, me regresaron una que no era mía, y fui y les dije, esta no es mía, y, Bety ya le había puesto con marcador su nombre por todas partes, en la parte de atrás, y pues hice mi coraje, me enojé mucho, así como que, pero ¿porqué agarró mi falda? (sube la intensidad de la voz), ¿y porqué le había puesto su nombre? (se escucha muy molesta), Bety dijo, que yo era..., que por una falda me había dado a conocer (a punto de las lágrimas)

¿QUÉ TE DECÍA LA MAESTRA?

Así decía, es que tú estás bien pendeja, y yo como que me lo tomaba muy a pecho ¿no?, a veces por, por las participaciones, ahora que pendejada vas a decir ¿no?, este a veces por los trabajos, o luego así en sus pláticas, por que luego así platicábamos y me decía, tú estás bien pendeja, sí nunca me bajó de que estaba tonta, ya hasta me lo estoy creyendo... (ríe), y ella sí, varias veces, así, literal, dijo ese nada más está bueno para un caldo, o para un faje, o para un acostón, dice, porque lo ves bien trajeado, dice pus ya se vería diferente, dice pero nada más para eso sirve, y así me hacía comentarios de ese tipo, y él me hacía comentarios así como de que la maestra se le insinuaba, y le decía eso, ya hasta después hasta..., hasta como que me sentía celosa de ella.

PERO TAMBIÉN ERAN VIGILADOS ¿NO?

Éramos algo así como cazados, así es, no sé por que no, nunca pude llevarme a..., llevar esa relación así fuera de (creo que se refiere a la escuela), y eso que no era así como otras parejas, que están beso y beso, abrazo y abrazo y aquí en la escuela, por que incluso aquí hacía como que no lo conocía mucho ¿no?, y éramos así muy..., como amigos, pero muy cuidadosos ¿no?

Y SU ASESORA DE ÉL TAMBIÉN ¿NO?

...Sí le pidió que, sí, le dijo que no, que saliendo de aquí, no quería que yo lo estuviera esperando cuando él saliera de su asesoría, y hubo muchos problemas por eso también...

¿QUÉ MÁS LE DECÍA?

Pues así como que yo le quitaba mucho tiempo, todo eso, y que no iba a salir muy bien que digamos, y sí por que al final, él reprobó, bueno, no,,, no lo aprobó, y ya, y eso por que un día que él le había dicho que se iba a ir a escribir y a hacer..., nos vio en el centro, y ya ese día le dijo que lo iba a reprobar y sí al final si le cumplió que lo iba a reprobar y sí lo reprobó

LO IBA A REPROBAR POR...

Nada más así le dijo, porque dijo, porque habíamos quedado en algo, y ya nos vio ese día y eso le dijo, y él ya no le quiso decir nada, se quedó callado, pero de hecho como quince días antes de que saliéramos (del ciclo anterior), él me dejó de hablar... (se le quiebra la voz), luego cuando lo reprobaron, y él, él fue a la casa de

ella a verla (se refiere a su asesora), y ese día yo había ido a la casa de Juan y bueno ahí estaba, nos los encontramos cuando Juan iba a dejarme a mi casa, y lo vi, él estaba ahí en la casa de la maestra, y nada más así les dijimos adiós, y ya después cuando regresó Juan, todavía se lo encontró, y que ya le había dicho que sí lo había reprobado, y ya después ya no supe, porque fueron vacaciones, en las vacaciones fue cuando, cuando me volvió a hablar.

¿PORQUÉ ERNESTO ERA TU PAREJA?

Por que en un principio no, no vi eso, pero eso fue realmente lo, lo que me molestó, porque otras cosas no, las había pasado muy por alto ¿no?... como el hecho de que luego esta Lulú me dijera cosas así...

SU EXNOVIA

Ajá, así como que todo eso, lo pasé así muy, así como, como si nada, y hasta pareciera que ese detalle fue mínimo, pero realmente fue ese el detalle, por que así como realmente a mí me gustaba él, porque se me hacía una persona muy fuerte de carácter, así como que imponía ¿no?, (con voz quebrada y ojos llorosos), y así en ese aspecto, como que yo no, en realidad me gustaba porque él tenía algo que yo no tenía, y era eso, que era muy fuerte en sus convicciones, que él a pesar de todas las circunstancias, él quería estudiar y estaba estudiando, en realidad eso era lo que yo quería de él, y cuando..., pasó eso, así como que no, es igual a todos, y así como que fue algo así un...

¿CÓMO IGUAL QUE TODOS?

entonces me di cuenta que no, que no había hecho eso, y era por lo que me gustaba él..., en realidad así como que, es algo que yo no tengo y yo pensaba que él lo tenía..., y así como que era, pégame tantito de eso ¿no?, y a la hora de la hora, nada...

¿PERO REALMENTE FUE ESO?, PORQUE PARECE QUE ÉL QUERÍA TENER OTRO TIPO DE RELACIÓN CONTIGO ¿NO?

También, no es que todo, todas esas situaciones las pasé muy así por..., por alto, como que no me importaban..., ¡no!, sí me importaba otra clase de relaciones, pero así como que puedes sobrellevar eso ¿no?, das muchas largas al asunto y punto

¿AL ASUNTO DE TENER RELACIONES SEXUALES?

Ajá, das muchas largas al asunto y ya, sobrellevas, pero no, fue..., fueron muchas situaciones, pero en realidad eso fue lo que colmó así..., el hecho de que me dejara de hablar por, porque le decía su asesora que lo iba a reprobar, para poder pasar ¿no?

¿Y CÓMO ERAN SUS PETICIONES DE, DE RELACIONES SEXUALES?

No, eran así como que..., como que..., quiero algo más porque tú deveras me interesas muy en serio ¿no?, y yo siempre así como jugando, ah, tú, tú también me interesas muy en serio, o, o luego le contestaba..., (silencio prolongado por

varios segundos), aich, invéntate otra cosa más original ¿no?, ¡no!, me tienes que convencer, así, cosas así, y ya, así le di muchas largas al asunto, y..

¿PORQUÉ?

No, porque no, y aparte por que así como que..., no se me antojaba mucho ¿no?..., eso es, no se me antojaba mucho...he sido como que muy seca en ese aspecto, así como que no, no me gusta, mucho que me toquen, ni que me besen, ni que me acaricien, ni todo eso...

¿PORQUÉ?

No sé, me siento invadida como que... sí, sí como que me están invadiendo, a veces hasta pienso que es una agresión, y yo soy pegalona, así me hacen algo y pum (simula un golpe), pego, así como que no, es muy así muy raro así cuando, cuando así..., permito que hagan esos intentos, digo cálmate, o que me agrade que me hagan algo así...

¿CÓMO EN QUÉ MOMENTOS?

Como por ejemplo, luego cuando los muchachos ¿no?, ¿les gustas?, regularmente empiezan a, a querer abrazarte y todo eso, y yo siento que eso es una agr, bueno, cuando empiezan a así, me siento como que..., ofendida, como así nada más porque sí me vas a abrazar, que piensas que soy muy fácil o qué, de hecho por eso Samuel me dejó de hablar, no me habla, por que le dí dos cachetadas bien buenas

AH, ¿Y EL MOTIVO?

Es que así como que, él y Perla, sí se abrazaban, y, todo ¿no?,y cuando él lo quiso hacer conmigo, yo una vez le pedí que no lo hiciera, ¿bueno, pero porqué? (infiero que él le preguntó y ella responde), no, no me gusta y ya pasó, la segunda vez que, que así, quiso abrazarme y amiguita..., y es que así como que ya siento que lo hace con ese morbo, porque me ve y dice esa es mi amiguita ¿no?, y ya,

¿Y ESO LO HACEN LAS DE TU GRUPO?

La mayoría, los hombres, abrazan a las chavas, y las chavas se dejen abrazar, se dejan así..., se dejan querer ¿no?

¿Y CÓMO LE LLAMAN A ESO?

... algo que no iba a ser formal, y que iba a ser así..., él le decía que ella, él decía que esa chava iba a ser su pollo en esa semana, o luego, vas a ver que ésta sí cae, o ésta sí me la llevo a la luna, así, y luego ya hasta las apostaba ¿no?, porque yo pensaba luego que no, no iban a caer y luego sí caían y sí traía pruebas de que caían, porque para que yo le pagara, necesitábamos la prueba ¿no?

¿Y CUÁL ERA LA PRUEBA?

La prueba, era luego, a veces este chupetones en específicos lugares, en ellas, era de que muchas veces las convencía y les escribía un papelito de que ¿si nos vemos en tal lugar?,y ellas regresaban la respuesta como que, sí a esta hora bla,

bla, bla, así, así era y así apostó a varias, y ya la última, la última ya no me la pagó,

¿LAS MUJERES APUESTAN?

No, bueno yo no apostaría, o apostaría algo..., con alguien no, por que no me agrada nadie, no, y cuando había, otras personas que me agradan, pues tenía novio, y así como que no, no, no apostaba eso conmigo (se refiere a Samuel), o sea yo nada más apostaba con él ¿no?, o sea yo nada más apostaba con él, pero él no apostaba conmigo así, después, él, él, sí me, de repente me decía con ésta, con aquélla, con aquél, por que luego él era el que me decía, a quien yo le gustaba, por que entre hombres se decían, y él ya me decía, luego él me decía, le gustas a este o a aquél, luego, luego a mis costillas, luego los estafaba ¿no? (ríe), a un muchacho de primero Samuel le dijo que le apostaba lo que, a pero..., este muchachito le hizo un comentario, que como que yo era muy sí, como que era fácil, que era sí, como muy... ¿no? (creo que le cuesta trabajo decir la palabra fácil, para referirse a ella). Y entonces eh, Samuel apostó que yo nunca le iba a decir que sí, y ya, le ganó (reímos), y se compró su celular

PERO CON LULÚ FUE DIFERENTE

Sí con Lulú fue diferente, por que cuando él me empezó a hablar, así como que Lulú lo vio, y Lulú me empezó a preguntar de él, ¿qué cómo era?, así, yo dije que era buena onda, bueno le dije hasta muchas cosas positivas de él, que no eran positivas, después ella le empezó a hablar, y luego ella me decía, que crees que me gusta, y yo le preguntaba cuando él me hablaba, le decía, oye de veras, y a poco a ti te gusta ella, ya me decía, no pues que sí, y yo le informaba, a Lulú después..., y ahora, ellos sí fueron novios

¿Y CÓMO TE SIENTES?

No, horita no tengo novio, me siento bien así como que muy, muy..., no libre por que siempre he sido libre, pero me siento muy a gusto de poderles hablara todos sin la preocupación de que ¡alguien!, se vaya a sentir, o se vaya a disgustar por que estoy así en el relajo, por que personalmente, bueno no más bien, nada más este Ernesto es el único novio celoso que he tenido, por que no me gustan los celosos, pero dos no así, como que no, no son celosos, son así muy segurones, y este Ernesto sí era bien celoso.

MJÚ, ¿AHORITA ES NOVIO DE CELIA?

Ajá, y sí, ¿qué pasó?, ¿sí ¿de qué se trata? ¿no?, y sigo conviviendo don él, por que así este él, luego estamos en equipo, y el sí, vente (Lalo le dice a ella), y ya me dice vamos acá o vamos allá, y en un principio Celia se empezaba a molestar, y ya mejor opté, por también, le volvía a hablar a Celia, para no tener ningún conflicto, menos por, por algo así ¿no?

¿Y SIEMPRE HAN SIDO TUS NOVIOS QUIÉNES TE PLANTEAN ESTA SITUACIÓN DE SI QUIERES SER SU NOVIA?

No, no, es, es difícil para que te lo diga alguien así, pero ellos me hacen la petición, y he corrido con la suerte de que los que me gustan o me llaman la atención, me hagan la petición, o sea que por ese sentido, nunca he estado así de que ay, ay, o no me hagan caso, no, no, luego cuando me gustan y me hacen la petición, pues sí, luego hay otros que no me gustan y me dicen, pero también, no me gusta ser así muy hiriente, muy cortante no.

Ella es la última apostada (me señala a una pareja que va caminado para salir por la puerta del estacionamiento), (ríe a carcajadas)

PERO ÉL YA HA TENIDO VARIAS PAREJAS EN EL SALÓN

Sí, ¿todas?, a ver, mm, como siete, seis o siete

¿Y HAY CONFLICTO ENTRE ELLAS?

No, por que no saben

NO SABEN...

No, por que la única oficial ¿así oficial?, fue Crisanta, que fue su novia, y eso por que Crisanta se le resistió mucho, entonces a ella sí le dijo ¿no?, que sí, que fueran novios, pero así, pero fue la primera a la que, así como que le gané ¿no?, y ya las demás sí saben que, también con él sabemos, según, ellas piensan que nada más se quedó ahí ¿no?, pero no, también se quedó aquí, por que tenía que pagar yo (ríe), o pagar sí, pero en realidad luego lo que apostábamos era sí, muy..., por que luego él decía, no es que esa va a ser muy fácil, no así no, apostamos cosas así que no

¿Y CÓMO SABEN CUANDO VA A SER FÁCIL?

Ah, pues por que él, bien que sabe quién sí, se va a dejar, o a quien le agrada

¿PERO CÓMO LO SABEN?

Por que las viejas son bien coquetas con él, y luego así, luego hasta se enojaban de que me hablaba, de que nos lleváramos ¿no?, y luego me decía, ven, ven, ven, vamos a hacerlas enojar, íbamos a donde estaban desayunando, y ya me decía, entonces si vamos a ir ¿o qué?, y yo le decía, sí pero pasas por mí, y, y me decía pero ¿a qué horas paso?, y así, y las chavas se molestaban, y ya me decía ¿viste?, sí y ya, así cosas..., y es que ellas sí le coqueteaban mucho, luego ay hoy no me saludaste (fingiendo la voz de alguna de ellas), y así le decían cosas, y él sí se siente uf, y luego él les decía ¿qué me vas a hacer el trabajo de tal? Y mañana vamos a desayunar, y luego ya, le hacían los trabajos, las tareas, y así él se da cuenta.

¿Y CUÁNTO FUE LO MÁS QUE PAGASTE?

¿Lo más que pagué?, lo más que pagué fue una coca (ríe a carcajadas)

(ríe) ¿UNA COCA?

Una coca, pero este, es eso, es que eran apuestas muy simbólicas, por que luego me pedía cosas así..., como por ejemplo, luego cuando iba a mi casa me decía, ay, esta piedra ¿de dónde la trajiste? ¿no?, así que pagué, que pagué

monetariamente fue una coca, pero así regularmente quería cosas de mi casa (ríe a carcajadas), sí, cosas de mi casa, se llevaba, una vez se llevó una piedra que era un meteorito según, yo lo engañé que era un meteorito, pero en realidad se cayó un día que echaron chapopote.

¿TAMBIÉN CON PREPA?

Ajá, también con prepa, es que las de prepa luego le mandaban sus cartitas, y también las de licenciatura, luego, él se hacía el interesante y ellas lo buscaban, una vez me pelié con, con Aída, pero con Aída sí fue muy marcado, hasta Norma la defendió, porque..., hubo un baile en... IMPECSA (es una auditorio), no, no sé bailar, y ese día me dijo (Samuel), no, vamos que yo te enseño, que no sé que, le dije bueno, va, pero me vas a enseñar, no, pues que sí, y llegamos al baile, y total de que ponían puras este, así música como scats, y pues esa sí, así te mueves y ya, pero lo que yo quería aprender a bailar, era cumbia, y ya cuando llegó (esa música)..., eh, empezaron a bailar, me sacó a bailar y ya estábamos allí y todas se estaban riendo, más esta chica, Aída, y después él dijo, ¡aich!, yo le dije, no ya se están riendo, no, yo, no, mejor me enseñas en otro lado, dice, no vas a ver, ahorita tú te ríes de ella,

¿Y SÍ TE HUBIERAS GOLPEADO CON ELLA?

No, pues no, me gana bien fácil, a parte de que ni meto las manos, no, no, no, no me hubiera peleado con ella, o sí, por que sí me empujó varias veces, luego también Esperanza, sí el que la pagó fue el Samuel, le dije es que eres bien estúpido, en lugar de que digas, no le hagan nada a mi amiguita ¿no?, (ríe nuevamente), le digo y todo es por tu culpa y ya, siempre le echaba la culpa a él porque, por que sí es cierto, el hablarle aquí a un hombre, es así como hacerte de muchas..., enemigas

PERO TÚ NO TIENES INTERÉS EN SAMUEL..

No, yo creo que él tampoco, mjú

¿EN NADIE EN ESPECIAL, AQUÍ EN LA ESCUELA?

¿En nadie en especial aquí en la escuela?, No, me cae muy bien una persona, pero no me gusta así su físico, y se lo dije, me vi así como muy..., nos estábamos este, así como..., nos empezamos a tratar mucho, por cuestiones de que él vive, ah pues ahí en San Andrés

... y nos íbamos juntos y todo, y platicábamos, se me hizo una persona muy agradable, así muy, muy interesante, y como que me hizo sentir bien y todo ¿no?, entonces me empezó a gustar, pero no así su físico, ni nada de eso, esa parte de él, y entonces un día, a mí se me ocurrió decirlo a otra persona, y esa persona así como que hizo que todos lo supieran, fue un secreto que todos lo saben, y ya después aunque lo negué todo, pues ya no me creyeron, y ya, cuando, el lunes que llegué, me, me abordó, me preguntó sobre el tema ¿no?, o sea, ya había llegado a sus oídos, y le dije, pues sí, le dije, que sí, que sí me gustaba, se lo dije yo, en un primer momento pensó que fue broma, después ya..., y él me dijo, que si no quería ser su novia, que por que yo también le gustaba mucho, pero días antes él me había comentado ¿no?, que a él le gustaba otra persona, bueno, no que le

gustaba, si no que mantenía... así, amoríos con otra persona, entonces yo le dije que no, por que aunque me gustara mucho, yo me respetaba mucho para andar con una persona que se anda besando con cualquier persona, y ya, yo decía que la había regado, pero después dije no, no quería, pero sí me siento incómoda por haberle dicho que me gustaba.

¿QUÉ TENDRÍA QUE HACER ÉI PARA QUE TÚ FUERAS SU NOVIA?

¿qué tendría que hacer para que yo fuera su novia?, pues no, no tendría que hacer nada por que la decisión es mía, por más que haga él todo lo que quiera hacer.

PERO TE DUELE QUE ERNESTO NO ESTÉ CONTIGO...

No, me da emoción verlo, me da emoción verlo, así por que..., sé que está bien y no, por que ha venido con otra muchacha y así ¿no?, luego hasta me preguntan ¿no será su novia?, pero yo saludo a la muchacha por que la muchacha no sabe quien soy yo, entonces yo un día le hice la platica a la muchacha, o sea no me refiero a eso ¿sí?, ¿si me explico?

TE AGRADEZCO MUCHO TU COLABORACIÓN.