

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LO FEMENINO Y LO MASCULINO EN LA DINÁMICA DEL AULA DESDE UNA  
PERSPECTIVA HUMANISTA

**T E S I S**

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

PRESENTA

ROSA MARÍA GUADALUPE RIVERA GARCÍA

ASESORA DE TESIS:

MTRA. LAURA GEORGINA ORTEGA NAVARRO

MÉXICO D.F.

ABRIL 2007



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.

*Dedicatoria*

*A mi madre y a mi padre por  
su amor y apoyo incondicional.*

*A Laura Rodríguez del Castillo  
por ser un digno ejemplo a seguir.*

*Agradecimientos*

*A Laura Ortega Navarro por  
aclararme el camino.*

*A l@s amig@s, familiares y maestr@s que de alguna  
u otra forma colaboraron en este proceso, especialmente a:*

*Claudia, Chucho, Judith, Luz del Carmen,  
Lyzbeth, Pedro, Raúl y Susy.*

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Género y Educación.....</b>	<b>5</b>
1.1 La categoría de género.....	5
1.1.1 El Patriarcado.....	9
1.2 Constitución de identidades femeninas y masculinas en la familia.....	11
1.3 La perspectiva de género .....	14
1.4 Género y educación .....	17
1.4.1 Breve reseña histórica de la educación femenina en México.....	18
1.4.2 Relaciones entre lo educativo y la construcción de género.....	22
<b>Capítulo II. La vida en las aulas y sus implicaciones.....</b>	<b>27</b>
2.1 Las relaciones de poder en educación.....	28
2.1.1 Reproducción y resistencias.....	29
2.2 Institución escolar: espacio de control y poder .....	34
2.2.1 Poder, control y disciplina en el aula.....	37
2.3 Currículo oculto.....	42
2.3.1 Relación docente-alumn@.....	46
<b>Capítulo III. Estrategia Metodológica.....</b>	<b>49</b>
3.1 Una investigación cualitativa, humanista y etnográfica.....	50
3.2 Un estudio de casos.....	56
3.3 Técnicas metodológicas.....	59
3.3.1 Cuestionario.....	60
3.3.2 Observaciones participantes.....	61
3.3.3 Entrevistas en profundidad.....	63
<b>Capítulo IV. Hallazgos y reflexiones.....</b>	<b>68</b>
4.1 Reporte general del trabajo de campo.....	69
4.2 Las instituciones escolares y las dinámicas de los grupos.....	73
4.2.1 Las escuelas.....	73
4.2.2 Los grupos.....	77

4.3 Los hallazgos.....	87
4.3.1 Dinámica de trabajo.....	88
a) Cumplimiento y atención.....	88
b) Poca atención e incumplimiento.....	94
c) Correcciones, aportaciones e interrupciones.....	96
4.3.2 Participación en clase.....	102
a) Inseguridad, pena y desinterés.....	102
b) Entusiasmo y contribución a la clase.....	106
4.3.3 Comportamiento.....	109
a) La plática y los recaditos.....	109
b) El escándalo y los juegos.....	115
4.3.4 Formas de relación con la profesora.....	118
a) Respeto, cooperación y confianza.....	118
b) Bromas, reclamaciones y celos.....	121
4.3.5 Relaciones entre compañer@s.....	125
4.3.6 El trato y la forma de dirigirse de las docentes hacia l@s alumn@s.....	128
a) Favores y afectos.....	128
b) Gritos y regaños.....	131
<b>Conclusiones.....</b>	<b>135</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>139</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de encausar por otras vertientes las actividades de hombres y mujeres en condiciones de equidad y democracia, ha permitido que se desarrollen investigaciones sobre las desigualdades genéricas en los distintos ámbitos de la vida social y, particularmente, en el terreno educativo. Estos avances invitan a los profesionistas de la educación a analizar sobre la manera en cómo la condición de género cruza distintos aspectos educativos y así profundizar sobre las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres que se reproducen o transforman en el ámbito escolar y educativo.

Los estudios realizados que vinculan el género y la educación analizan distintos aspectos educativos en los que cruza la condición de género, así se pueden ubicar aquellas investigaciones que analizan la situación y el nivel de participación profesional de las mujeres en las instituciones educativas, el acceso y permanencia de niñas y niños en los distintos niveles del sistema educativo, los medios de comunicación como una forma de educación informal, la distribución de la matrícula a nivel superior por género y según el tipo de disciplinas, los contenidos del currículo y particularmente los de los libros de texto.

Las investigaciones en este campo de conocimiento también analizan la manera en que los roles de género se reproducen en la escuela y cómo a través de ciertos comentarios y actitudes de las y los docentes se transmiten algunos valores diferenciados para hombres y mujeres que dan lugar a la trama de desigualdad entre niños y niñas, vinculada también con su condición social, económica, racial y etaria. Estos estudios tratan de dar cuenta de esas diferencias a partir de las observaciones en el aula y de la interacción entre docentes y alumnado, teniendo como un importante referente el análisis del currículo oculto, el cual busca dar cuenta de las inequidades latentes en el fondo de cualquier práctica educativa.

Partiendo de la relevancia de producir conocimientos que posibiliten la mejor comprensión de las relaciones existentes entre la construcción de género y la educación, se plantea la necesidad de realizar investigaciones que den cuenta de las relaciones de género en escenarios específicos y particularmente sobre las diferentes formas de comportamiento y trabajo en el aula de l@s estudiantes, para así poder conocer la manera en como se vive el ser hombre y el ser mujer en las instituciones educativas.

Con respecto a mi caso en particular, lo que me lleva a reconocermelo en este campo de intersección entre el género y la educación y lo que me motiva a investigar sobre una problemática específica en dicha área temática, se relaciona con mi formación profesional y mi condición de mujer, aspectos que me sensibilizan para interesarme en cuestiones de género relacionadas con el ámbito educativo.

Los conocimientos adquiridos a lo largo de ocho semestres de formación en la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, me permitieron acercarme a la construcción conceptual de género y, a través del intercambio de planteamientos y comentarios con docentes y compañer@s, comencé a reflexionar no sólo sobre mi condición de mujer en el contexto familiar y social en el que me desenvuelvo sino también sobre la necesidad de analizar los distintos aspectos vinculados con el fenómeno educativo desde un enfoque de género, para así ubicar las condiciones particulares donde se presentan inequidades entre hombres y mujeres.

Los aspectos anteriores me llevan a identificarme en la unidad temática que vincula el género y la educación y a plantear como problemática a estudiar la manera en que los valores y costumbres considerados como masculinos y femeninos en nuestra realidad social intervienen en las prácticas educativas y en las actividades y experiencias de niñas y niños dentro del salón de clases.

En este sentido, la tesis que se presenta intenta develar aquellos aspectos relacionados con la construcción de género que juegan en las dinámicas de clase, en el vínculo docente-estudiante y, particularmente, en el trabajo escolar de niños y niñas y la forma en como se desenvuelven en el aula, tomando en cuenta la participación en clase del alumnado, el cumplimiento de actividades solicitadas por l@s docentes, la atención puesta a las exposiciones del profesorado y el comportamiento y conductas de l@s estudiantes en el salón de clases.

Desde mi punto de vista, las posibles diferencias en el trabajo escolar entre niños y niñas pueden explicarse por los valores, actitudes y hábitos considerados como femeninos o masculinos en nuestra sociedad que han sido transmitidos en el seno familiar y se refuerzan a través de la educación formal, los medios de comunicación y las relaciones sociales en general de una manera implícita y en ocasiones explícita. Dichos valores y conductas se reflejan en la forma en cómo niños y niñas se comportan y relacionan en la institución educativa con el conocimiento y con las autoridades escolares.

Cabe señalar que en el comportamiento y en las actividades realizadas por el alumnado dentro del aula inciden también aspectos relacionados con su situación

social, económica, étnica, religiosa, familiar y etaria, así como las condiciones de la institución escolar en la que se desenvuelven, cuestiones que no pueden dejarse de lado y que si bien no serán el eje central de la investigación, serán tomadas en cuenta para una mejor comprensión del trabajo escolar de niños y niñas y de la forma en que se desenvuelven en el aula.

De esta forma, a través de esta investigación además de generar espacios de discusión y reflexión sobre las dinámicas en la formación básica y su relación con la condición de género en el ámbito pedagógico, se intenta analizar qué tanto los niños y las niñas han conformado su subjetividad y actuar a partir de los valores, actitudes y comportamientos que según la construcción de género son considerados como masculinos y femeninos en nuestra sociedad, y la manera en que éstos inciden en su trabajo escolar, su participación en clase, su conducta en el aula y la relación con docentes y compañer@s en la institución escolar.

Así mismo, se analiza si existen diferencias en el trabajo escolar de niños y niñas a partir de la observación en la cotidianidad del aula de sus comportamientos y conductas, su participación y atención en clase, la relación con l@s docentes y compañer@s y el cumplimiento de las actividades solicitadas por el profesorado; prestando también atención en las relaciones que l@s docentes establecen con niños y niñas, la manera en como se dirigen a unos y otras, las expectativas que tienen sobre su trabajo y comportamiento y los mensajes que tácitamente les transmiten relacionados con su condición de género y su desempeño escolar; el énfasis en los aspectos anteriores permite tener un acercamiento a la forma en como las relaciones que l@s docentes establecen con l@s estudiantes influyen en su trabajo, participación y conductas dentro del salón de clases.

Para poder llevar acabo este acercamiento a la cotidianidad del aula y analizar los aspectos mencionados, fue necesario tener un referente empírico conformado por tres grupos de sexto de primaria, dos en una escuela pública y uno en un colegio privado de corte religioso ubicadas en la delegación Coyoacán, con un total de 3 profesoras y 111 alumn@s, 57 niñas y 54 niños. El análisis realizado en cada uno de los grupos fue a partir de una metodología cualitativa, humanista y etnográfica, que permitiera la comprensión de las relaciones y actividades que tienen lugar en el salón de clases, realizando un cuestionario que brindara información general sobre l@s estudiantes, llevando acabo observaciones participantes en cada uno de los grupos y aplicando entrevistas a las profesoras y a 10 niñas y 10 niños seleccionad@s previamente.

Partiendo de la problemática particular que se pretende investigar y teniendo como principal objetivo el de analizar la forma en cómo la construcción de género juega en la dinámica del aula y, particularmente, en el trabajo, participación, comportamiento y relaciones que niños y niñas establecen en el aula; el desarrollo de esta tesis se ha dividido en cuatro capítulos. En el primero se presentan los planteamientos relacionados con la construcción social y cultural del género, la conformación identitaria de hombres y mujeres en el seno familiar y en el ámbito educativo, la perspectiva de género y la relación entre el género y la educación. En el segundo capítulo, teniendo en cuenta que la investigación tiene un referente empírico en espacios educativos específicos, se aborda desde una perspectiva teórica la constitución institucional del espacio escolar, las relaciones de poder y control que inciden en éste, el vínculo docente-alumn@ y la transmisiones ocultas que tienen lugar en el proceso enseñanza aprendizaje.

En el tercer capítulo se expone la estrategia metodológica utilizada para dar cuenta de los aspectos cotidianos que se viven en el aula, explicando los fundamentos de una metodología cualitativa, humanista y etnográfica y presentando la descripción de cada una de las técnicas empleadas para obtener información sobre el trabajo escolar de l@s estudiantes, la forma en como se desenvuelven en clase y la manera en que se relacionan con docentes y compañer@s. En el capítulo cuarto se describen, analizan e interpretan los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, presentados en seis distintas categorías que dan cuenta de las dinámicas de cada uno de los grupos y del trabajo y la forma en que niños y niñas actúan y se comportan en el salón de clases. Finalmente, se presentan las conclusiones generales a las que este trabajo dio lugar.

## **CAPÍTULO 1**

### **GÉNERO Y EDUCACIÓN**

#### 1.1 La categoría de género

##### 1.1.1 El Patriarcado

#### 1.2 Constitución de identidades femeninas y masculinas en la familia

#### 1.3 La perspectiva de género

#### 1.4 Género y educación

##### 1.4.1 Breve reseña histórica de la educación femenina en México

##### 1.4.2 Relaciones entre lo educativo y la construcción de género

### **Introducción**

En este capítulo se tratan algunos planteamientos que posibilitan la comprensión y explicación de la categoría de género en las sociedades actuales, describiendo algunas características de las sociedades patriarcales que dan lugar a las desigualdades entre hombres y mujeres y la oposición entre lo femenino y lo masculino, generando la subordinación de lo primero. Así mismo, se exponen algunos aspectos sobre la constitución de lo femenino y masculino en el seno de la familia y posteriormente se intenta explicar a qué nos referimos cuando hablamos de la perspectiva de género. En el último apartado se presenta el vínculo entre la categoría de género y el fenómeno educativo y la manera en cómo las identidades femeninas y masculinas juegan en la dinámica escolar, para así poder analizar la relación que los comportamientos y actitudes de alumn@s de sexto año de primaria tienen con las representaciones de género que se han construido social e históricamente y cómo inciden éstas en el trabajo de l@s estudiantes en el aula, la forma en que se desenvuelven en ese espacio y la manera en que se relacionan con docentes y compañer@s

#### **1.1 La categoría género.**

La manera en cómo hombres y mujeres se comportan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana es afectada, junto con otros aspectos que conforman la vida social e individual de los seres humanos, por una construcción histórica, social, cultural y simbólica que, basada en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, define

una forma hegemónica<sup>1</sup> de significar lo femenino y lo masculino y es a esta construcción a lo que llamamos género, que en palabras de Marta Lamas es un conjunto de ideas, creencias, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, en función de una simbolización de esa diferencia anatómica (Lamas, 1996)

La definición anterior<sup>2</sup> deja claro que si bien la construcción de género se hace a partir de la dimensión anatómica y fisiológica de las personas, existe una importante diferencia entre esa dimensión natural identificada como sexo y la construcción de género. El sexo es el hecho biológico que determina la posibilidad de intervención de los sujetos en la reproducción de la especie y está constituido por tres dimensiones: la dimensión genética -presencia de cromosomas XX o XY-, la dimensión hormonal -predominio de estrógenos o andrógenos- y la dimensión gonádica -la presencia de genitales masculinos o femeninos-. (Lagarde, B. 2004)

Por su parte, el género es el eje en torno al cual se desarrolla la construcción de las personas en contextos específicos vinculados con la edad, la clase social, la etnia, el territorio y la escolaridad, y define las obligaciones y posibilidades de cada quién a partir de los aspectos anteriores y del sexo al que pertenezcan, de ahí que el género esté constituido por lo biológico -el sexo genético, hormonal y gonádico-, lo psíquico o simbólico -los procesos y estructuras conscientes e inconscientes que estructuran intelectual y afectivamente a los sujetos-, lo social -la organización de la vida colectiva, las instituciones y las relaciones entre individuos y grupos y entre hombres y mujeres- y lo cultural -las concepciones, valores, normas, mitos, ritos y tradiciones que definen, marcan y controlan las relaciones y la conducta de hombres y mujeres- (Lagarde, B. 2004)

De esta forma, la categoría género permite identificar y analizar los valores, normas, costumbres y experiencias que han definido los comportamientos, las actitudes y las actividades “propias” de hombres y mujeres, así como los roles que desempeñan en la sociedad y sus niveles de participación en las distintas instituciones

---

<sup>1</sup> Es decir, una forma que rige preponderantemente y ha logrado establecerse como legítima y de sentido común, manteniendo así las reglas que han brindado privilegios a cierta clase o grupo, en este caso a los hombres. En el siguiente capítulo se expone de manera más amplia este concepto.

<sup>2</sup> Cabe señalar que la acepción género pareció volverse sinónimo de mujer o de lo referente a las mujeres, sus necesidades y demandas, sin embargo es necesario tener claro que al hablar de género se está abarcando todo lo referente a las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual.

sociales, políticas, educativas, económicas y religiosas, definiendo de esta forma la división del trabajo, el ejercicio del poder y las relaciones entre hombres y mujeres.

Asimismo, la categoría de género deja claro que la forma diferencial en cómo hombres y mujeres nos comportamos no depende de la naturaleza biológica de nuestro cuerpo, sino de un conjunto de normas y tradiciones que se han establecido histórica y culturalmente, y que se difunden y ponen en práctica a través de las instituciones que conforman la organización de la sociedad. En este sentido, el género como modelo impuesto limita el desarrollo personal de cada uno de los sujetos, logrando así mantener un orden jerárquico y de subordinación en el que las mujeres están por debajo de los hombres y éstos conservan su poder.

La construcción de género además de afectar -junto con otros aspectos de raza, clase y edad- la forma de actuar de hombres y mujeres y los valores que rigen la vida de cada persona, también influye en la forma de vincularnos con lo que nos rodea y por lo tanto en la subjetividad que, siguiendo a Marcela Lagarde (1993:302), “es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital” y está íntimamente relacionada con nuestra concepción particular del mundo, estructurándose a partir de nuestras formas de sentir, pensar, internalizar y percibir la realidad y expresándose en comportamientos, actitudes y acciones. De esta forma, la subjetividad como “elaboración única” tiene una carga genérica, pues como hombres y mujeres se tiene acceso a distintos espacios y experiencias que a su vez son significados de manera diferente por la posición que se ocupa en el mundo.

El género como ordenador de las relaciones sociales entre hombres y mujeres privilegia las acciones y comportamientos masculinos generando así un sistema jerárquico que opone a hombres y mujeres y en el cuál la mujer se encuentra en desventaja (Conway, Bourque y Scott, 1987), de ahí que, como Scott plantea: “el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder” (Scott, 1986:289) en tanto que a partir de éste se da mayor importancia a los hombres y a sus actividades, confiriéndoles mayores oportunidades para acceder al ejercicio del poder público y político, sin dejar de lado el papel que juegan en este proceso las diferencias económicas, sociales y étnicas.

Siguiendo a Marta Lamas (1986), desde la perspectiva psicológica el género tiene tres instancias:

- 1) La asignación de género que tiene lugar en el nacimiento y se define a partir del sexo biológico.

- 2) La identidad<sup>3</sup> de género que se establece entre los dos y tres años de edad<sup>4</sup>, cuando el infante adquiere el lenguaje y comienza a identificarse y reconocerse en las actitudes, juegos, comportamientos y todas las manifestaciones que han sido definidas diferencialmente para niños o niñas.
- 3) El papel de género que tiene que ver con las actividades y roles que según la sociedad en la que se desenvuelven las personas son “propias” de hombres y mujeres.

Al nacer o inclusive antes del nacimiento (gracias a las nuevas tecnologías) se le asigna el género masculino o femenino al nuevo ser, lo que se construye alrededor de éste es en función de su sexo, así, si es niña su ropa será rosa y si es niño será azul, de igual forma sus familiares tendrán ciertas expectativas sobre ell@s en función de su sexo. Conforme ese ser se va desarrollando comenzará a percatarse de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres y se identificará como hombre o mujer no sólo por su apariencia corporal sino por las actitudes y comportamientos que llevará a cabo en el juego y en las relaciones que sus padres, familiares y pares establecerán con él o ella.

Respecto a las actitudes y valores que caracterizan las identidades de un género y otro, cabe mencionar que aún prevalece la idea de adjetivar a las mujeres como sumisas, dependientes, débiles, pasivas y abnegadas, mientras que a los hombres se les considera autónomos, fuertes, seguros y poderosos, estos calificativos acompañan la idea de que las mujeres son seres para otros y que todas sus actividades y esfuerzos son para lograr el reconocimiento y satisfacción de los otros ya sean padres, hij@s, esposo, herman@s, etc; en contraposición, los hombres actúan en función de su autoafirmación centrando todas sus acciones y logros en ellos y en su crecimiento y realización personal.

Es importante señalar que las diferencias de género adquieren significado sólo dentro de un contexto social determinado, no se puede asumir la premisa “universal”

---

<sup>3</sup> El concepto de identidad se refiere a la pertenencia real y subjetiva a un género, clase, etnia, o religión; es una adscripción a grupos definidos por el ámbito de intereses, por el tipo de actividad, por la edad, por el periodo del ciclo de vida, y por todo lo que agrupa o separa a los sujetos en la afinidad o en la diferencia (Lagarde, M., 1993: 798)

<sup>4</sup> Desde una perspectiva psicoanalítica, la identidad de género tiene lugar en la etapa fálica del desarrollo psicosexual infantil (de los 3 a los 5 años de edad), una vez que niños y niñas han resuelto el complejo de Edipo y Electra, respectivamente y se identifican con el progenitor del mismo sexo. Para profundizar sobre estos planteamientos ver *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), *El sepultamiento del complejo de Edipo* (1924), *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos* (1925) y *Sobre la sexualidad femenina* (1931) de Sigmund Freud en sus *Obras Completas* editadas por Amorrortu en 1996.

de la subordinación de las mujeres. “El tiempo, el espacio, el proceso que conforma a los sujetos femeninos son más que el escenario en el que estas mujeres diversas actúan: son la pasta misma de su vida, de su cultura, de sus posibilidades y resistencias” (Tuñón, 1997:26) es decir, son necesarias ciertas condiciones para que las mujeres sean consideradas como inferiores a los hombres, ciertas características, reglas y contextos sociales que dan lugar a esa desigualdad, cuya intensidad variará según sus condiciones específicas de clase, etnia, religión y el momento histórico en el que se desenvuelvan, aspectos que intervienen en la manera en cómo aceptan, resisten o luchan por eliminar esas desigualdades .

Para entender la construcción de género como una condición que opone lo femenino a lo masculino, menospreciando a lo primero, considero pertinente presentar algunas características del tipo de sociedad que ha dado lugar a esta separación entre los sexos y a las desigualdades que esta conlleva, a saber la sociedad patriarcal

### *1.1.1 El patriarcado*

El vínculo que culturalmente se ha establecido entre lo masculino con la razón, la norma y lo público; y lo femenino con la emoción, la desviación y lo privado, se ha construido y fijado desde “la filosofía griega, las teologías judeocristianas y la tradición jurídica sobre las que se levanta la civilización occidental” (Lerner, 1990:319) desde ese entonces el hombre ha explicado el mundo con sus propios términos y ha definido aquello que es importante, dando así lugar al patriarcado.

El patriarcado es una forma de organización social que ha regido las relaciones entre los sujetos de diversas sociedades y tiene como principal elemento una lógica binaria y de antagonismo entre hombres y mujeres, lógica en la cuál los hombres se encuentran en una posición de jerarquía superior y las mujeres vienen siendo lo otro ajeno a ellos y por tanto son desvalorizadas.

En esta forma de organización, la inferioridad de las mujeres se justifica por una supuesta debilidad física y por su capacidad para procrear, relegándolas al ámbito privado y promoviendo tareas, actitudes y comportamientos que demandan de ellas recato y pasividad, legitimando así el dominio masculino sobre las mujeres dentro de la familia y las instituciones sociales.

La lógica de antagonismos entre hombres y mujeres ha generado una división de poderes en la cual las mujeres tienen el dominio afectivo en el ámbito familiar y privado y los hombres el poder racional y económico en el ámbito público. De ahí que las mujeres estén “destinadas” a realizar tareas afines a sus características

supuestamente naturales, tales como el cuidado, educación y crianza de l@s hij@s, el mantenimiento y limpieza del hogar y la preparación de alimentos.

El patriarcado, es decir el dominio masculino sobre la sociedad, es el resultado de un proceso histórico muy largo que va desde la barbarie hasta nuestros días. Según Beauvoir (1949) a partir de la prehistoria, el hecho biológico de que las mujeres tengan la capacidad de procrear y a través de eso puedan preservar la especie, las colocó en una posición inferior en cuanto a la producción de recursos materiales, y desde entonces el hombre fue conceptualizado como el proveedor capaz de trabajar y crear medios para mejorar la vida.

Para el siglo XVIII, la Revolución Industrial trajo consigo muchas transformaciones económicas y sociales, entre ellas la emigración del campo a las ciudades y con ello la urbanización, lo que a su vez propicio la reducción de los espacios de vivienda que únicamente daban cabida a los miembros de la familia dando lugar a la familia nuclear que estaba basada en la propiedad productiva extradoméstica. Así,

[...] en el marco de este desmembramiento de la sociedad basada en los lazos de parentesco, la productividad del trabajo aumenta sin cesar y con ella se desarrollan la propiedad privada y el cambio, la diferencia de fortuna, la posibilidad de emplear fuerza de trabajo ajena y, con ello, la base de los antagonismos de clase [...] (Engels, 1884:4).

Sin dejar de lado las diferencias de clase, el surgimiento de la propiedad privada y de la familia consolidan la dependencia de las mujeres hacia los hombres, pues éstos, al tener bienes que pueden ser heredados, necesitan asegurar la fidelidad de la mujer y con ello la procreación de hijos cuya paternidad sea indiscutible, para lograrlo la mujer es relegada al ámbito privado, limitando su derechos y subordinándose al poder del hombre.<sup>5</sup>

Me parece interesante señalar que debido a que los hombres han explicado el mundo con sus propios términos y así han definido las leyes y la organización de las instituciones, la dominación patriarcal no sólo es hacia las mujeres sino hacia todas las personas que conforman la sociedad y están bajo esas reglas, de ahí que como plantea Millet “el patriarcado es una constante social tan hondamente arraigada que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas, ya se trate de las castas y clases ... y también en las religiones” (citada por Lagarde, M. 1993:91). De ahí que ubicar las desigualdades que se desprenden de la organización patriarcal,

---

<sup>5</sup> Se ampliará más al respecto en el siguiente apartado sobre la relación entre el género y la familia.

posibilite una lucha contra la misma y a favor de la igualdad, la libertad y la democracia.

El patriarcado como organización social, política y jurídica ha definido el deber ser de hombres y mujeres, y es en la familia como primer espacio de socialización en la que se aprende ese deber ser femenino y masculino con el que posteriormente la gran mayoría de las niñas y los niños comienzan a identificarse respectivamente.

### **1.2 Constitución de identidades femeninas y masculinas en la familia**

Como se trató en el apartado anterior, con la revolución industrial y el surgimiento de la familia nuclear la producción extradoméstica se fue expandiendo y con ello los espacios domésticos se redujeron, quedando como lugares privados a cargo de las mujeres en los que se alimentaba a la familia y se cuidaba y educaba a l@s hij@s mientras los hombres salían a trabajar, confiriéndose así, el ámbito público para ellos y el privado para las mujeres.

Esta separación entre el ámbito público vinculado a lo masculino y el privado a lo femenino trae consigo dos tipos de producciones, una de ellas es la producción de los medios que permiten subsistir y la otra es la producción de los seres humanos, es decir la continuación de la especie<sup>6</sup> (Engels, 1884) De ahí que el nuevo tipo de organización familiar traiga consigo un ideal maternal para las mujeres y un ideal de trabajo para los hombres, ideales que constituyen el ser y deber ser de ambos y que definen los valores y derechos de hombres y mujeres, que a su vez constituyen la subjetividad femenina y masculina hegemónicas, subjetividades paradigmáticas que -a partir de trabajos como la presente tesis- se buscan deconstruir para así dar lugar a distintas subjetividades y formas de ser, rompiendo con los cautiverios que se han impuesto a hombres y mujeres. (Lagarde, M., 1993)

La familia actual -entendida como una unidad social en la que las personas que la integran tienen lazos de consanguinidad y afectividad y comparten el mismo techo- es la primer instancia en la que los individuos se desarrollan y aprenden a comportarse y a relacionarse como hombres y mujeres. La familia es el espacio principal donde se enseñan los valores y normas que rigen la sociedad, y que a partir del seguimiento de éstas las nuevas personas que ahora pertenecen a ella, podrán relacionarse y vivir en

---

<sup>6</sup> Mabel Burin (1998) plantea que estos dos tipos de producciones están regidas por leyes diferentes, pues la producción de sujetos encargada a las mujeres se mueve en la lógica de los afectos y la deuda que adquieren l@s hij@s es una deuda de gratitud, mientras que la producción de objetos designada a los hombres se rige por el intercambio de dinero y la deuda adquirida se salda con la devolución de los bienes.

ella, en palabras de Beatriz Casa “La familia constituye la posibilidad primera que tienen las mujeres y hombres de realizar sus procesos de socialización, de llevar a cabo un aprendizaje que luego proyectarán en sus relaciones con la comunidad” (Casa, 1997:52).

Siendo la familia la primera instancia de socialización<sup>7</sup> y aprendizaje, es en ésta donde desde pequeñ@s l@s niñ@s comienzan a identificarse con comportamientos y actitudes “propias” de su género, así como con ciertas actividades y juegos. La adquisición de la identidad de género se lleva a cabo sobre la base de las identificaciones tempranas que realizan niñas y niños con sus padres, entendiendo por identificación “el proceso en virtud del cual se constituye el sujeto humano, transformándose en sujeto parcial o total sobre el modelo de otros” (Jiménez, 1993:239) es decir, la identificación es la más temprana relación yo-otro en la que el otro queda ubicado en una categoría de modelo o ideal.

Para Mabel Burin, la identidad femenina que adquieren las niñas tiene su origen en la identificación con la madre y la identidad masculina en la identificación con el padre, pero éstas identificaciones se presentan de manera diferente debido a la presencia física del padre y la madre en la familia.

En este sentido, y dado que en la mayoría de las familias la presencia y contacto con la madre es mayor que con el padre, las niñas desarrollan una identificación personal con la madre debido a la cercanía que tienen con ella, incorporando difusamente algunos rasgos de personalidad, conductas y actitudes de la madre. Por su parte, los niños desarrollan una identificación posicional con los roles masculinos que desempeña el padre, que generalmente no está en contacto con ellos por mucho tiempo, o al menos por menos tiempo que la madre, cabe destacar que el proceso de identificación del niño no implica necesariamente la internalización de actitudes o valores del padre, sino más bien de los roles que éste desempeña.

De esta forma, “los procesos de identificación femeninos enfatizan la relación, la intimidad, la cercanía y el vínculo afectivo y los elementos específicos del rol maternal [mientras que] los procesos de identificación masculina hacen hincapié en la diferenciación de los otros [y] la negación de la relación afectiva con la intimidad en el contacto físico” (Burin, 1998:80) Siguiendo esta línea se deriva la idea de que las

---

<sup>7</sup> El término socialización entendido como aquellos “procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de la sociedad. En este proceso se adquiere o construye la identidad personal y social como parte del grupo social al que pertenece, el individuo se configura como persona, con sus rasgos y características personales, que son el fruto de este proceso de configuración.” (Alfaro, 1999:36)

mujeres aprenden roles básicamente familiares que se presentan en el ámbito privado, en tanto que los hombres, al no tener tanto contacto físico y afectivo con el padre, aprenden más roles extrafamiliares y especialmente laborales, identificándose con los rasgos de actividad e independencia del padre, mientras que las niñas lo hacen con las características de pasividad y dependencia de la madre.

Los niños y niñas son socializados, desde la forma y el color de su vestimenta, en las actitudes y orientaciones tradicionales que pueden limitar su futuro hacia ocupaciones y roles familiares sexualmente divididos, así, a la mayoría de las niñas se les inculca el ideal maternal preparándolas física, intelectual y emocionalmente para tal efecto a través de los espacios lúdicos, mientras que a los niños se les induce a ser más independientes, alentándolos a tomar más responsabilidades y riesgos, situación reflejada en los juegos y en la forma en cómo experimentan con su cuerpo, así se tiene que es más común ver a los niños subir árboles, revolcarse en el piso o deslizarse, etc. mientras que a las niñas, por lo general se les estimula a mantenerse más quietas y limpias, pues deben verse bien para agradar a los demás.

Así mismo, según un estudio realizado por la UNICEF en ocho países de América Latina (citado por Charles, 1997b) a las niñas se les imponen las tareas domésticas como una obligación y por tanto no refieren a ningún tipo de agradecimiento, mientras que a los niños se les pide como favor y en ellos se ve como algo extraordinario que conlleva a la gratificación. Según este estudio, la participación de los niños es hasta los 10 años y después las madres dejan de pedirles ayuda, por su parte, las niñas entre más grandes tienen más responsabilidad en el hogar, de ahí que los niños adopten el patrón del padre sobre el espacio doméstico visto como lugar de ocio y descanso, mientras que para las niñas es de trabajo y cuidado de herman@s, si es que hay. Asimismo, el uso de la libertad es diferente para niños y niñas, los primeros tienen más concesiones y la calle es un punto de juego y libertad, mientras que para las niñas es sólo un tránsito para ir a otros espacios cerrados y los permisos están más limitados.

La incorporación de la identidad de género y de los comportamientos, actitudes y valores caracterizados como masculinos y femeninos son apropiados por cada uno de los individuos que forman parte de una sociedad, y -como se ha planteado en párrafos anteriores- la familia es la primera instancia en la que se está en relación con estos valores que se reafirman conforme l@s niñ@s comienzan a vincularse con otros sujetos en diferentes espacios sociales, principalmente en las instituciones educativas.

Al pensar y reflexionar en la familia y su relación con la adquisición de la identidad de género, es necesario tomar en cuenta otros aspectos de la vida social relacionados con la conformación de la misma, tales como el número de miembros que la integran, el nivel socioeconómico, la ubicación geográfica, la clase social y el campo laboral en el cual se desempeñan los miembros de la misma. En el caso específico del trabajo de campo que se presenta en esta tesis, si bien no pudieron realizarse entrevistas a los padres de familia, a través de los cuestionarios se obtuvo información general sobre la conformación de la familia y los ámbitos en los que se desempeñaban laboralmente, lo cual permitió tener un bosquejo de la situación familiar en la que se desenvuelven l@s alumn@s.

Cabe destacar que tanto la creciente incorporación de las mujeres en el mercado laboral, como la existencia de proyectos difundidos por organizaciones de la sociedad civil que buscan lograr cambios en los patrones de conducta de hombres y mujeres, así como en los ámbitos de participación de unos y otras, han posibilitado el incipiente surgimiento de masculinidades y feminidades más abiertas, que cuestionan algunos estereotipos construidos sobre el ser mujer o el ser hombre, con las cuales algun@s niñ@s comienzan a identificarse.

### **1.3 La perspectiva de género**

Las diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres han sido investigadas desde enfoques etnográficos y antropológicos por muy divers@s autores y autoras tales como Mead 1935, Murdock 1937, Linton 1942, entre otros (Lamas, 1986), sin embargo, no es hasta finales de la década de los 60's cuando comienzan a circular textos y prácticas que cuestionan y analizan estas diferencias, formulando preguntas sobre la posición particular de los géneros, específicamente reflexionando sobre la condición subordinada de las mujeres en las sociedades y su relación con el poder, dando así lugar a una reflexión académica conocida como perspectiva, enfoque o estudios de género.

La perspectiva o enfoque de género en su interés por explicar por qué las diferencias sexuales entre hombres y mujeres se transforman en desigualdades, (Lamas, 1986:13) analiza las dinámicas sociales, culturales, históricas, económicas y familiares que producen y reproducen los roles asignados a hombres y mujeres y que perpetúan las oposiciones entre unos y otras.

Para cumplir con el objetivo de analizar las desigualdades entre hombres y mujeres, la perspectiva de género retoma básicamente planteamientos teóricos del

materialismo histórico, el psicoanálisis y el feminismo<sup>8</sup> que le permiten explicar las condiciones de opresión en las que viven hombres y mujeres, la construcción de sus subjetividades y las formas en las que éstas emergen en la vida diaria, mostrando la complejidad y desigualdad de las condiciones en las cuales se constituyen los sujetos. Para este fin también se retroalimenta con las aportaciones teóricas de disciplinas sociales y humanísticas como la sociología, la antropología, la pedagogía y la historia que desde sus visiones particulares buscan comprender y fomentar el desarrollo humano y la democracia.

De esta forma la perspectiva de género posibilita identificar y analizar en las prácticas cotidianas en las que se desenvuelven los sujetos (sociales, políticas, económicas, laborales, académicas, recreativas, familiares, étnicas, etarias e individuales) los valores y características que hegemónicamente han definido a hombres y mujeres en las sociedades modernas contemporáneas, así como los condicionamientos socioculturales e históricos que definen su comportamiento, permitiendo así visualizar diferencias y desigualdades entre ambos géneros.

En otras palabras,

la perspectiva de género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a hombres y mujeres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde esta perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen (Cazés, 2000: 38-39)

Las expectativas, imágenes y valores construidos socialmente en torno a las mujeres y a los hombres son una forma de producir sujetos, ya que “las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de posibilidades de la subjetividad humana y de su libertad y su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que así son las cosas o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y menos sus posibilidades de cambio” (Morgade, 2001:18) y precisamente la perspectiva de género permite vislumbrar, a partir del análisis que hace sobre las desigualdades entre hombres y mujeres y sobre las características que

---

<sup>8</sup> Del materialismo histórico se retoman conceptos y categorías como poder, opresión, explotación, trabajo y condición social, para abordar y analizar la dinámica histórica de la sociedad y particularmente de las relaciones genéricas. El psicoanálisis aporta el conocimiento sobre los procesos de introyección de la cultura y la constitución de la subjetividad de hombres y mujeres. Por su parte el feminismo al buscar explicación para la opresión genérica de las mujeres introduce el género como categoría analítica y a partir de esta categoría se formula y desarrolla la perspectiva de género.

han sido impuestas a unos y otras como naturales e inalterables, distintas posibilidades de cambio para el desarrollo de personalidades más libres.

Dicho de otro modo, la perspectiva de género devela lo que hay debajo de las relaciones entre hombres y mujeres, así como de todo lo vinculado con cada uno de los géneros: actitudes, sentimientos, comportamientos, libertades, limitaciones, etc y permite ver que no están vinculadas ni con la naturaleza ni con los instintos, sino que son aspectos que se han construido social y culturalmente a través del tiempo y que así como fueron construidos pueden reformularse a partir de las necesidades y deseos personales, es decir, ver la vida con los lentes del género nos posibilita ser más libres y no limitar nuestras aspiraciones por lo que se dice que debemos ser.

Los compromisos adquiridos por los gobiernos en foros internacionales como la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, así como la necesidad de encausar por otras vertientes las actividades de hombres y mujeres en condiciones de equidad y democracia ha permitido que la perspectiva de género poco a poco vaya incorporándose a algunos programas de acción en diversas esferas de la vida social, lo cual queda manifiesto en la difusión y defensa de los derechos de las mujeres por parte de instituciones gubernamentales, la lucha en contra del sexismo y la violencia hacia las mujeres llevada a cabo principalmente por la sociedad civil a través de organizaciones no gubernamentales, las reformas a los artículos constitucionales para lograr equidad entre hombres y mujeres, la paulatina incorporación de las mujeres al mercado laboral y al ámbito político y de representación, y los programas que llevan a cabo diversas organizaciones no gubernamentales que atienden cuestiones específicas como salud y derechos reproductivos, educación, participación, empoderamiento, autoestima, entre otras.<sup>9</sup>

Y si bien aún queda mucho por hacer y algunas dependencias no han cumplido su labor como deberían, el hecho de nombrar a las mujeres y brindar un espacio para combatir su subordinación es un gran avance que mujeres y hombres han logrado después de varios años de lucha a favor de una sociedad más justa y democrática.

Así mismo, se han ampliado las investigaciones realizadas con esta perspectiva que aportan elementos significativos para entender la condición de la mujer en las sociedades actuales. Los estudios realizados se pueden catalogar en distintos rubros, entre los cuales cabe destacar aquellos relacionados con el papel de las mujeres en la

---

<sup>9</sup> Muestra de ello queda explícito en los distintos espacios cibernéticos que discuten y hacen propuestas sobre este tipo de cuestiones y que se incorporan en la bibliografía informática de la tesis que se presenta.

historia, la relación entre el género, la elección de carrera y los campos laborales en los que se desenvuelven las mujeres, la participación de las mujeres en los espacios académicos, el acceso a la educación, el reconocimiento o visibilidad de las mujeres indígenas en sus comunidades, las mujeres en el arte, entre otros.

Por su parte, el impacto de la perspectiva de género en la educación se deja ver en el aumento de artículos, tesis, libros, y ponencias que analizan esta problemática, así como en la inscripción del campo temático en el congreso nacional de educación que en su cuaderno específico expone que si bien aún está pendiente plantear y profundizar sobre problemáticas específicas ya hay un número significativo de indagaciones y reflexiones que tratan el tema<sup>10</sup>

#### **1.4 Género y educación**

Como vimos en el apartado sobre el patriarcado, la hegemonía del hombre ha logrado establecer un monopolio masculino sobre las definiciones del mundo y sus reglas, estas normas definieron la inferioridad de la mujer y, particularmente, en el ámbito educativo, las mujeres se han visto privadas de educación formal pues desde la lógica patriarcal por su naturaleza biológica estaban destinadas al trabajo doméstico, al cuidado de los hijos y del esposo, actividades para las cuáles no era necesario una instrucción formal. Esta situación ha ido transformándose a lo largo de la historia y en la actualidad -a pesar de que aún existen desigualdades entre hombres y mujeres sobre todo en el aspecto laboral- el acceso a la educación formal es equitativa para ambos sexos.<sup>11</sup>

Si bien las estadísticas actuales reflejan igualdad de acceso a la educación para hombres y mujeres, considero pertinente hacer un muy breve recuento sobre la educación de las mexicanas que brinde un panorama general sobre las mujeres y su educación a través del tiempo, pues es un fundamento para los estudios en educación y género ya que analiza las actitudes, comportamientos, actividades y valores que a partir de la formación familiar y posteriormente de la formación escolar, han sido apropiadas por las mujeres definiendo su feminidad, deber ser que aún está vigente en la manera de actuar de la mayoría de las mexicanas.

---

<sup>10</sup> Ver el cuaderno de investigación educativa en México 1992-2002 del área temática "Educación, derechos sociales y equidad" tomo II.

<sup>11</sup> En todos los niveles educativos es casi el mismo porcentaje para hombres y mujeres, la mayor diferencia es de 9 puntos porcentuales y se ubica en el posgrado. Con respecto a la educación superior se presentan diferencias importantes pero en relación a las áreas de conocimiento. (<http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?=2359>)

#### 1.4.1 Breve reseña histórica de la educación femenina en México

La historia de la educación mexicana demuestra que desde la época prehispánica hasta principios del siglo XX la formación de las mujeres estuvo principalmente enfocada a la vida doméstica. La información que se tiene sobre la educación prehispánica es a partir de las crónicas de los conquistadores españoles, que nos acercan a la visión que tenían los indígenas sobre la formación de hombres y mujeres.

Para los indígenas las mujeres nacían destinadas para una misión específica: la maternidad y el hogar, lo anterior fue documentado por Sahagún quien en uno de sus diarios transcribe las palabras pronunciadas por una partera al nacimiento de una niña mexicana

[...] habéis de estar dentro de casa como el corazón dentro del cuerpo, no habéis de andar fuera de casa, no habéis de tener costumbre de ir a ninguna parte; habéis de ser la ceniza con que se cubre el fuego en el hogar, haber se ser las trébedes donde se pone la olla; en este lugar os entierra nuestro señor, aquí habéis de trabajar; vuestro oficio ha de ser traer agua y moler el maíz en el metate; aquí habéis de sudar, cabe la ceniza y cabe el hogar (citado por Kobayashi 1974:62)

La división de actividades para hombres y mujeres estaba bien definida, para los primeros no estaba permitido llevar a cabo labores femeninas ni viceversa. Sin embargo, cabe mencionar que como señalan Casanova *et al* en la cultura mexicana “a la mujer se le quería y se le respetaba por tener el don de la fertilidad” (1985:65) de ahí que su educación se concentrara en la enseñanza de aspectos que le permitieran desenvolverse mejor en el hogar para el cuidado y alimentación de l@s hij@s.

Con la llegada de los españoles a América la situación de la mujer indígena decayó pues a diferencia de los mexicas, los conquistadores no consideraban su fertilidad y capacidad procreadora como dignas de respeto y dado que sus objetivos primordiales eran la evangelización y la incorporación cultural de l@s indígenas, su instrucción se concentraba en la castellanización y la formación en la religión católica y los valores que ésta difundía, teniendo como finalidad inculcar en las indígenas el ideal de mujer judeo-cristiana: servicial, sumisa, pura, recatada y dedicada a su hogar, a su esposo , a sus hij@s y a la iglesia.

Las instituciones educativas fundadas en la época colonial<sup>12</sup> tenían como objetivo preparar a las mujeres para el matrimonio, buscando formar buenas esposas y amas de casa, de ahí que, además de la doctrina cristiana que era eje fundamental de la educación también se les enseñara a cocinar, lavar, tejer, bordar, coser y demás actividades domésticas. Así mismo, se les enseñaba a leer, escribir y contar, para llevar una buena administración del hogar, sin embargo no todas las escuelas consideraban necesario que las mujeres aprendieran a escribir y a realizar operaciones aritméticas elementales.

El movimiento de independencia no trajo consigo grandes cambios en los principios generales y el funcionamiento de las escuelas, la educación continuaba siendo diferenciada para niños y niñas e impartida en instituciones específicas para cada sexo, siendo mayor el número de escuelas para los primeros.

En la primera mitad del siglo XIX las mujeres tuvieron básicamente cuatro opciones de formación: instruirse en casa con maestros particulares si sus condiciones económicas lo permitían; asistir a una “amiga”<sup>13</sup> hasta la edad de 10 ó 12 años para aprender doctrina cristiana, costura, bordado y si la maestra contaba con los conocimientos necesarios a leer y escribir; inscribirse en una escuela particular o municipal; o quedarse en casa, donde la madre o la nana les enseñaría la doctrina cristiana y los quehaceres domésticos. (Staples, Anne en Arredondo, 2003)

Después de que las niñas dominaban las “primeras letras” (lectura, escritura y religión) no había muchas oportunidades de formación para ellas pues sus posibilidades de acceder a la universidad eran casi nulas, las primeras secundarias para mujeres se establecieron a mediados del siglo XIX, pero la formación que se daba en éstas únicamente difundía actividades para mejorar su papel como regidoras del espacio doméstico, tales como higiene, repostería, jardinería o cualquier tema que se considerara compatible con las mejoras en el hogar.

La educación de hombres y mujeres continuaba siendo desigual, para 1870 la educación de las niñas era más acotada que la de los niños, ya que, como expone Oresta López (en Arredondo, 2003), se señalaba con precisión las operaciones aritméticas que las niñas debían aprender, así mismo mientras los varones aprendían

---

<sup>12</sup> Para profundizar sobre educación de las mujeres y las instituciones educativas en la Nueva España ver Tanck, Dorothy “Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII” en Arredondo (2003); *La educación de la mujer en la Nueva España* (1985) y *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana* (1987), ambos de Pilar Gonzalbo Aizpuro.

<sup>13</sup> Término utilizado para nombrar a las señoras que educaban a las niñas y a los establecimientos en los que las recibían

geografía general a las mujeres se les enseñaba geografía de México y se incluía la costura como actividad distintiva que les daba identidad femenina.

La necesidad de que las mujeres tuvieran una mayor utilidad social, orilló a que se establecieran escuelas normales para mujeres en la década de 1880, esto su vez les permitió tener acceso a una formación intelectual, sin dejar de lado que la profesión de maestra era vista, como hasta la fecha, como una extensión de rol de madre y de ahí que se considere como una profesión *ad hoc* para el sexo femenino.

Las políticas de inversión extranjera dirigidas por Porfirio Díaz, trajeron consigo el desarrollo económico e industrial de nuestro país, esta ola de modernización requirió nuevas instituciones educativas que resolvieran las necesidades de mano de obra de los establecimientos industriales y comerciales, por lo tanto se abrieron escuelas técnicas que prepararon a la población para colaborar en la modernización del país. La preparación técnica estaba diferenciada por sexos y la formación de las mujeres podía dividirse en tres ramas: la industrial, la comercial y la enseñanza doméstica; las carreras que podían realizar eran las de teneduría de libros (asistente de contador), secretaria, trabajadora social o ama de casa. (Lazarín Miranda en Arredondo, 2003)

Con la obligatoriedad de la educación primaria plasmada en el artículo 3° de la constitución de 1917, aumentó el número de niñas que asistía a la escuela. De igual forma, y después de esfuerzos y limitaciones, las mujeres fueron accediendo a la educación superior<sup>14</sup>, siendo el magisterio la profesión más demandada. En el periodo revolucionario la profesión de enfermería tuvo mucho auge, cabe destacar que la edad en que las mujeres accedían a este tipo de formación oscilaba entre los 13 y 26 años. Para los años treinta las carreras a las que ingresaban las mujeres eran cada vez más variadas, sin embargo las de mayor demanda eran las relacionadas con la enseñanza y el cuidado de otros, actividades “propias de su sexo” (Galván en Arredondo, 2003)

Para 1934 el general Lázaro Cárdenas<sup>15</sup> bajo los principios de una educación socialista, buscó impulsar una coeducación entre niños y niñas en la que en un trabajo conjunto pudieran “desarrollar proyectos colectivos sin que el género condicionara tareas o responsabilidades” (Arteaga en Arredondo, 2003: 342) sin embargo este

---

<sup>14</sup> A diferencia de lo que podría pensarse, la mayoría de las mujeres que accedían a la educación superior eran de escasos recursos, pues a través de una formación profesional buscaban satisfacer sus necesidades económicas. Ver Galván Lafarga, Luz Elena “Historia de las mujeres que ingresan a los estudios superiores, 1876-1940” en Arredondo (2003)

<sup>15</sup> Durante la época cardenista las mujeres encontraron nuevos cauces de participación a través de los cuales reflexionaban sobre su situación subordinada y realizaban propuestas de transformación.

intento de educar a niñas y niños por igual fue muy criticado y para el siguiente gobierno de Ávila Camacho se volvió a la tradición que separaba a los géneros en su formación.

En 1944 el plan general de enseñanza primaria contaba con las materias de lenguaje, ciencias naturales, historia, dibujo, educación física, aritmética, geografía, civismo, música y canto, trabajos manuales y economía doméstica, en esta última se especificaba que únicamente era para las mujeres y si bien para esa fecha las niñas podían tener acceso a los mismos conocimientos que los niños, aún existía una materia exclusiva para ellas que aludía al hogar como su espacio “natural”. Lo mismo se representaba en los talleres de secundaria propios para hombres y mujeres, sin embargo, como lo muestra el plan de 1951 para ese nivel escolar, algunos talleres estaban abiertos para ambos sexos. (Meneses, 1988)

Para el sexenio de Ruiz Cortines un conflicto de huelga encabezado por maestros inconformes logra que en 1953<sup>16</sup> el entonces secretario de educación pública apruebe la coeducación en las escuelas oficiales con la previa aceptación de los padres de familia (Meneses, 1988). Así, para mediados del siglo pasado las desigualdades en la formación de hombres y mujeres parece que van disminuyendo. Estadísticas de 1960 muestran que la diferencia entre hombres y mujeres que saben leer y escribir es sólo de 3 puntos porcentuales (INEGI, 1994:118), sin embargo, y a pesar del aumento de instituciones de educación superior y media superior en el gobierno de Luis Echeverría, para la década de los 70 el número de hombres entre 16 y 24 años que asisten a ese tipo de establecimientos educativos es mayor al de las mujeres en un 7.3% (<http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?=2359>)

El acceso a educación primaria por parte de las niñas ha ido aumentando considerablemente pues pasó del 65.4% en 1970 al 96.1% en el año 2005, sin embargo, en el paso de la primaria a la secundaria este porcentaje disminuye lo que refleja que muchas familias siguen dando prioridad a la formación escolar de los varones o que la necesidad de trabajo productivo o doméstico es satisfecha por las niñas. Un dato positivo es que para el 2004 el porcentaje de las mujeres que ingresan a la educación media superior y superior varía con el de los hombres en sólo .3 puntos porcentuales (<http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?=2359>)

Estos últimos números dan la impresión de que las distinciones por género en materia educativa han quedado atrás, sin embargo, así como el estudio histórico de la

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que en este mismo año se instituyó el voto de la mujer, obteniendo así el estatus de ciudadana.

educación femenina deja ver las desigualdades formales y explícitas que se presentan en la formación de hombres y mujeres a lo largo del tiempo, el género como eje de análisis de la problemática educativa permite ubicar aquellas diferencias que no son tan fáciles de distinguir y subyacen en las interacciones entre docentes y alumn@s, palabras, comportamientos, omisiones, exigencias y formas de dirigirse que reflejan, aunque no lo parezcan, desigualdades entre hombres y mujeres

#### *1.4.2 Relaciones entre lo educativo y la construcción de género*

Los niños y niñas aprenden a comportarse como tales y a relacionarse como hombres y mujeres a partir de las enseñanzas que inicialmente se dan en la familia y que a través de la educación formal que se brinda en las instituciones escolares se refuerzan. De esta forma, la escuela no solo es un espacio de transmisión de habilidades y conocimientos, sino también de visiones particulares del mundo, incluyendo las relacionadas con los papeles de hombres y mujeres en la sociedad.

Las investigaciones que vinculan el género y la educación analizan distintos aspectos educativos en los cuales cruza la condición de género, así se pueden ubicar aquellos estudios que analizan la situación y el nivel de participación de las mujeres en las instituciones educativas y cómo, a pesar de que a nivel primaria el mayor porcentaje de la planta docente está conformado por mujeres, los puestos directivos son ocupados por hombres. Así mismo, indagan por qué las plazas docentes para mujeres van disminuyendo conforme aumentan los niveles educativos y la distribución de la matrícula a nivel superior según el tipo de disciplinas.

Las investigaciones en este campo de conocimiento también analizan la manera en cómo los roles y estereotipos<sup>17</sup> de género se reproducen en la escuela y cómo a través de ciertos comentarios y actitudes de las y los docentes se transmiten algunos valores diferenciados para hombres y mujeres, que dan lugar a la trama de desigualdad entre niños y niñas, vinculada también con su condición social, económica, racial y etaria. Estos estudios tratan de analizar esas diferencias a partir de las observaciones en el aula y de la interacción entre docentes y alumnado,

---

<sup>17</sup> Los estereotipos se entenderán como “creencias populares en cuanto a los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial; son generalizaciones basadas en ideas preconcebidas o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas; son construcciones culturales que suponen una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminatoria distintos papeles, actitudes y características; asimismo fijan un modelo de ser hombre y ser mujer válidos socialmente, y establecen así una relación desigual entre ambos sexos.” (Concepto citado en Parga, 2004:38)

teniendo como un importante referente el análisis del currículo oculto que busca dar cuenta de las luchas de poder e inequidades que operan en el fondo de cualquier práctica educativa, y es en este intersticio en el que la presente tesis intenta desarrollarse.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje -y en general en las relaciones en el aula entre docentes y alumn@s- intervienen “los pensamientos, creencias, comportamientos, valores y sentimientos individuales con cargas específicas de género” (Delgado y Mata 1996: 114), pues se ponen en juego supuestos acerca de cómo es y debe ser una niña o un niño, estos significados muchas veces alimentan expectativas de desempeño y de comportamiento hacia mujeres y varones, sin dejar de lado el papel que también juega en estos supuestos la clase social y la etnia o raza.

En la escuela se promueve un modo diferencial para niños y niñas en la relación con la autoridad, el saber y con los otros, y estas diferencias no intervienen solamente en la manera en cómo hombres y mujeres están en la escuela si no también en las valoraciones que los y las docentes dan a sus prácticas. “el alumnado se vuelven chicos y chicas por inscripción, por el lugar donde se sientan, por el trato; el profesorado se dirige a ellos y a ellas como tales y se les pone a competir unos contra otras; se les evalúa y se les sitúa en lo que, en ocasiones, equivale a una escolarización no mixta” (Acker, 1994:58)

Graciela Morgade (2001) en su libro *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. intenta hacer notar a l@s docentes la trama de desigualdades en el trato y relación que tienen con niños y niñas y señala una serie de aspectos en los que la escuela tiende a reforzar estas diferencias:

- Los textos escolares, que a través de los mensajes e imágenes que presentan son la dimensión más visible de la discriminación no sólo de género sino también de raza, clase, religión y edad.
- El lenguaje, en el que las palabras femeninas se incluyen en el masculino y de esta forma se invisibiliza a las mujeres.
- En los contenidos de ciencias sociales las mujeres están ocultas en la historia y en los procesos de conformación y defensa de la nación
- La división sexual de los conocimientos en la que los relacionados con el razonamiento científico se vinculan con lo masculino y los vinculados con la emoción o el servicio se consideran femeninos
- En la educación física y el uso del cuerpo pues el estímulo deportivo es menor para las niñas y a los niños se les persuade para una mayor competitividad

- Distribución diferencial de las sanciones, a los niños se les castiga más, lo que, según la autora, refuerza la idea de que los hombres tienden más a desafiar la autoridad.

Para Rosa María González (2000) La escuela juega un papel importante en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen a la sociedad, pues establece regímenes de género en dos planos: la división sexual del trabajo, que incluye las actividades, juegos y preferencias en materias; y los patrones de autoridad vinculados a los hombres.

En general, la mayoría de las autoras y autores que trabajan el vínculo entre la educación y el género, siendo menos los segundos, a través de sus exposiciones y al señalar los diferentes aspectos que se pueden analizar a partir de esta relación, dan cuenta de la necesidad de hacer visibles las circunstancias que de alguna u otra forma reproducen desigualdades entre hombres y mujeres y que por considerarse naturales y normales, no se ven y no son tomadas en cuenta como un aspecto que necesita transformarse. Un ejemplo de esto se ve en las afirmaciones que hacen las maestras cuando se les pregunta si hacen alguna diferencia entre niños y niñas: No, yo creo que no... para cualquier cosa... no tienes que ehh, hacer una diferenciación de género sino más bien tratarlos como un ser individual<sup>18</sup>

A este respecto Subirats y Brullet (1992) afirman que la razón por la que estas prácticas educativas desiguales para niños y niñas no son visibles se debe a que no representan consecuencias en términos de resultados escolares, es decir tanto niñas como niños logran aprobar los cursos y no hay diferencias significativas en sus calificaciones, en contraposición a lo que sucede con las diferencias en el desempeño de l@s alumn@s según su clase social.

Por su parte Acker, (1994) quien analiza la relación entre el género y la educación desde una visión sociológica, al revisar un importante número de estudios realizados en Estados Unidos y el Reino Unido afirma que la mayoría de éstos sugieren que los niños obtiene más atención tanto para ser premiados como para ser reprendidos, además señala que el contenido de trabajo en el aula se elige con frecuencia pensando en ellos.

En esta misma línea los resultados obtenidos por Gabriela Delgado (1993a) en un estudio realizado con estudiantes de preparatoria de una escuela particular de la ciudad de México en dos materias específicas, también reflejan una mayor

---

<sup>18</sup> Cita textual extraída de la entrevista realizada a una de las profesoras del trabajo de campo.

participación de los hombres así como que las maestras se dirigen más a ellos. Con respecto al comportamiento señala que los hombres son más provocadores en las respuestas y comentarios que hacen a la maestra. Además señala que cuando los hombres se equivocan las maestras los hacen reflexionar y los llevan a respuestas más abstractas, mientras que a las mujeres sólo las corrigen y dan oportunidad a otro estudiante para que de la respuesta correcta.

Subirats y Brullet (1992) en su estudio realizado en escuelas de Cataluña, hallaron también que los niños aparecen como más activos en las aulas, los docentes establecen mayor relación con ellos, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y expresan hacia ellos un mayor número de críticas, aspecto que se refleja en el número de palabras dirigidos hacia ellos (100 por 74 hacia las niñas). Así mismo señalan que existe un mayor empobrecimiento léxico de las niñas en la expresión en público.

En síntesis el género como un aspecto constitutivo de nuestra identidad como sujetos, está presente en todas las relaciones entre personas y en las instituciones que forman parte de una sociedad específica, la escuela por su parte, contribuye en múltiples formas a la construcción de los códigos de género dominantes a partir de los contenidos curriculares, las interacciones cotidianas en el aula, las prácticas administrativas, la distribución de la planta docente y de los puestos directivos, las propuestas didácticas, los materiales educativos, el uso del espacio y del cuerpo de docentes y alumnos, los temas de estudio y los que no se estudian. Sin dejar de lado el importante papel de la familia en este proceso, pues como agente socializador inicial ofrece sus niños al sistema educativo con un importante repertorio de preferencias y rechazos, así como de valores, costumbres y actitudes, diferenciados por género, aspectos que pueden reforzarse por el docente al destinar actividades y permisos diferentes a hombres y mujeres.

De lo anterior se desprende que como plantea Parga “La tarea es entonces desentrañar todo aquello que permanece oculto, enfrentar resistencias, pensar y reconstruir las relaciones entre los individuos en el aula partiendo de la categoría de género, lo que conduce a desenmascarar las relaciones de poder” (Parga, 2004:64). En otras palabras, es necesario hacer visible lo invisible en las prácticas educativas que reproducen los estereotipos de género, atavismos que además de representar desigualdades en el ejercicio de poder para hombres y mujeres, limitan su desarrollo personal e imposibilitan a los sujetos a desenvolverse a partir de sus deseos e intereses.

En el caso específico de la presente tesis y partiendo de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y su respectivo análisis, se intentará develar aquellos aspectos relacionados con la construcción de género dominante que subyacen en las relaciones entre las profesoras<sup>19</sup> y l@s alumn@s, y en el trabajo, comportamiento y desenvolvimiento de ést@s en el aula.

---

<sup>19</sup> Las docentes titulares de los tres grupos en los que se realizó el trabajo de campo eran mujeres.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA VIDA EN LAS AULAS Y SUS IMPLICACIONES**

#### 2.1 Las relaciones de poder en educación.

##### 2.1.1 Reproducción y resistencias

#### 2.2 Institución escolar: espacio de control y poder

##### 2.2.1 Poder, control y disciplina en el aula

#### 2.3 Currículo oculto

##### 2.3.1 Relación docente-alumn@

### **Introducción**

Como se planteó en el capítulo anterior, muchas costumbres y prácticas sociales consideradas normales y en ocasiones hasta necesarias en un tipo específico de sociedad, encubren desigualdades entre los sujetos con respecto al ejercicio del poder. La manera en que las prácticas educativas contribuyen a fortalecer o transformar dichas desigualdades se expone en el presente capítulo, que para tal efecto quedo dividido en tres apartados, en el primero de ellos se expone, en términos generales, la relación entre la educación y las relaciones de poder, retomando algunos planteamientos de las teorías de la reproducción y las resistencias. En el segundo apartado se analiza la materialización de estas relaciones en el aula, exponiendo las características de la institución educativa como un espacio que debe cumplir con ciertas reglas y donde se imponen actividades, relaciones y comportamientos específicos y cómo estas imposiciones tienen lugar en el aula. Finalmente se exponen algunos planteamientos sobre el currículo oculto, a partir del cual se transmiten de manera implícita esas costumbres y valores que se consideran de sentido común, profundizando en el vínculo docente-estudiante, pues en él tiene lugar esa transmisión. Los planteamientos teóricos expuestos en este capítulo ayudaran a contextualizar las tres realidades educativas observadas en el trabajo de campo y, particularmente, brindará algunos elementos para entender las relaciones desiguales entre las docentes y l@s estudiantes y la forma en cómo se mantienen o se transforman.

## 2.1 Las relaciones de poder en educación

Siguiendo con la idea del capítulo anterior, la educación formal reafirma las normas morales y sociales que se aprenden en el seno familiar, así, además de transmitir ciertas destrezas y contenidos académicos definidos en los planes de estudio y clasificados según las etapas de desarrollo del alumnado, también enseña hábitos y valores que permiten a los sujetos tener un comportamiento adecuado para desenvolverse en la sociedad a la que pertenecen.

A través del proceso de socialización que se lleva a cabo en la familia y en la escuela se enseñan y aprenden costumbres, valores y aspectos que posibilitan a los sujetos para vivir en un tipo de sociedad, respetando las reglas que la rigen y permitiendo así una convivencia armónica, al mismo tiempo, este proceso los y las configura como personas a partir de la posición que tienen en la sociedad pues se les transmiten códigos de comportamiento y valoraciones de desigualdad que constituyen sus identidades definiendo lo que deben sentir, hacer, pensar e imaginar, según su género, raza y clase social.

En palabras de Bonal, “la educación constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales” (Bonal, 1998:22) es decir, lo que se enseña en la escuela implica también la forma en que los sujetos deben moverse en ciertos espacios, las posibilidades que tendrán y las actividades que les estarán permitidas o que se consideran adecuadas según su raza, posición social o género.

En estos términos la educación es un proceso social que requiere ser analizado desde un punto vista sociológico como mecanismo que reproduce la cultura y el orden social, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la sociología es explicar las desigualdades sociales y los dispositivos por las que estas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen y se modifican; así, el análisis del fenómeno educativo a partir de esta disciplina permitirá conocer las formas en cómo la educación contribuye para mantener o transformar las relaciones sociales establecidas.

Desde la sociología de la educación se han planteado diversas teorías que buscan explicar esta situación de las desigualdades y el lugar que ocupa el poder en el fenómeno educativo, entendiendo al primero como el dominio para mandar o la capacidad para imponer algo. Para la presente tesis se retomaran dos de estas teorías, a saber la teoría de la reproducción y la teoría de las resistencias, cuyas proposiciones permitirán contextualizar el vínculo de la educación con el poder y así

fundamentar el planteamiento de la institución como espacio de control y dominio, y el surgimiento del concepto de currículo oculto.

### *2.1.1 Reproducción y resistencias*

Las teorías de la reproducción surgen en la década de los setenta tratando de explicar la manera en cómo la institución escolar contribuye a reproducir las diferencias sociales jerárquicas y el modo en que ejerce su poder y formas de control sobre los educandos. La tesis de las teorías de la reproducción “se resume en que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción y de las formas específicas en que dicha función es llevada a cabo”. (Bonafant, 1998: 25)

Desde este punto de vista, la escuela se convierte en una institución fundamental para la reproducción de las relaciones de producción jerárquicas, reproduciendo también unas determinadas relaciones entre hombres y mujeres y legitimando estas relaciones desiguales. En palabras de Michael Apple “las escuelas ayudan a producir el tipo de conocimiento necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes” (Apple, 1979:6) convirtiéndose en espacios de conservación y distribución de la cultura que, entre otras cosas, supone ciertas actitudes, acciones y saberes propios de un@s y de otr@s, es decir distintos para cada quien según su clase social, género o raza.

De acuerdo con los planteamientos de estas teorías la escuela está lejos de ser un espacio en el que el alumnado tenga igualdad de oportunidades y en el que los contenidos que en esta se enseñan sean imparciales, pues a partir de éstos, la manera en que se enseñan, la posición de superioridad del profesorado ante l@s estudiantes, el trato diferenciado a est@s según su género o raza y las reglas que rigen la institución escolar generan conductas obedientes y actitudes pasivas y acríicas, que reproducen las desigualdades y relaciones de poder presentes en la sociedad en general.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977) en la escuela se imponen significados de una cultura dominante y arbitraria, considerados como legítimos y a este proceso de asignación de significados se le denomina “violencia simbólica”, al ámbito de acción de la enseñanza de los contenidos curriculares en que se realiza la imposición de significados se le nombra “acción pedagógica”, por último, al poder que se requiere

para la inculcación, el cual se encuentra personificado en el profesorado, ha sido nombrado como “autoridad pedagógica”.

La división jerárquica entre los seres humanos se perpetúa a partir de la violencia simbólica, es decir, la forma en que el poder de las acciones pedagógicas imponen significaciones que logran la interiorización de normas y valores que rigen las relaciones sociales asimétricas. A partir de la violencia simbólica, algunas afirmaciones que ocultan las relaciones de poder existentes en la sociedad, aparecen como legítimas delimitando así las aspiraciones y ambiciones de hombres y mujeres, negros y blancos, ricos y pobres.

La autoridad pedagógica se define como “una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real, y si en cambio provista de autonomía formal, para ejercer la inculcación ideológica” (Bonal,1998: 84). L@s docentes como autoridades pedagógicas cuentan con la libertad para imponer ciertos contenidos y reglas en el salón de clases que conllevan, en muchos de los casos, a la obediencia y pasividad de l@s alumn@s que en su mayoría las aceptan sin ningún tipo de protesta u objeción; pero aunada a esta capacidad de imposición, a l@s profesor@s se les impone este rol de autoridad que muchas veces aceptan sin cuestionar, considerándolo como algo que así debe ser y ésta imposición de la que no se percatan limita su capacidad de elección y decisión.

La autoridad pedagógica únicamente puede lograr su efecto dentro de lo simbólico o sea, durante la comunicación que tiene lugar en el proceso enseñanza-aprendizaje. No se hace a través de la violencia y la agresión física, porque en ese caso perdería toda su fuerza y con ello la eficacia de la inculcación. La violencia simbólica más bien se ejerce mediante el convencimiento, utilizando el lenguaje y expresando que la autoridad pedagógica posee la verdad, aunque ésta sólo sea en apariencia.

Como producto de todo este proceso de inculcación, niñas y niños adquieren valores, creencias, actitudes, formas de pensar y disposiciones a actuar que les permite posicionarse en un lugar social, es decir adquieren un “habitus”<sup>1</sup> que en palabras de Lucila Parga se refiere “al conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de

---

<sup>1</sup> Bourdieu plantea que “hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada... [es un conjunto] de sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución social en los cuerpos” (Bourdieu y Wacquant, 1995:87)

percepción, apreciación y acción; es decir, la cultura, el lenguaje y la educación que inculcan en los seres humanos ciertas normas y valores que tomamos como naturales” (Parga, 2004:57) Así, a partir de la adquisición de ese “habitus” los sujetos sociales actuarán, pensarán e imaginarán según su posición en la escala social, según su género, edad y raza, y siguiendo los parámetros de comportamiento que la sociedad ha definido como adecuados, señalando que si bien éstos son impuestos y la mayoría los acepta sin cuestionamiento, eso no significa que no se puedan transformar, pues cada sujeto tiene la capacidad para hacerlo.

Como ya se mencionó, las teorías de la reproducción se centran en explicar la manera en que la educación contribuye a mantener ciertas desigualdades en los distintos aspectos de la vida social, ejerciendo tácitamente su control y poder sobre l@s estudiantes -que aprenden e interiorizan los valores, conocimientos y destrezas requeridos para perpetuar acríticamente e irreflexivamente el modelo actual de sociedad-, sin concebir posibilidades de cambio y sin profundizar en la situación y estrategias de las culturas dominadas, negando así la contradicción que se deja ver en todos los aspectos de la vida social y particularmente en la educación, pues como plantea Xavier Bonal “La escuela cumple simultáneamente una función social que sirve a la reproducción de las condiciones sociales de la producción y a la formación de ciudadanos libres que conviven en una sociedad democrática, dos funciones contradictorias que [también] son observables en la escuela en la simultaneidad entre igualdad formal y desigualdad real” (Bonal, 1998:118)

La teoría de las resistencias, intenta dar lugar a dicha contradicción, rescatando y analizando la posibilidad de transformación, dando mayor protagonismo a los agentes que son capaces de definir de distintas formas la realidad y partiendo de una concepción “marxista de la educación como un espacio de lucha y conflicto político e ideológico, reflejo del conflicto entre grupos sociales [pero] incluyendo la posibilidad de cambio educativo a partir de las contestaciones de los grupos subordinados hacia las estructuras de dominación” (Bonal, 1998: 123)

La teoría de las resistencias no niega la existencia en el proceso educativo de las relaciones de poder y dominio que se buscan mantener, es más, parte de esa realidad de desigualdades como aquello que promueve la movilización de los actores que actúan y hacen propuestas para generar la transformación de esas condiciones desiguales y, al mismo tiempo, plantean la posibilidad de no mantenerlas a partir de la acción creativa de los sujetos que forman parte de ese proceso de formación

Así, mientras las teorías de la reproducción utilizan implícita o explícitamente una noción de ideología como falsa conciencia, es decir, un discurso dominante que distorsiona la percepción de la realidad social de los dominados, y si bien esta noción permite entender la manera en cómo se ejerce el control social, es limitada porque supone la existencia de pasividad en la recepción de los mensajes de los grupos dominados; Por otro lado, las teorías de las resistencias parten del concepto de hegemonía para definir una forma de dominación que, más por imposición, ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos como el sistema educativo y los medios de comunicación para imponer una determinada y única visión del mundo.

Raymond Williams hace referencia a la noción de hegemonía de la siguiente manera:

la hegemonía supone la existencia de algo realmente total, que no es puramente secundario superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive con tal profundidad que satura la sociedad, y que [...] constituye incluso el límite de aquello que es lógico para la mayoría de personas que se encuentran bajo su dominio [...] ya que si la ideología fuese sólo alguna idea abstracta impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticas y sociales fuesen sólo el resultado de una manifestación específica [...] entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover o cambiar de lo que ha sido o es en realidad (Citado por Bonal, 1998: 145-146)

En este sentido, cabe señalar que la diferencia entre ideología y hegemonía radica en que la primera se refiere a una forma de ver y explicar la realidad pero que no se impone como única, lo que infiere que hay diversas ideologías y que determinados grupos sociales pueden utilizarlas para explicar lo que sucede a su alrededor, por su parte la hegemonía hace referencia a una imposición de una sola forma de ver y explicar la realidad, pero el problema que ésta conlleva es que en términos formales no es impuesta sino que precisamente por el poder implícito es vista y vivida como algo de sentido común, que por naturaleza es así y así tiene que ser.

Para Michael Apple

[...] la hegemonía actúa <<saturando>> nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo tout court, en el único mundo. Se deduce ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de la <<bóveda de nuestro cerebro>> sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividas (Apple, 1979: 15-16)

La hegemonía es incorporada en las acciones cotidianas y en los modos de captar y de interpretar la realidad social, no actuando solamente en el nivel de las representaciones mentales. En este sentido, la hegemonía establece y aporta los

valores dominantes a una forma socialmente definida de pensar y actuar, fijando los límites de lo que se puede hacer, considerar o sentir y haciéndose presente en las decisiones e interacciones cotidianas de los actores sociales.

Por otra parte, siguiendo a Bonal (1998:164) “es precisamente la necesaria <<totalidad>> de la idea de hegemonía lo que explica la existencia de contradicciones que pueden producir una crisis de hegemonía y, por consiguiente, la emergencia de prácticas alternativas o contrahegemónicas”, prácticas que buscan cambiar esa situación de totalidad que implica la dominación y la imposición, y que a su vez genera desigualdades sociales y económicas. Y precisamente esas prácticas que presentan la posibilidad de alternativa son sobre las que se fundamenta la teoría de las resistencias, que hace énfasis en la capacidad de los actores sociales para transformar las circunstancias inequitativas que imperan en la sociedad actual.

Michael Apple en su libro *Educación y Poder* deja muy clara esta contradicción entre totalidad que supone la hegemonía y la emergencia de alternativas a esa totalidad, al plantear que la resistencia implica “subversión a la autoridad, transgredir el sistema, crear diversiones y placer, formar un grupo informal para contrarrestar las actividades oficiales de la escuela y todas estas actitudes son producto de la escuela, aunque sean justamente las opuestas a las que desean los jefes y los profesores” (Apple, 1987: 116)

Por su parte, con respecto al término de resistencias, Viegas Fernández considera necesario precisar la noción y diferenciarla de un acto de contestación, definiendo a las primeras como

actitudes y acciones sociales contrahegemónicas que tienen la intención de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que se dirigen contra el poder dominante y contra aquellos que lo ejercen, mientras que las contestaciones hacen referencia a las protestas, demandas y provocaciones exclusivamente orientadas contra los principios del control escolar (citado por Bonal, 1998:147)

Así, lo que se presenta en el aula con la mala conducta del alumnado o con l@s llamad@s “alumn@s problema”, son esos actos de contestación que si bien no cumplen con todas las características para ser considerados como prácticas que suponen un cambio o transformación a fondo de esa realidad hegemónica de dominio, si representan una estrategia de contestación al desobedecer e incumplir las normas escolares que suponen controlar su cuerpo y limitar su autonomía y capacidad de decisión.

La teoría de las resistencias al dotar de autonomía y capacidad de transformación a los actores que forman parte del proceso educativo, constituye una

aproximación más dialéctica al análisis de la realidad escolar y a las contradicciones incorporadas en los procesos de reproducción, no sólo de clase sino también de género y raza, siendo una aproximación teórica que posibilita el estudio del fenómeno educativo en casi toda su complejidad.

El apartado que se acaba de exponer aclara algunos aspectos sobre el vínculo entre la educación y el poder, al presentar a la primera como mecanismo que mantiene y transforma las desigualdades sociales, profundizando un poco en las teorías que plantean estas dos posibilidades. Teniendo este panorama general se puede dar paso a la manera específica en como se presentan las condiciones de imposición y control en el aula, y la forma en cómo alumn@s y en ocasiones docentes se resisten a estas imposiciones empleando ciertas estrategias de simulación de cumplimiento de las normas, aspectos que se verán en el siguiente apartado de manera más detallada.

## **2.2 Institución escolar: espacio de control y poder**

La escuela es un espacio social que cumple con las reglas que definen el tipo de sociedad en el que ésta se encuentra, de esta forma, los objetivos que se pretenden lograr con la formación brindada en ella, así como su misión, filosofía y reglamentos irán de acuerdo con lo que para la sociedad a la que pertenece es adecuado o pertinente. Una institución escolar define sus ideales con respecto a las reglas que rigen cierta sociedad, pero esas normas no sólo están presentes en los aspectos formales que definen al espacio escolar sino que están introyectadas en cada uno de los actores que forman parte de la escuela y que en distintos grados y de diferentes maneras hacen suyas esas reglas sociales que se aprenden desde el ámbito familiar y se refuerzan con la escuela y los medios de comunicación.

La idea de que la escuela necesariamente cumple con ciertas reglas la coloca en el terreno de las instituciones entendiendo a éstas como cualquier forma social que tenga una organización jurídica y/o material, que posee una unidad o un carácter específico producido por su finalidad oficial, es decir, que tiene una función y que además de fundamentar sus actividades en relación a esa finalidad o función específica y explícita, también produce modelos de comportamiento y mantiene normas sociales que integran a sus usuarios o actores dentro de un sistema total (Lourau, 1970)

Siguiendo a Fernández (1990) en su uso más antiguo, la palabra institución alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un grupo social,

fuertemente definidas y sancionadas como es el caso de las leyes con amplio alcance en la vida de los individuos. Por consiguiente las instituciones representan aquellos custodios del orden establecido, lo cual implica que además de cumplir con su función específica, a través de sus reglamentos y actividades buscará al mismo tiempo mantener el orden que rige las relaciones sociales en general. Así mismo, “en gran cantidad de obras e informes el término se utiliza como sinónimo de establecimiento, de hecho en esos casos el establecimiento es definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal-abstracta.” (Fernández, 1990:10)

Así, la idea de la escuela como institución está vinculada al cumplimiento de reglas que permitan mantener el orden de la sociedad en general, de ahí que los seres humanos se vinculen desde muy pequeños a ésta dinámica institucional que los encauzará por el camino del orden y la obediencia. Este proceso de pertenencia de los sujetos a lo institucional se lleva a cabo a partir de una relación basada en un rol, “este rol significa una posición en el sistema de poder que le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación” (Fernández, 1990:26)

En el caso de la escuela, cada uno de los sujetos que forman parte de ella cumplen con un rol que está definido a partir de la posición de poder que ocupan y a partir de su vínculo con las reglas que rigen la escuela, así en el nivel más alto se ubica el director o directora quién a partir de reglas que se le imponen<sup>2</sup>, definirá lo que es aceptado y lo que no, después las maestras y maestros cumpliendo con estas reglas impondrán el orden a nivel del aula que tendrá que ser acatado y respetado por el alumnado, en el que también habrá un o una cabecilla que imponga ciertas reglas en un nivel inferior al del personal docente.

Así se puede ver que la escuela no sólo se mueve por los conocimientos y habilidades que en ella se transmiten o deberían transmitirse o por los objetivos que intentan lograrse, tal como queda establecido en los planes de estudio, sino que su funcionamiento también está definido por el aspecto normativo que permite el mantenimiento de ciertas relaciones de poder que brindan ciertos privilegios a unos cuantos.

En palabras de Lourau “La escuela tiene como funciones preparar para la vida profesional, proporcionar una cultura general, etc. pero su función primera consiste en interiorizar las normas oficiales de trabajo explotado, de la familia cristiana del Estado

---

<sup>2</sup> En el caso de nuestro país el organismo que definirá las reglas que cada una de las escuelas de la República Mexicana debe acatar y que serán impuestas por las Supervisiones de zona y posteriormente por las direcciones de cada escuela, será la Secretaría de Educación Pública que a su vez estará regida por el aparato de gobierno.

burgués [...] se aprende también a interiorizar el modelo de la fábrica [...] se aprende a humillarse ante los superiores” (Lourau, 1970:14)

En este sentido, la escuela como institución tiene ciertas funciones explícitas que la fundamentan como un espacio necesario para el progreso de la sociedad, pues brinda las herramientas necesarias para que l@s estudiantes puedan desarrollar algunas de sus capacidades, tengan conocimientos generales sobre la sociedad en la que se desenvuelven, y puedan tener una mejor comprensión de lo que sucede a su alrededor, así como también, al desarrollar ciertas habilidades l@s posibilita para desempeñarse laboralmente en algún ámbito, pero al mismo tiempo, y de manera implícita al cumplir con ciertas reglas que rigen a la sociedad en general, reproduce las relaciones de poder que gobiernan en ésta, y que buscan el control y dominio de unos cuantos sobre las mayorías.

Así, como plantea Fernández (1990) la escuela es un lugar para “hacerse como”, “parecerse a” y adquirir las características de las figuras admiradas o indicadas como deseables. De esta forma, la escuela contribuye al encuadramiento de los seres humanos en ciertas actividades y formas de ser, tal como las que definen el comportamiento adecuado y esperado para hombres y mujeres.

En este mismo sentido Olmedo afirma que “el poder en la práctica educativa modela los espíritus, normaliza las almas, administra los cuerpos, produce formas deseantes, establece criterios de verdad y de moralidad, permite adaptarse a procesos de saber, a formas de gobierno, a modelos de castigo.” (Olmedo, 2005:20). Ante estas afirmaciones, se puede decir que el poder y control que se ejerce en la educación puede implicar no sólo algún tipo de subordinación física, sino también la limitación de los sujetos con respecto a sus deseos y necesidades, restringiendo a su vez la invención de nuevas formas de relación consigo mismo y con los demás.

En términos un poco más precisos este vínculo entre el poder y la educación queda concretado en la idea de la escuela como institución que hace referencia a la imposición y cumplimiento de ciertas reglas, lo que a su vez se vincula con la capacidad que tienen algunos para determinar lo que puede o no llevarse a cabo, es decir con el poder pero también con el control y el mantenimiento del orden. La manera en que éstos aspectos se hacen presentes en la relación educativa puede observarse, aunque no del todo explícitamente, en la realidad del aula, de ahí que en el siguiente apartado se intente presentar un acercamiento a estos acontecimientos.

### *2.2.1 Poder, control y disciplina en el aula*

Lo que se vive en el aula está determinado por un conjunto de reglas que conllevan a la imposición de ciertos aprendizajes y comportamientos y al mantenimiento del orden, esas reglas son definidas por el profesorado y éste es el que decide aquello que puede y no puede hacerse y la manera en cómo se llevará a cabo. En este escenario el alumnado debe aprender a controlar sus impulsos y a cumplir con lo que se le exige.

En otras palabras, a través de lo que se enseña y la forma en la cómo se hace, se están transmitiendo códigos de poder y control que mantienen a l@s alumn@s en una posición subordinada, así mismo se construyen y mantienen esquemas de comportamiento que van de acuerdo con lo que cultural y socialmente se ha esperado de los sujetos hombres y mujeres.

Comenzando por el aspecto arquitectónico, el aula está diseñada como un lugar de control y poder, pues la distribución del espacio y de los muebles además de posibilitar la vigilancia, permite al profesorado comprobar la presencia de l@s alumn@s y la realización y calidad del trabajo asignado, así como la comparación y clasificación según su habilidad y rapidez. Así mismo, es un espacio estable cuya disposición física esta hecha con regularidad, es decir los muebles que la conforman están acomodados siempre igual y cada alumn@ tiene su sitio, y sólo en caso de que el profesor lo decida o autorice podrá cambiarse.

Para Foucault el aula

es un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido (Foucault, 1976: 201)

La posición del escritorio del o la docente en un estrado un poco más elevado y frente a los lugares de l@s alumn@s, es un indicador físico de la asimetría del poder en la relación docente-alumn@ en la cual el profesorado tiene mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos en el aula, pues es quien tiene la autoridad para decidir las actividades que se llevarán a cabo y los tiempos destinados a éstas. Así, el o la docente definirá la materia en la que se trabajará primero, las horas que se le destinará, la forma en cómo se manejará el tema (ejercicios, lectura, resumen, etc.), si participarán o no l@s alumn@s y quienes lo harán, el formato correcto de los apuntes, la limpieza en los cuadernos y en su aspecto personal, así como los

comportamientos y conductas permitidas y la autorización para salir del salón y el tiempo que deben tardarse.

Para decidir e imponer lo que se hace y lo que no se hace en un salón de clases, así como la forma correcta en la que debe realizarse, l@s profesor@s además de contar con el poder para hacerlo, necesitan mantener ciertas reglas de disciplina y controlar el comportamiento del alumnado, es decir, castigar o corregir cualquier tipo de conducta que no permita cumplir con las actividades que han sido definidas por el profesorado.

Según Foucault (1976) la disciplina es un método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo y que promueve la utilidad y el aprovechamiento del tiempo para realizar ciertas actividades, pero al mismo tiempo somete a la obediencia, fabricando así “cuerpos dóciles” que pueden manipularse y someterse con mayor facilidad. Por su parte, el control tiene que ver con la vigilancia, la corrección y la economía del tiempo a través de la cual se establecen ritmos y se obliga a ocupaciones determinadas que deberán realizarse en intervalos determinados para sí aprovechar el tiempo y ser cada vez más útiles

Así, el control y mantenimiento de la disciplina van aunados con el poder que tiene el profesorado para decidir y establecer lo prohibido y permitido, y definir los tiempos adecuados para cada actividad, encargándose de que las cosas comiencen y terminen cuando debe de ser, convirtiéndose en, como plantea Jackson (1992), un “cumplidor oficial del horario”.

El poder que tienen l@s docentes en el aula es asimilado por el alumnado, de esta forma, en la mayoría de los salones de clase es frecuente observar que “los alumnos llegan a saber cuando las cosas son acertadas o erróneas, buenas o malas, bonitas o feas en muy buena parte como resultado de lo que les dice el profesor” (Jackson, 1992:60), pues el o ella es quien determina si un cuaderno está sucio o limpio, si una tarea está completa o incompleta, si una respuesta es correcta o incorrecta o quién de sus alumn@s es desalinead@ o arreglad@, puntual o impuntual, ordenad@ o desordenad@, obediente o desobediente, tranquil@ o inquiet@, disciplinad@ o indisciplinad@, respetuos@ o groser@, estudios@ o floj@.

Como ya se mencionó, el poder de la o el docente no es empleado únicamente para imponer y prohibir ciertas actividades y definir los tiempos adecuados para realizarlas, sino que también impone su propia valoración para designar ciertas conductas y comportamientos morales como aceptables o inadecuadas para niños y niñas, entrando en juego su capacidad valorativa, de ahí que como plantea Jackson

(1992:61-62) el aula sea un recinto evaluativo en el que constantemente se compara el aprovechamiento y comportamiento del alumnado con ciertos patrones que el o la docente establece como adecuados.

Los niños al entrar a la escuela aprenden muy pronto lo prohibido, lo que les molesta a las autoridades y particularmente lo que “hace enojar” a su maestra o maestro, que en la mayoría de los casos tiene que ver con las violaciones a las expectativas institucionales, es decir las reglas que mantienen el orden que caracteriza a la escuela como institución, de esta forma, será más frecuente observar que a un alumno se le castigue o regañe por gritar dentro del salón de clases o por no llevar limpio el uniforme que por no responder correctamente a una pregunta.

Esta situación en la que algunos docentes dan más importancia al buen comportamiento que al desempeño escolar, queda ejemplificada en la siguiente afirmación:

Lalo es aplicadísimo, pero la conducta le da en la torre, entonces ese ya sale de la escolta por la conducta ¿no?, Lalo es tan inteligente que no trabaja en clase porque ya se lo sabe o sea, aprende rapidísimo, entonces <<ahh pues me pongo a platicar en la clase, no hago el ejercicio>> aunque sabes que en el examen se saca diez, entonces a la hora de las escoltas pues le baja porque por ejemplo tuvo en el examen diez, pero no terminó los trabajos en clase, o participa en clase pero no lo hace con tanta disciplina<sup>3</sup>

#### En palabras de Jurjo Torres

Los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho más la preocupación por lograr que niños y niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, aprendan a esperar, levantar la mano y responder cuando y como el profesorado demanda, saber entrar en fila, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividades (Torres, 1992: 62)

Esta relevancia dada al buen comportamiento y al respeto de las normas coloca a la escuela en una línea de comparación con las prisiones y los hospitales psiquiátricos, en la medida en que en todas estas instituciones se busca normalizar a los sujetos, corrigiendo o encauzando su conducta para que así se mantenga el orden y el bienestar de la sociedad en general (Foucault, 1976), cuando quizá lo que debería importar más es que el alumnado desarrolle ciertas habilidades y tenga los conocimientos necesarios para entender un poco su propio contexto.

No obstante, el alumnado debe aprender antes que nada a someterse a las normas de la escuela pues de eso depende en gran medida su permanencia en ésta, así pues, la educación formal impartida en las instituciones educativas implica de

---

<sup>3</sup> Cita textual extraída de la entrevista realizada a una de las profesoras del trabajo de campo.

manera importante la adaptación de l@s alumn@s a la vida institucional, y la dinámica evaluativa del aula favorece este proceso ya que quien cumpla con las reglas será, premiad@ o elogiad@ y quién no lo haga merecerá un castigo o llamada de atención.

Así, toda conducta buena será alabada o gratificada, mientras que todo comportamiento inadecuado que no se ajuste a las reglas establecidas merecerá un castigo o en términos de Foucault (1976), una sanción normalizadora que supone comparar las conductas de las personas con las determinadas como adecuadas, diferenciando a los individuos entre quienes cumplen con las normas y quienes no lo hacen, colocando a los primeros en un nivel mayor de autoridad, es decir jerarquizando y a su vez homogeneizándolos en las reglas que definen lo normal, y excluyendo a todos aquellos que no cumplen con esas normas, en pocas palabras mete a hombres y mujeres en un parámetro de normalidad que supone ciertos comportamientos y no otros, en términos coloquiales “los mete dentro del redil”.

En este ambiente de elogios y sanciones que se vive en el aula “la mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos, y en las escuelas ser bueno consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor” Jackson (1992: 66) y en muchos casos esos mandatos docentes conllevan a una actitud sumisa y pasiva del alumnado, pues no cuestiona las afirmaciones o imposiciones de l@s maestr@s, simplemente las repite o las cumple sin pensar en otras posibilidades, situación que es evaluada por algun@s profesor@s como positiva pues les permite continuar con su clase y mantener su autoridad sobre ell@s.

En términos generales y en la mayoría de las realidades educativas, el alumnado está más limitado y se encuentra en una posición menos privilegiada que el profesorado, de ahí que diseñe e implemente estrategias para abordar el conflicto entre sus deseos e intereses y las expectativas y normas institucionales y de la o el docente, tomando en cuenta que en muchos de los casos, para ser reconocido o elogiado deberá cumplir con los deseos del otr@, es decir con lo que la profesora o profesor desea. Sin embargo, como a continuación se mencionará, en ese cumplimiento de reglas y deseos ajenos, intervienen estrategias de simulación o engaño que, por un lado dejan al alumn@ en buenos términos con el o la docente, pero por otro lado le permiten satisfacer sus propios deseos.

El hecho de que el alumno o alumna tenga bien claro lo que el profesorado considera digno de premiarse o castigarse no necesariamente implica la obediencia total, pues precisamente como ha aprendido esa dinámica de elogios y sanciones, enmascara algunas actividades y conductas prohibidas, copiando en un examen,

negando que ha quebrantado alguna regla o fingiendo que está tomando el resumen cuando en realidad está redactando una carta para un amigo o amiga. En pocas palabras “aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta” (Jackson, 1992: 67)

De esta forma, no es difícil toparse con muy buen@s alumn@s, considerad@s así por el profesorado, mascando chicle dentro del salón, enviándose recaditos, simulando interés ante una explicación o copiando la tarea, acciones dignas de sanción, pero que al ser escondidas o simuladas no tienen consecuencias negativas para quien las realizó. De la misma forma, buen@s y mal@s alumn@s rompen con muchas de las reglas mantenedoras del orden en los momentos y espacios en los que el profesorado no está, aprovechando para gritar, aventar algunos objetos, decir “malas palabras”, rayar el pizarrón o ensuciar algún mueble, negando determinadamente haber participado en cualquier tipo de desmanes y sintiéndose apoyad@s por el resto del grupo, que a partir de pactos de complicidad encubren a “l@s culpables”.

En otros términos,

así como en el aula se producen relaciones de poder, también se producen relaciones de resistencia, relaciones éstas que son tan móviles, tan inventivas y tan estratégicas como aquellas y están dirigidas a luchar contra las formas de dominación y sujeción, a cuestionar el saber y sus formas de representación, circulación y funcionamiento, a combatir los modelamientos individuales y colectivos, a potenciar la búsqueda de nuevas condiciones de enunciación y aprendizaje, y a realizar la puesta en escena de la función crítica del pensamiento (Olmedo, 2005: 21)

Lo anterior deja ver que si bien el control, el poder y las reglas definen muchas de las relaciones que tienen lugar dentro del aula entre profesor@s y alumn@s, no siempre determinarán la realidad de un salón de clases, ni restringirán por completo la conducta del alumnado, pues así como están claramente definidos todos los reglamentos de una institución escolar, también es clara la capacidad de acción de los sujetos para cuestionar, alterar e infringir todo tipo de ley o mandato que limite sus capacidades individuales o deseos. Y así como hay alumn@s farsantes, encubridores y trasgresores de las reglas, también hay docentes que intentan cambiar estas dinámicas asimétricas de poder y control, intentado establecer vínculos de cooperación y participación con el alumnado, definiendo otra forma de relación con el saber y con l@s demás.

El modo en que l@s profesor@s ejercen el poder y control del que se ha hablado, la forma que l@s alumn@s se someten a éstos, y la manera en cómo ambos

actores intentan generar nuevas formas de relación entre un@s y otr@s, dando lugar a ciertos actos de resistencia o de contestación, puede analizarse a partir del reconocimiento de la existencia de un currículo oculto que permite dar cuenta de todo lo que se transmite implícitamente entre el profesorado y l@s estudiantes y que será tratado en el siguiente apartado de este capítulo.

### **2.3 Currículo oculto**

Retomando lo planteado en el primer apartado de este capítulo con respecto a la institución escolar como elemento que mantiene ciertas formas de dominación, Michael Apple afirma que “[...] la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo” (Apple, 1979: 111), es decir, la hegemonía se mantiene por suposiciones tácitas o normas que no suelen ser conscientes y que se transmiten en la escuela justamente por la noción que en el presente apartado se intenta analizar, a saber el currículo oculto.

El término currículo puede considerarse como una planificación de aquello que debe llevarse a cabo en las escuelas, es decir, la definición y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con los contenidos, las estrategias de enseñanza y los objetivos de aprendizaje y es precisamente la prescripción de estos aspectos lo que sitúa al currículo en el terreno de lo práctico, pues el plan inicialmente diseñado es llevado a cabo en las aulas. De esta forma, las propuestas establecidas en el currículo no se quedan únicamente en el plano de lo formal sino que al ser puestas en práctica se convierten en realidades escolares y acontecimientos interactivos entre docentes y estudiantes.

En este sentido práctico del currículo y en el terreno de las interacciones entre estudiantes y docentes se ubica el currículo oculto pues es en este ámbito en donde se presentan prácticas y se transmiten aspectos que no están establecidos en los planes de estudio (currículo formal) y que tienen que ver con las creencias, hábitos y valores de cada uno de los agentes que participan en esa interacción, aspectos que tienen un significado social y cultural que en la gran mayoría de los casos no es concientizado por los actores escolares.

El análisis del currículo desde el punto de vista de la sociología de la educación tiene lugar en la década de los ochenta, y se interesa por investigar al currículo como expresión de las relaciones de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo. Uno de los principales exponentes de esta perspectiva es

Michael Apple, cuyo análisis se centra en mostrar la base social de la construcción del conocimiento educativo y la manera en cómo éste es utilizado para el control económico, político y cultural, definiendo al currículo oculto como “la enseñanza encubierta de las normas y valores que son implícitas pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple, 1979: 113) normas y valores que reflejan la dinámica de una sociedad desigual.

En este análisis del currículo, se encuentran también los estudios realizados por John Eggleston quien en *Sociología del currículo escolar* plantea al currículo como un área clave en la cual confluyen el sistema de valores y el sistema de poder de la escuela<sup>4</sup> y de la sociedad, refiriéndose específicamente al currículo oculto como un aspecto que

incluye una enseñanza [muy] importante [sobre] cómo satisfacer las exigencias del maestro y cómo responder al contenido de conocimientos o normas en formas aceptables para los y las pares y para los maestros y las maestras. La respuesta al currículo oculto puede ser por lo menos tan importante para la supervivencia personal de la alumna y del alumno como su respuesta al programa oficial. (Eggleston, 1980: 27)

Siguiendo más o menos esta misma línea de definición, Jackson (1992) plantea que a partir del currículo oculto l@s alumn@s aprenden a someter sus deseos a los del profesorado, cumpliendo con las expectativas y normas institucionales que, como se planteo en el apartado anterior, tienen que ver con el mantenimiento de un orden escolar necesario, pero al mismo tiempo se relacionan con la imposición de ciertos comportamientos y actitudes que de alguna forma reafirman las relaciones desiguales en la sociedad y limitan la capacidad de los individuos para decidir sobre lo que desean hacer y la forma en cómo quieren ser.

Para Jackson (1992:73) “muchos de los premios y castigos que parecen dispensados sobre la base del éxito y del fracaso académicos en realidad se relacionan más estrechamente con el dominio del currículo oculto”, es decir con cumplir con las normas escolares y las expectativas de l@s docentes. De esta forma, puede concebirse a parte del alumnado como “expert@s en la escuela” cuando han descubierto cómo responder con un mínimo de esfuerzo e incomodidad a las

---

<sup>4</sup> Para Eggleston la escuela está conformada por diferentes sistemas: curricular, de exámenes, de enseñanza, de control, administrativo, de poder y de valores; siendo los dos últimos los más importantes, pues el sistema de poder se puede captar al observar quien toma las decisiones y a qué nivel, cómo se las ejecuta, qué métodos de control se emplean para asegurar su implementación y cómo se las legitima, y el sistema de valores orienta el desarrollo de los otros sistemas e interviene en el desarrollo de los mismos.

demandas tanto oficiales como no oficiales de la vida en el aula, situación que conduce a una valoración positiva por parte del profesorado sobre su desempeño, que en este caso no tiene tanto que ver con la capacidad intelectual de l@s estudiantes sino más bien con su capacidad para acatar las reglas y someterse a los deseos del profesorado.<sup>5</sup>

Rodolfo Bohoslavsky, sin referirse directamente al término currículo oculto, plantea que la enseñanza “constituye una fuente de aprendizaje de modalidades y de relaciones a través de las cuales se meta-aprenden modelos que reproducen la verticalidad externa [y] constituyen un reflejo del autoritarismo social y político, a la par de articularse con modelos internos, arcaicos, propios de las primeras etapas de la socialización en el grupo familiar” (Bohoslavsky, 1986:85)

Otro autor que analiza el currículo oculto desde una perspectiva más amplia es Jurjo Torres Santomé quien en su libro *El currículum oculto* intenta dar lugar a la reflexión de aquellos aspectos cotidianos que se presentan en la escuela y en el aula y a los que no se presta tanta atención, buscando el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven involucrados el alumnado y el profesorado.

Para él, el currículo oculto “juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1992:10), significados y valores que, entre otras cosas, circunscriben el comportamiento de hombres y mujeres a ciertos patrones de conducta que han sido construidos cultural e históricamente y que pueden limitar la subjetividad de ambos, obstaculizando la posibilidad de distintas formas de actuar y relacionarse.

La configuración oculta o no concientizada de significados y valores en la escuela, tiene que ver con el mito de neutralidad y objetividad del sistema educativo que supone un proceso de evaluación objetivo, una organización escolar en la que tod@s tienen las mismas exigencias, oportunidades, derechos y obligaciones y la idea de que, como plantea Popkewitz, “quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito” (citado por Torres, 1992). Esta idea deja de lado todos los factores sociales, económicos, psicológicos y familiares que influyen en el desempeño del alumnado, así como el hecho de que la escuela al formar parte de una sociedad está estrechamente vinculada con otras esferas de la misma, y que su actuar se ve afectado por los

---

<sup>5</sup> En el apartado anterior de este capítulo, se expone también la posición de Philip Jackson con respecto a esta problemática, pero sin utilizar el término de currículo oculto.

intereses sociales a los que en un determinado momento histórico se les da mayor importancia.

En palabras de Torres (1992: 81-82) “es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas cómo se van construyendo los significados de los objetos y de las situaciones, cómo se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora” Así, el análisis del currículo oculto intentará ver la manera en cómo las actividades cotidianas que tienen lugar en las aulas favorecen o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos políticos, económicos, religiosos o culturales dominantes en la sociedad en la que esas aulas se encuentran.

Los comportamientos, relaciones y saberes que se intentan reproducir, y que el currículo oculto busca analizar, se presentan en la mayoría de los casos como los únicos imaginables en un modelo educativo que, generalmente, no da lugar a la transformación, y en el que uno de los objetivos de enseñanza es que l@s niñ@s aprendan conceptos reducidos a definiciones correctas que son explicadas al margen de cualquier contexto histórico o social, generando así un vínculo pasivo, memorístico e irreflexivo con el conocimiento, y una relación docente-estudiante desigual que obstaculiza el diálogo e intercambio entre ambos actores.<sup>6</sup>

De esta forma, el currículo oculto como todas aquellas prácticas que tienen lugar en el aula, pero que no se materializan textualmente en los planes y programas de estudio, permite entender y analizar los mensajes implícitos que se transmiten en la relación entre profesorado y alumnado, y que de alguna manera perpetúan costumbres, conocimientos y formas de relación conservadoras que en muchas ocasiones reproducen relaciones de poder verticales entre los sujetos. Teniendo en cuenta que esta transmisión oculta se presenta en el vínculo maestr@-alumn@, es necesario exponer algunos aspectos que caracterizan dicha relación y que se plantean en el siguiente apartado.

---

<sup>6</sup> Modelo educativo que Paulo Freire define como una educación bancaria basada en relaciones discursivas o narrativas en las que el educador aparece como el sujeto omnipotente que tiene como tarea principal depositar en los educandos conocimientos acabados que sólo son retazos de la realidad. Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Uruguay.

### 2.3.1 Relación docente-alumn@

Para entender la relación entre el profesorado y l@s estudiantes, es necesario tener en cuenta la idea de que la forma en cómo una persona se dirige a un sujeto específico así como lo que piensa, habla o espera de él o ella, constituye en parte a ese sujeto, dicho de otra manera, parte de lo que constituye a l@s sujetos como lo que son es la visión que los demás tienen de ell@s. Por poner un ejemplo, lo que los padres esperan de un hijo o hija con respecto a su aspecto y comportamiento y lo que hacen y permiten para que su conducta sea de determinada manera, se verá reflejado en la forma de actuar y conducirse del niño o la niña.

Siguiendo la idea anterior pero planteándola en otras palabras la relación entre maestr@s y alumn@s como relación social supone la constitución del “yo” de los sujetos, en términos de Hargreaves: “el yo surge de la experiencia social de interactuar con los otros y [...] se desarrolla en relación con las reacciones de otras personas hacia el” (Hargreaves, 1986:17). Esto quiere decir que el sistema del yo no es meramente función de la manipulación que del entorno hace una persona, sino función del modo en cómo una persona es tratada por los demás, y en éste sentido, el sujeto aprenderá a responder conforme los demás le responden, y empleando la perspectiva que tienen de él para considerarse el mismo.

“El comportamiento de los alumnos en clase es producto de las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza” (Hargreaves, 1986:134). Así, la relación profesor@-alumn@, al igual que todas las interacciones sociales que nos constituyen como sujetos, juega un papel importante en la manera de comportarse de docentes y estudiantes, de esta forma, la docilidad o rebeldía de l@s alumn@s contribuirán a que la actitud del docente sea permisiva o autoritaria y ésta influirá para que la conducta de l@s estudiantes sea de una forma específica.

El vínculo maestr@-alumn@ generalmente ha sido caracterizado como un vínculo vertical en el que el o la docente tiene el poder para imponer lo que considere necesario y l@s estudiantes deben limitarse a acatar sus órdenes. Esta relación de asimetría y desigualdad puede explicarse por la presencia de dos aspectos: 1) la mayor responsabilidad que tienen l@s profesor@s para definir los acontecimientos del aula, siendo ell@s quienes precisan lo que se hará, el tiempo destinado para realizarlo y la forma correcta en cómo debe hacerse y 2) el hecho de que l@s niñ@s al entrar a la escuela ya son consientes de que uno de los rasgos que definen este mundo es la autoridad del adulto, y mientras en casa la autoridad está en los padres, en la escuela estará en l@s docentes.

Para Hargreaves (1986) la interacción profesor-alumno tiene dos rasgos distintivos: el carácter obligatorio de la relación, y la enorme diferencia de poderes entre ambos participantes, desigualdad que se manifiesta en los derechos asimétricos que posee el docente para tomar decisiones que afectan el comportamiento del alumnado, intervenir o interrumpir en sus actividades y en su vida privada y hablar cuando el o ella lo considere necesario. Mientras tanto l@s alumn@s deben aprender a respetar el mundo privado del docente aunque el suyo no sea respetado y alzar la mano cuando deseen participar, esperando pacientemente la autorización de la o el docente para hacerlo.

Más o menos en este mismo sentido Bohoslavsky (1986) plantea que la relación entre docentes y estudiantes implica un vínculo de dependencia que se caracteriza porque el profesorado sabe más que l@s estudiantes y al encontrarse en una posición superior con respecto al saber, puede y debe juzgar al alumn@ y definir la comunicación posible con el o ella, comunicación a través de la cual circulan ciertos mensajes que perpetúan las relaciones que predominan en el tipo de sociedad en la que tiene lugar el proceso educativo.<sup>7</sup>

En este vínculo de desigualdad en las responsabilidades, Hargreaves (1986) distingue dos roles principales en el o la docente: su papel como instructor@ y como mantenedor@ de la disciplina. En el primero su tarea principal es enseñar a l@s estudiantes a que aprendan, definiendo las tareas que se van a realizar para lograr dicho aprendizaje, el segundo rol consiste en la fijación y mantenimiento de disciplina y orden en clase, es una tarea relativa a quién debe hacer qué, cuándo y cómo.

L@s docentes se considerarán buen@s o mal@s en el cumplimiento de los roles antes mencionados, según la cooperación, actitud y desempeño de l@s alumn@s, pero al mismo tiempo, el profesorado atribuirá características positivas o negativas al alumnado en función de su cooperación con el ejercicio efectivo de dichos roles. Así, si l@s estudiantes colaboran en el aprendizaje y el mantenimiento de la disciplina serán considerad@s como buen@s alumn@s, por el contrario si su comportamiento no

---

<sup>7</sup> Vale la pena señalar la posibilidad y necesidad de transformar dicho vínculo vertical entre docentes y estudiantes, posibilidad planteada por diversos autores a través de distintas propuestas, y sobre la cual Bohoslavsky señala que "si el docente se coloca en una situación de recordar, su inclusión inconsciente y perpetuante en el sistema de relación puede redefinirse. Pareciera una necesidad imperiosa ante todo no negar el vínculo de dependencia (consecuencia inevitable de haber comenzado a conocer su materia antes que sus alumnos) sino, antes bien, recordarla y modificar su sentido. Tratar de volver a pensar y a sentir como única forma de convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente, a través de una sistemática crítica de los contenidos y autocrítica de los métodos con los que esos contenidos son transmitidos" Bohoslavsky (1986:84)

contribuye para que el profesorado cumpla con estos roles eficazmente, se les atribuirán características de indisciplina, rebeldía, holgazanería o dificultad para el aprendizaje, ubicándol@s en el grupo de l@s mal@s alumn@s.

Siguiendo esta línea, dependiendo de la relación que el profesorado tenga con l@s estudiantes, la forma en cómo se dirige a ell@s, la importancia que le de a sus actividades y participaciones, y el acercamiento que tenga con ell@s, así como la manera en que cada uno de l@s alumn@s asimila este trato a partir de su características específicas de personalidad y carácter, se les clasificará, como plantea Torres (1992), en términos de visibilidad e invisibilidad, ubicando en el primer rubro a quienes participan, demuestran interés, hacen bromas, tienen un mal comportamiento, son difíciles de controlar o tienen problemas de aprendizaje evidentes, mientras que en el segundo grupo se ubicara a quienes permanecen en silencio, no participan en clase, no molestan a l@s docentes, cumplen con todo lo que se les solicita o no entienden bien algunos contenidos y prefieren pasar desapercibidos. Según Torres en este segundo grupo se ubican más niñas que niños, escenario que se discutirá en el cuarto capítulo de esta tesis en el que, entre otras cosas, se presentarán los hallazgos del trabajo de campo.

Para finalizar, cabe señalar que en este análisis del vínculo entre profesor@s y estudiantes, así como de la dinámica del aula en general, es necesario tomar en cuenta un contexto mucho más amplio en el que figuren los intereses de l@s docentes y estudiantes, su historia personal, género, edad y situación económica, la valoración social hacia la profesión educativa, las limitaciones estructurales y modelos organizativos ya decididos por otras instancias y a las que debe apegarse el trabajo docente, los recursos gubernamentales destinados a la educación, los planteamientos pedagógicos y psicológicos que prevalecieron en el periodo de formación de l@s docentes, y los que están en boga en el momento histórico en el que ejercen su práctica, el tipo de escuela en la que se enseña, y muchos otros factores que, en el caso del estudio de campo que se presenta en esta tesis, permitieron una mejor comprensión del trato que las maestras dan a niñas y niños, así como del comportamiento y actitud de ambos actores.

## **CAPÍTULO 3**

### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

3.1 Una investigación cualitativa, humanista y etnográfica

3.2 Un estudio de casos

3.3 Técnicas metodológicas

3.3.1 Cuestionario

3.3.2 Observaciones

3.3.3 Entrevistas en profundidad

### **Introducción**

En este capítulo se explica la manera de aproximación a las realidades estudiadas que permitió la obtención y análisis de la información sobre las relaciones entre las profesoras<sup>1</sup> y l@s alumn@s, las formas en que se dirigen las primeras al alumnado según su género, y el trabajo y la forma en cómo l@s alumn@s se desenvuelven en el aula, lo cual está relacionado con la participación en clase, el cumplimiento de actividades solicitadas por las docentes, la atención puesta a las exposiciones de las profesoras, y el comportamiento y conductas de l@s alumn@s en el salón de clases, intentando develar con la información obtenida la manera en cómo la construcción de género juega en el ámbito cotidiano de la escuela.

Para tener este acercamiento, se consideró pertinente utilizar una metodología cualitativa de corte etnográfico y humanista que posibilitara el acceso a estas cuestiones, optando por tres estudios de caso y utilizando técnicas que permitieron recabar los datos pertinentes. Inicialmente se aplicó un cuestionario dirigido al alumnado del estudio, con la intención de tener un panorama inicial del mismo con respecto a su situación familiar, sus gustos y su trabajo escolar, posteriormente se llevaron a cabo varias observaciones directas sobre lo que acontecía en el aula, con su respectivo registro en un diario de campo, siendo esta técnica la de mayor relevancia, pues implicó la relación directa con la cotidianidad del aula, logrando así establecer interacciones con cada un@ de l@s sujetos del estudio, así como la ubicación y conocimiento de la dinámica grupal y del propio alumnado y profesorado. Por último se realizaron entrevistas a las profesoras y a algun@s alumn@s para

---

<sup>1</sup> La investigación se llevó a cabo en tres grupos de sexto de primaria (dos en una escuela pública y uno en una privada) y en todos los casos el rol docente estaba a cargo una mujer, de modo que de aquí en adelante al hacer mención del profesorado se hará en femenino.

profundizar sobre los distintos aspectos analizados en los dos instrumentos anteriores y para corroborar algunas interpretaciones e impresiones iniciales.

### **3.1 Una investigación cualitativa, humanista y etnográfica**

Antes de detallar la estrategia metodológica utilizada para el acercamiento a las realidades estudiadas es importante señalar que, precediendo a esta aproximación, fue necesaria la revisión documental de datos específicos y de distintos planteamientos teóricos en libros, revistas, páginas electrónicas y tesis, analizando diferentes capítulos y artículos, y realizando las fichas de trabajo correspondientes de acuerdo con lo planteado por Guillermina Baena (1986). Dichos supuestos teóricos, expuestos en los distintos capítulos de esta tesis, fueron el fundamento a partir del cual se estudiaron los fenómenos específicos y brindaron elementos pertinentes para una mejor comprensión y análisis de las realidades observadas en el trabajo de campo. En otras palabras, los sustentos teóricos jugaron como referentes para entender y explicar la manera en cómo l@s estudiantes se desenvolvían en el aula y las relaciones que entablaban con docentes y compañer@s. Una vez teniendo claros los supuestos a partir de los cuales se leerían y explicarían los acontecimientos empíricos, se definió la forma de aproximación a estos, optando por una metodología cualitativa, humanista y etnográfica cuyos fundamentos se exponen en los siguientes párrafos.

El enfoque cualitativo surge como alternativa a los enfoques positivistas aplicados en las ciencias naturales y que se trasladaron al análisis de los fenómenos sociales, teniendo como principio la explicación científica y el descubrimiento de la verdad mediante la verificación de hipótesis y haciendo uso de técnicas meramente cuantitativas que posibiliten la generalización de los resultados. El enfoque cualitativo busca indagar el significado de los fenómenos sociales en la complejidad de su contexto, partiendo precisamente de escenarios específicos para, posteriormente, desarrollar una teoría explicativa, al contrario del enfoque positivista que parte de principios teóricos que pretenden ser corroborados en los fenómenos particulares que estudia.

La investigación cualitativa se contrapone al modelo conductista y cuantitativo que supone una aceptación de los sujetos mecanicistas, estáticos y ahistóricos propios del paradigma positivista, negando así la interrelación constante de los fenómenos sociales que permiten precisamente la explicación y existencia de los mismos, de ahí que este tipo de investigación conciba a la realidad social como dinámica, en continuo

proceso de creación y cambio, teniendo como objetivo la comprensión de los fenómenos en su particularidad y utilizando la información obtenida y los conocimientos construidos a partir de ésta, como herramienta para indagar y entender otras realidades y no como reglas o principios que pueden generalizarse a otras realidades parecidas.

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales [...] que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1999: 32)

Una de las características principales del análisis cualitativo es la de tomar en cuenta el contexto y las condiciones en las que se presenta el fenómeno social que se pretende estudiar, pues éstas median de manera importante la naturaleza, dinámica y presencia de las actividades y relaciones humanas que tienen lugar en dicho fenómeno. En otras palabras, las actividades, actitudes, esperanzas, posibilidades, hábitos, expectativas, metas, sentimientos y todo lo que se relaciona con la forma de actuar y pensar de los seres sociales, está inserto en un contexto específico que justifica, da sentido y explica su manera de ver, explicar y entender el mundo.

Gimeno Sacristán hace referencia a este contexto en términos de tiempo y espacio afirmando que

los seres humanos estamos inmersos en un espacio particular, en un tiempo determinado y nos definimos en las acciones que emprendemos y en las que estamos implicados. Espacio y tiempo son dos categorías que, a modo de coordenadas básicas, utilizamos para comprendernos a nosotros mismos, así como para distinguirnos unos de otros [...] nos hacemos en un espacio y en un tiempo que están cargados de un potencial de estímulos, de posibilidades, de relaciones y fuerzas que nos nutren. (Sacristán, 2003:30)

En efecto, si lo que interesa es comprender y analizar fenómenos o realidades sociales particulares, es necesario ubicarlos en un espacio y tiempo determinados, y tener en cuenta que dichos fenómenos se conforman, entre otras cosas, por las acciones y relaciones que establecen las personas que participan en esa realidad, y que dichas personas se mueven también en un espacio y tiempo específicos, habiendo ciertas normas culturales y sociales que rigen sus comportamientos y actividades y que éstas pueden verse afectadas por la misma naturaleza del fenómeno a estudiar y que su historia personal vinculada con sus condiciones específicas de clase, edad, género y etnia inciden y explican su forma de actuar y relacionarse y a su

vez dichos aspectos de alguna u otra manera le dan un tinte específico al fenómeno estudiado.

En este mismo sentido, la perspectiva humanista hace hincapié en la necesidad de analizar a los seres humanos en su complejidad haciendo un “planteamiento integral de la persona en su conjunto, en cuanto realidad dialéctica de naturaleza y cultura, historia y sociedad, individuo y colectividad” (Mortalla, 1985:41) Así, las relaciones y acontecimientos que deriven de la observación de realidades sociales específicas, deberán analizarse desde una visión comprensiva de todo aquello que juega en l@s protagonistas que conforman dichos vínculos y le dan sentido a esas situaciones, pues son los que hacen particular esa realidad.

De esta forma, al escuchar a las personas que forman parte de un fenómeno social específico, no sólo se tienen más elementos para analizar y comprender dicho suceso, sino también para entender a la persona en su complejidad y la manera en que se vincula con ese fenómeno y le da un significado pues como plantea Carl Rogers “suceden muchas cosas cuando escucho realmente lo que una persona me dice y los significados que en ese momento son importantes para ella, oyendo no simplemente palabras sino a él mismo” (Rogers, 1975:169). Así, las entrevistas permiten escuchar los comentarios de estudiantes y profesoras con respecto a la dinámica de la clase pero también en relación a su situación personal, sus problemas familiares o económicos, su situación laboral (en el caso de las docentes) y sus relaciones con amig@s y compañer@s, se puede entender y analizar mejor la manera en cómo el género influye en el trabajo en el aula y las relaciones que en ésta se establecen.

Es necesario dejar claro que la realidad específica que se pretende investigar al ser un fenómeno educativo es también un fenómeno social y como tal adquiere sentido y particularidad por las personas que lo conforman, de ahí que sea tan importante analizar tanto la parte personal de los sujetos como las relaciones que establecen con l@s otr@s, pues la constitución de los seres humanos se conforma por “lo biológico en la herencia, lo psíquico en la familia, la comunidad, la sociedad y lo espiritual” (Jarquín, 2003: 16), subrayándose así el carácter global de la persona al que hace referencia Mounier (citado por Breuse, 1980), y en el que destaca la idea de que los seres humanos están conformados por aspectos físicos, intelectuales, emocionales, culturales, económicos, familiares y sociales que en su conjunto definen su forma de ver la vida y de relacionarse con l@s otr@s, haciendo hincapié en la imposibilidad de definir a las personas mediante conceptos concretos que determinen

toda su complejidad. De ahí que si bien en esta tesis el género sea la categoría más importante para analizar la cotidianidad del aula y los vínculos que en ésta se establecen, también se recuperen, en la medida de lo posible, aspectos personales, familiares y económicos que permitan explicar las acciones, conductas y relaciones de estudiantes y profesoras.

Siguiendo mas o menos esta misma línea pero en términos un tanto más metodológicos Taylor y Bogdan (1987) plantean que el interés en la investigación social por el lado subjetivo de la vida de los sujetos, es decir por el modo en cómo las personas se ven así mismas y a su mundo a dado lugar a métodos descriptivos y comprensivos que permiten dar cuenta de ello, definiendo a la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable” (1987: 20)

La definición anterior recuerda al concepto de etnografía que etimológicamente refiere a la descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos, enunciación que de alguna forma la coloca como un método de la investigación cualitativa o incluso como un sinónimo de la misma, a este respecto Jurjo Torres en la introducción al libro de Goetz y LeCompe (1988) plantea que la investigación etnográfica es un término que viene utilizándose en la actualidad para hacer referencia tanto a las etnografías como a la investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica. Por su parte, Rodríguez *et al* engloban en el concepto de investigación cualitativa “a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales, [utilizando] el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc” (Rodríguez *et al*, 1999: 32)

De acuerdo con el planteamiento anterior, la metodología utilizada para la investigación que se presenta en esta tesis será, por llamarla de algún modo, cualitativa humanista y etnográfica siguiendo los principios y características antes mencionados sobre la metodología cualitativa, la perspectiva humanista y lo que algunos autores manejan como propios de la etnografía y que quedan expuestos a continuación.

Para Peter Woods la etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una

situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.” (1987: 18)

Relacionado con las características referidas a la investigación cualitativa en el segundo párrafo de este apartado Margarita Robertson plantea a la etnografía como una opción metodológica que

permite acercarse a la escuela desde el ámbito de lo cotidiano a partir de un perspectiva que entiende a los fenómenos sociales como procesos en los que participan sujetos activos y creadores, que son los protagonistas concretos de los movimientos sociales, y a partir, también de la concepción de una sociedad en donde los grupos y clases sociales interactúan como realidades dinámicas. Este método nos permite, así, descubrir las relaciones sociales y los procesos que se generan en la escuela y la manera en que se articulan a la estructura social (Robertson, 1993:9)

Retomando las características antes mencionadas y conferidas a la metodología cualitativa con respecto a la importancia que se le da al contexto en el que tienen lugar los fenómenos sociales que se pretenden investigar, Goetz y LeCompte en relación con la investigación etnográfica plantean que ésta tiene un “[...] carácter holístico [y] pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos” (1987:29)

Jurjo Torres en la introducción del libro mencionado en el párrafo anterior y circunscribiéndose al ámbito escolar señala que

el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares (Goetz y LeCompte, 1987:14)

Asimismo, en este modelo de investigación se rompe con la idea de objetividad total del investigador@ que plantea el enfoque positivista, y toma en cuenta que lo que más juega en el proceso de indagación es la interpretación de los datos obtenidos a través de diversas técnicas, así, l@s investigador@s y l@s investigad@s no son individuos neutrales y estáticos, sin historia ni experiencias previas que condicionen o incidan en sus acciones, expectativas, interacciones o interpretaciones, l@s investigador@s no son máquinas registradoras o receptores pasivos de información, además optan por sumergirse en los escenarios que pretenden estudiar, obteniendo

un conocimiento directo de la vida de los actores e intentando conocerlos a partir de observaciones y contactos directos .

Una de las características principales de este diseño de investigación, llámese cualitativo o etnográfico, es la flexibilidad y “su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que está indagando” (Rodríguez *et al*, 1999:91) Esta flexibilidad posibilita que a medida que la investigación avanza, los objetivos y estrategias iniciales se amplíen, modifiquen o redefinan de múltiples maneras, debido a que en el curso de la indagación de campo surgen nuevas categorías analíticas, se presentan condiciones, limitaciones o imprevistos, se descubren cosas que no se esperaban o algunas de las preguntas formuladas no son significativas para los informantes, así mismo l@s investigador@s pueden percatarse de aspectos que no habían sido tomados en cuenta y que afectan de alguna manera al fenómeno a investigar o dan más herramientas para entenderlo.

En el caso del trabajo que se presenta, cabe destacar que el interés principal de la investigación fue el de conocer la forma en cómo se vive en las aulas, la dinámica de cada uno de los grupos, las relaciones que establecen las profesoras con niñas y niños y viceversa, las relaciones entre l@s alumn@s, su comportamiento, participación y actividades en clase para así inferir sobre el trabajo de l@s alumn@s y la forma en que se desenvuelven en el aula, ubicando en todos los aspectos anteriores si la condición de género juega un papel importante, para lograrlo se decidió trabajar desde una metodología cualitativa y humanista con elementos etnográficos que permitiera tener el acercamiento a esas realidades específicas.

Partiendo precisamente de los principios antes mencionados en este capítulo sobre la metodología cualitativa, humanista etnográfica, fue de vital importancia tomar en cuenta el contexto en el que cada una de las dinámicas de los grupos tenía lugar, para así comprender, analizar e interpretar mejor los aspectos específicos que interesaban para la investigación. En este sentido, fue útil la información con respecto a la ubicación geográfica de las escuelas, la clase social promedio de las colonias en las que éstas se encuentran, la ubicación espacial de los salones en la escuela, el papel de l@s director@s, la preparación de las profesoras, su edad, género y condición económica, la situación familiar, económica, etaria y genérica de l@s alumn@s, entre otros aspectos que a lo largo de este capítulo y del siguiente se irán comentando.

Retomando la importancia del contexto (tiempo y espacio según Gimeno Sacristán) y la flexibilidad característica del diseño cualitativo, humanista y etnográfico cabe mencionar que dados los intereses que motivaron la realización de esta investigación y que quedan expuestos en la introducción de esta tesis, se llegó a los escenarios con algunos supuestos sobre lo que podría acontecer en el aula con respecto a las relaciones entre l@s protagonistas y las actividades que se llevaban a cabo, sin embargo en ocasiones éstas no se presentaron como se suponía o esperaba; asimismo en el cronograma inicial de actividades se tenían previstos ciertos días de observación para cada grupo, y conforme se llevó a cabo el trabajo de campo estos días se fueron intercambiando, para así poder observar el comportamiento y actividades de l@s alumn@s en las distintas materias, este tipo de cambios y adaptaciones tuvieron lugar en algunos momentos de la investigación que se irán mencionando cuando sea necesario.

Finalmente, con respecto al vínculo investigador@-investigad@s, se puede decir que el contacto directo con cada una de las profesoras y con l@s estudiantes a través de las observaciones y las entrevistas posibilitó un mejor conocimiento de l@s mism@s, de sus relaciones y de la dinámica de cada uno de los grupos, logrando a su vez establecer un vínculo de confianza con cada un@ de ell@s que facilitó la realización del trabajo de campo, así como la aclaración de algunas dudas y la profundización sobre información específica.

### **3.2 Un estudio de casos**

Como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, la metodología cualitativa, humanista y etnográfica busca acercarse a la cotidianidad de los fenómenos sociales, intentando dar cuenta de los significados que las personas dan a su entorno social y físico y a las relaciones que establecen con los objetos y con otras personas, desde este enfoque, una manera de aproximarse a esos aspectos son los estudios de casos que, haciendo uso de técnicas metodológicas propias de la investigación cualitativa etnográfica como las observaciones y las entrevistas expuestas en el apartado anterior, implican un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado comprensivo y en profundidad de los casos de interés.

Para Rodríguez *et al* (1999) un caso puede ser una organización, un acontecimiento particular, una persona o un programa de enseñanza, el único requisito con el que debe cumplir es que posea algún límite físico o social que le brinde cierta

identidad. En el caso de la investigación presentada, los casos son los tres grupos de sexto de primaria en los cuales se realizó un examen detallado sobre lo que en éstos acontecía, teniendo como eje la forma en cómo la construcción de género jugaba en la dinámica de las clases, las relaciones entre l@s agentes, y sus actividades y conductas.

“El estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos e hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas” (Rodríguez *et al*, 1999:92) Retomando el planteamiento anterior que hace alusión a una de las características principales del enfoque cualitativo (la inducción), cabe insistir que a partir de los casos estudiados se intentan conocer las dinámicas grupales que tienen lugar en espacios específicos para así proporcionar algunas explicaciones que posibiliten la mejor comprensión de otras realidades educativas.

Guba y Lincoln (citados por Rodríguez *et al*, 1999:98) consideran que a partir de un estudio de casos se pueden conseguir los siguientes objetivos: llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como sucedieron, representar o describir situaciones específicas, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado, y comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación o grupo de individuos. Teniendo en cuenta la investigación realizada se considera que de alguna manera se lograron los objetivos anteriormente mencionados por los autores, señalando que el hecho de que fueran tres casos posibilitó el contraste entre las realidades específicas y por tanto la mejor comprensión del fenómeno en lo general.

Los tres casos del estudio que se presenta<sup>2</sup> son tres grupos de sexto año de primaria, dos de la escuela pública “Protasio Tagle” y uno de la institución particular de corte religioso llamada “Colegio Coyoacán”, ubicadas en la Colonia del Carmen Coyoacán a una cuadra de distancia la una de la otra. El primer grupo de la escuela pública (G1) estaba conformado por 40 alumn@s divididos exactamente a la mitad por su género, el segundo (G2) era de 39 niñ@s 22 mujeres y 17 hombres y el grupo del colegio privado (G3) estaba conformado por 32 alumn@s 17 niños y 15 niñas,

En el caso del G1 l@s alumn@s estaban distribuid@s en el segundo salón que se veía al entrar a la escuela, el cual se ubicaba frente al aula del otro grupo de sexto

---

<sup>2</sup> En el siguiente capítulo se expondrá de manera detallada las características de cada uno de los grupos y de las instituciones en las que se realizó el estudio.

y a un lado de la oficina del director, el espacio era grande, de doble altura y con poca iluminación natural, pues las ventanas eran pocas y estaban muy altas, tenía dos pizarrones, uno al fondo y el otro en la pared derecha, este último destinado para el periódico mural, el cual era decorado y actualizado cada mes. Al fondo estaba una tarima que se prolongaba a lo ancho del salón y sobre la cual se ubicaba el escritorio de la profesora y un estante para guardar libros del lado izquierdo, l@s alumn@s estaban organizad@s en seis filas de bancas individuales que la mayoría de las veces estaban desordenadas, y al lado del escritorio había una banca reservada para l@s alumn@s que no trabajaban, así mismo, al final de la segunda fila había otro escritorio que era ocupado por l@s latos@s, como l@s llamaba la profesora.

El aula en la que se ubicaba el grupo G2 era la primera de la escuela, y estaba a un lado de la dirección, frente al salón del otro sexto y contaba con las mismas dimensiones y la misma iluminación de éste, al entrar a la izquierda y a la derecha había un librero de cada lado y en la pared izquierda un pizarrón para el periódico mural que se notaba bastante maltratado y que estaba cubierto por un corcho pero sin ninguna decoración, las filas de bancas para l@s alumn@s eran cinco y siempre estaban muy ordenadas, al fondo del salón estaba otro pizarrón, el escritorio de la profesora y un estante del lado izquierdo, los dos últimos quedaban sobre la tarima que corría por lo ancho del salón.

El salón del grupo G3 estaba ubicado en el tercer piso del edificio central de la escuela, entre el aula de quinto grado y el salón de computación, quedaba bastante iluminado por el conjunto de ventanas colocadas a lo largo de dos de sus paredes, al fondo del salón había dos libreros y al entrar del lado derecho se encontraba una tarima que corría a lo largo del salón cuyo ancho era de aproximadamente 8 metros y frente a la cual se ubicaban siete filas de bancas para l@s alumn@s, que tenían frente a ell@s dos pizarrones y a su mano izquierda el escritorio de la profesora que estaba sobre la tarima, en comparación con las aulas de la escuela pública ésta era más pequeña y las bancas se veían un poco amontonadas.

La edad de l@s alumn@s era entre 11 y 12 años de edad, provenientes en su mayoría de distintas colonias de la delegación Coyoacán, y su condición económica oscilaba entre la clase media baja y baja en el caso de la escuela pública y entre la clase media y media baja en el de la privada, la ocupación de los padres variaba entre comerciantes, técnic@s, emplead@s y profesionistas, siendo menos l@s de la última categoría, aproximadamente un 40% de las madres se dedicaba al hogar, y el índice más bajo estaba en el grupo de la escuela privada, con respecto a su situación familiar

la mayoría de l@s niñ@s vivían con ambos padres y sólo dos niñas vivían con otros familiares.

La situación de cada una de las profesoras difería con respecto a su edad, experiencias profesionales, formación y condición económica, aspectos que, como se verá a lo largo del siguiente capítulo, inciden de manera importante en la dinámica de cada uno de los grupos y en las relaciones que tienen las docentes con l@s alumn@s. Cabe destacar que los factores de edad y formación profesional de cada una de las profesoras jugaron un papel muy significativo en las estrategias de enseñanza utilizadas, el mantenimiento del orden en el aula y las perspectivas con respecto al desempeño del alumnado sobre todo en relación al comportamiento.

### **3.3 Técnicas metodológicas**

Partiendo de los supuestos y principios que fundamentan el enfoque cualitativo y de los objetivos que guían esta investigación, se considero pertinente utilizar varias técnicas de recopilación de datos que posibilitaran el acercamiento a diversos tipos de información y con ello la realización de un análisis mucho más comprensivo del fenómeno estudiado. Esta combinación de diferentes métodos y fuentes de datos se conoce en investigación cualitativa como triangulación. (Taylor y Bogdan, 1987)

Con respecto a esta combinación de técnicas y haciendo referencia a la investigación etnográfica Goetz y LeCompte plantean que en ésta se

utilizan numerosas técnicas para la recogida de datos, así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra [...] con la diversidad de instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales (Goetz y LeCompte1988: 36)

Para lograr lo anterior, en el presente estudio se utilizaron tres técnicas para la obtención de información, comenzando con un cuestionario dirigido a l@s alumn@s y a partir del cual se adquirieron datos generales sobre algunos aspectos personales, familiares y escolares. Seguido del cuestionario se recurrió a la observación de los tres grupos del estudio, técnica que brindó información bastante amplia sobre cada un@ de l@s participantes y de la dinámica en el aula. Finalmente se recurrió a las entrevistas a alumn@s y maestras para confrontar algunas de las interpretaciones realizadas a lo largo de las observaciones y profundizar en la información relacionada directamente con los objetivos de la investigación. A continuación se expondrán cada una de las técnicas utilizadas.

### 3.3.1 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento que consta de una serie de preguntas escritas cuyas respuestas arrojan información sobre ciertos fenómenos. Para Rodríguez *et al* “el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos” (Rodríguez *et al*, 1999:186)

Si bien el cuestionario es más bien una técnica utilizada en las investigaciones cuantitativas, en los estudios cualitativos puede emplearse como un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad o para tener un panorama general sobre el universo o población del estudio, tal como se utiliza en esta tesis. Desde el punto de vista cualitativo el cuestionario es considerado como una técnica más, no la única ni la más importante, en ese sentido es una “técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada” (Rodríguez *et al* 1999: 186).

En el trabajo presentado el cuestionario fue justamente un procedimiento de exploración inicial sobre l@s alumn@s que formaron parte del estudio, e intentó obtener información sobre sus condiciones familiares, económicas y generacionales que pudieran tener alguna influencia en la apropiación y significación de su condición de género, así como sobre su situación académica y la percepción que tienen de su desempeño escolar.

Para lograr lo anterior se diseñó un cuestionario con 29 preguntas para l@s alumn@s de la escuela pública y 30 para l@s del colegio privado<sup>3</sup> ambos estaban estructurados en tres apartados, y el primero de ellos se refería a cuestiones generales sobre su familia y constó de 8 preguntas abiertas cuyas respuestas eran más o menos precisas, con éstas se pretendía conocer algunos aspectos que de alguna manera influyen en la apropiación de la condición de género y en el comportamiento de l@s alumn@s como hombres y mujeres.

El segundo apartado constó de 7 preguntas y se referían a las actividades que solían hacer en su tiempo libre, su grupo de amigos y sus gustos o preferencias, estas preguntas al igual que las primeras permitieron tener un acercamiento inicial a la forma en cómo se simbolizaban los valores, actitudes y comportamientos que en nuestra

---

<sup>3</sup> El cuestionario tiene exactamente las mismas preguntas, pero debido a que hubo un cambio de profesora en el grupo del Colegio Coyoacán, se consideró agregar una última pregunta que permitiera conocer la forma en como l@s alumn@s habían vivido ese cambio. Ambos instrumentos se presentan en el apartado de anexos.

sociedad se han definido como “característicos” de hombres y mujeres, y, en cierta forma, la apropiación de los mismos.

El tercer apartado indagaba sobre la dinámica escolar y el trabajo de l@s alum@s en clase y estaba conformado por 14 preguntas en el caso del cuestionario que se aplicó en la escuela pública Protasio Tagle y de 15 preguntas para l@s alum@s de sexto año del Colegio Coyoacán. Algunas de las preguntas eran abiertas y buscaban obtener la opinión de l@s alum@s sobre aspectos específicos, y otras era cerradas de opción múltiple. Estas preguntas pretendían conocer algunas habilidades y preferencias de l@s alum@s en determinadas materias, las actividades realizadas en el aula relacionadas con su trabajo escolar y algunos hábitos de estudio que reflejaban su dedicación y compromiso como estudiantes.

### *3.3.2 Observaciones participantes*

La observación es una de las herramientas privilegiadas en la investigación cualitativa y sobre todo en los trabajos etnográficos, pues implica un contacto directo con la realidad que se quiere estudiar y con l@s informantes que forman parte de ella, esto permite tener un panorama real de lo sucedido y de las relaciones entre las personas que lo conforman, pudiendo así conocer, describir, explicar y analizar las dinámicas cotidianas que se llevan a cabo en el espacio particular donde tiene lugar el fenómeno social estudiado.

Las observaciones del estudio presentado, se realizaron una vez a la semana en cada grupo entre los meses de marzo y abril, teniendo un total de cinco sesiones por grupo y el objetivo de las mismas era el de conocer y describir las dinámicas cotidianas que tienen lugar en los grupos y analizar la manera en cómo los valores y actitudes considerados como femeninos y masculinos juegan en el trabajo y comportamiento de l@s alum@s así como la forma en que las profesoras se dirigían a niñas y niños. Para tal efecto se observó y registró detalladamente la conducta de l@s alum@s, la relación con sus pares y con la maestra, la atención o indiferencia con respecto a las explicaciones dadas por la profesora o a las actividades y tareas a realizar, su participación en clase, la forma de trabajo de las profesoras, las llamadas de atención hacia l@s alum@s, la aceptación, rechazo o indiferencia ante los comentarios, observaciones y participaciones de l@s alum@s, entre otros aspectos.

En las sesiones de observación l@s investigador@s intentan pasar todo el tiempo posible con los individuos que estudian y toman parte en su existencia cotidiana, en palabras de Margarita Robertson (1993) “se funden en el escenario”.

Esta misma autora plantea que las observaciones etnográficas no son pasivas pues al mismo tiempo que se está observando, se interpreta, se juzga y se formulan preguntas acerca de lo que está sucediendo, para lo cual se deja espacio al margen del registro, de manera que quede bien delimitado lo que se observa y lo que se piensa al respecto agregando que

la observación etnográfica dentro de una escuela es siempre participante [y] no es sólo una técnica, es también una actitud de constante atención y curiosidad [...] El etnógrafo debe buscar la manera de estar en donde pueda ver y escuchar lo que necesita, preguntando a los actores todo lo que se le ocurra y sea necesario para explicarse lo que sucede (Robertson, 1993:77)

Con respecto a las observaciones realizadas en cada uno de los casos que forman parte del presente estudio, se puede decir que si bien en la primera sesión se sintió a cada uno de los grupos un poco inquietos con mi presencia, conforme pasaban las semanas se fueron acostumbrando a la misma y con el paso del tiempo lograron establecerse vínculos de confianza con la mayoría de l@s observad@s lo que posibilitó el acercamiento a ell@s para cualquier tipo de aclaración, comentario o profundización sobre algún aspecto específico, cumpliendo así con “la interacción social no ofensiva” que Taylor y Bogdan (1987) plantean como una de las actividades características de la observación y que implica lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación.<sup>4</sup>

Estos mismos autores consideran el registro de los datos en forma escrita, como otra de las actividades que implica la observación. A este respecto se puede decir que todo lo observado en los tres grupos se registró en un diario de campo, señalando al margen o con un color diferente las interpretaciones, comentarios y suposiciones de la investigadora, pues como plantean Goetz y LeCompte “en las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones y dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asumen en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes” (1988: 126)

Las observaciones que se realizan en los estudios cualitativos etnográficos cumplen con una de las características principales de este enfoque, que se refiere a la

---

<sup>4</sup> A este respecto, al preguntarle a la profesora del G1 sobre si mi presencia había afectado de alguna manera el comportamiento de l@s niñ@s ella contestó <<Pues no eh, a lo mejor el primer día, así como que “¿y qué?” “y ¿a qué viene maestra?” “y ¿nos va a calificar?” “¿y nos va a poner no se que?” Y yo “no, no, no nada más viene a ver como se portan” “ahhh” y ahora así como que “ahhh ya llegó María, pásale María” y el relajo sigue exactamente igual que si no estuvieras>>

posibilidad de cambiar a lo largo de la investigación algunos aspectos relacionados con la metodología, los objetivos o los planteamientos teóricos, a este respecto Taylor y Bogdan suponen que

aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan [...] Hasta que no entramos en el campo no sabemos qué preguntas hacer ni cómo [...] la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa (Taylor y Bogdan, 1987:32)

Con relación a lo anterior, se puede comentar que conforme se va teniendo contacto con la gente se van aclarando muchos aspectos y redefiniendo otros, pues en ocasiones se encuentran comportamientos contrarios a los que se esperaban, asimismo, y haciendo referencia a cuestiones bastante técnicas, a lo largo de las diferentes sesiones de observación que se realizaron en cada grupo, mi posición en el salón fue variando según la banca o bancas que estaban libres, situación que posibilitó una mejor perspectiva de l@s alumn@s y de sus relaciones en el salón de clases.

### *3.3.3 Entrevistas en profundidad*

La entrevista es una técnica que consiste en interrogar directamente a una o varias personas sobre un fenómeno o situación específica y con la posibilidad de cambiar o improvisar preguntas, en el caso de esta investigación, se recurrió a ella para ampliar algunos datos obtenidos a partir del cuestionario y las observaciones, y así confrontar, confirmar y descartar ciertas impresiones iniciales derivadas del contacto con l@s protagonistas de las aulas e indagar sobre algunos aspectos que no pudieron rescatarse a partir de los instrumentos anteriores.

El contacto directo con las personas que forman parte de un fenómeno específico, puede implicar un acercamiento al sentido y significado que le dan a las relaciones y acciones que conforman dicho fenómeno, según su posición en el mismo y su historia personal, así, las entrevistas retroalimentan el análisis de una situación o problemática particular, pues agregan al mismo la perspectiva de l@s protagonistas, posibilitando al investigador una mejor comprensión de los hechos estudiados incluyendo tanto su lectura de los acontecimientos como la de l@s informantes.

Taylor y Bogdan (1987) entienden por entrevistas cualitativas en profundidad

encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras [...] sigue el modo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987:101)

Las entrevistas realizadas a las profesoras permitieron un mayor acercamiento a aspectos personales relacionados con su profesión, brindando información sobre sus condiciones económicas y familiares que facilitaron o dificultaron su formación como docentes, sus motivaciones para dedicarse a esa profesión, su preparación magisterial y su experiencia laboral en este campo, aspectos que posibilitaron una mejor comprensión de las dinámicas particulares en cada una de las aulas estudiadas, pues al entrar un poco más en sus vidas, a través de una “conversación entre iguales” que implica mayor confianza y comodidad para ambos participantes, se obtuvieron más datos que enriquecieron el análisis de las dinámicas grupales, sus relaciones con el alumnado, sus concepciones sobre el trabajo y desenvolvimiento de niñas y niños en el aula, sus estrategias de enseñanza y el mantenimiento de la disciplina.

24 preguntas conformaron el guión inicial de las entrevistas dirigidas a las profesoras<sup>5</sup> y éste se fue reestructurando y ampliando dependiendo de las respuestas que éstas brindaban. En los tres casos se comenzó con preguntas personales en relación a su formación, motivaciones para dedicarse a la docencia y su experiencia profesional, posteriormente se hicieron preguntas referentes a la dinámica particular del grupo estudiado, su forma de trabajo con l@s alumn@s y la respuesta de ést@s, y sus concepciones sobre el alumnado en cuanto a su comportamiento y trabajo según su género. La duración promedio de las entrevistas fue de 50 minutos, variando con cada una de las profesoras.

En el caso de las entrevistas realizadas a l@s alumn@s, éstas pueden caracterizarse como “entrevistas estandarizadas no presecuencializadas” que son prácticamente un cuestionario administrado de forma oral, en el que se hacen las mismas preguntas exploratorias a todos los interrogados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos (Goetz y LeCompte, 1988: 133). Las condiciones en las que se llevaron a cabo estas entrevistas, especialmente las relacionadas con el tiempo,<sup>6</sup> permiten entender las particularidades de las mismas y, principalmente, el hecho de que las respuestas fueran bastante breves, situación que a su vez puede explicarse por la falta de costumbre de l@s estudiantes para expresar

---

<sup>5</sup> Los guiones de entrevista para profesoras y alumn@s se presentan en el apartado de anexos.

<sup>6</sup> Las entrevistas realizadas a l@s alumn@s fueron fuera del aula y en horas de clase, teniendo el permiso de las maestras y a petición de ellas cuidando no ser vist@s por el director o la directora, y en el caso de la escuela pública, por la supervisora. Cabe señalar que esas condiciones fueron consideradas como las más favorables, pues dentro del salón se interrumpían el trabajo del alumnado y de las maestras y en recreo l@s niñ@s daban preferencia al esparcimiento.

sus puntos de vista de manera oral, su interés por realizar otras actividades o la posibilidad de sentirse evaluad@s o incómod@s. Así mismo la personalidad de cada alumn@, el tipo de relación y el acercamiento que durante las sesiones de observación tuvieron conmigo, son factores que caracterizaron dicho intercambio de información.<sup>7</sup>

Ante lo anterior cabe señalar que las relaciones establecidas tanto dentro como fuera del aula con aproximadamente la mitad del alumnado después de la primera sesión de observación eran de confianza y acercamiento por mi parte y también por la de l@s niñ@s, quienes en ocasiones iniciaban el contacto mostrando curiosidad por lo que anotaba en el diario de campo o por cuestiones personales. En el caso de las entrevistas quizá el hecho de colocarse en el rol formal de entrevistado y ubicar a la investigadora como tal, generó un poco de nerviosismo o, como se mencionó anteriormente, la sensación de ser evaluad@s.

Los criterios generales de selección para realizar las entrevistas a l@s alumn@s fueron su condición de género, la participación en clase, el cumplimiento de las actividades solicitadas por las docentes, sus comportamientos y conductas en el aula y la forma en que las profesoras se dirigían a ell@s. La condición de género fue el criterio más importante puesto que uno de los objetivos de la investigación era conocer si el ser niño o niña influye en el trabajo escolar de l@s alumn@s, de ahí que se eligieran dos niñas y dos niños de cada grupo, para posteriormente comparar y analizar sus opiniones y respuestas; dependiendo de la dinámica de cada grupo se abrió el margen a un niño o una niña más.

La participación en el salón de clases y el cumplimiento de l@s alumn@s reflejan en cierta medida el nivel de aprovechamiento de l@s mism@s y, por lo tanto, su desempeño escolar, de ahí que se seleccionara en cada grupo a un niño y una niña que participara con frecuencia, pusiera atención en las explicaciones y cumpliera con los trabajos solicitados, por otro lado se eligió a una niña y un niño cuyos comportamientos y actitudes en clase denotaran poco interés por participar, así como por las explicaciones dadas por la profesora, situación que se reflejaba en ocasiones en sus bajas calificaciones y en las llamadas de atención.

El comportamiento de l@s alumn@s y la forma en que las profesoras se dirigían a ell@s, también fueron tomados en cuenta para seleccionar a l@s entrevistad@s, pues la manera en que l@s estudiantes se comportan en el aula se relaciona con su

---

<sup>7</sup> L@s niñ@s que se dirigían a mí durante las sesiones de observación fueron quiénes con más naturalidad y menos nerviosismo brindaban la información solicitada.

interés en las exposiciones y su obediencia a las reglas definidas por la profesora, aspectos que a su vez tienen que ver con la frecuencia con la que las profesoras les llaman la atención de manera positiva o negativa a niños y niñas.

La selección de l@s entrevistad@s en base a estos criterios, posibilitó identificar algunas características comunes entre l@s niñ@s cumplid@s y disciplinad@s y entre l@s niñ@s incumplid@s e indisciplinad@s, dependiendo del caso, lo anterior permitió analizar si verdaderamente aquell@s alumn@s “modelo” que cumplen con todo y que siempre están en silencio son quienes mejor trabajan en el aula y si aquellos a quienes siempre se les llama la atención por platicar o no trabajar son los que no tienen un buen desempeño escolar. De igual forma, el acercarme a estos “dos tipos” de alumn@s me permitió conocer las opiniones desde distintas miradas sobre la dinámica del aula, el comportamiento de sus compañer@s y la relevancia que l@s alumn@s le dan a las actividades escolares que deben realizarse en el aula y fuera de ella.

Cabe señalar que si bien estos criterios definieron la selección para las entrevistas, también fueron consideradas las dinámicas particulares de cada grupo, pues a partir de éstas se precisaron criterios específicos que se relacionaban con la forma en cómo se trabajaba en el aula, la disciplina del grupo, la manera en que la profesora se dirige a l@s alumn@s y viceversa, los niveles de confianza y respeto entre ell@s y, en general, las condiciones específicas en las que se desarrollaba el grupo.

El guión de las entrevistas de l@s alumn@s constó de 22 preguntas y se estructuró en cuatro ejes principales, el primero de ellos estaba relacionado con las condiciones familiares, emocionales y económicas que de alguna manera podían influir en el trabajo de l@s alumn@s y su comportamiento en el aula. El segundo tenía que ver con el desempeño de l@s estudiantes, es decir, con su trabajo escolar en clase y en casa, el cumplimiento de las actividades designadas por las docentes, y la manera en cómo éstas eran realizadas. El tercer eje buscaba indagar sobre su conducta y actitud hacia el trabajo en clase, hacia sus compañer@s y hacia la profesora, y el último eje tenía que ver con su opinión sobre la manera en como la profesora trataba a niños y niñas, el comportamiento de amb@s y la forma en cómo la profesora valoraba el desempeño del alumnado. Las entrevistas se realizaron a 10 niñas y 10 niños, de l@s cuales sólo 8 niñas y 7 niños estaban previst@s, las 5 restantes se llevaron a cabo por la insistencia de l@s alumn@s, la duración de cada entrevista fue de aproximadamente 15 minutos

Como se mencionó al inicio de este apartado, la combinación de tres técnicas para obtener información posibilitó analizar de forma más completa el trabajo escolar de l@s niñ@s en relación a su cumplimiento y conducta y la manera en como las profesoras se relacionan con niños y niñas, así mismo, la perspectiva cualitativa y humanista en la que basó el análisis de la información obtenida, permitió una comprensión más amplia de los acontecimientos, ampliando las explicaciones sobre el desempeño escolar de niños y niñas y relacionándolo no solo con lo que se vive en el espacio escolar, sino con aspectos personales y familiares de cada uno de l@s protagonistas, así como con las condiciones sociales y culturales en las que se mueven las instituciones escolares estudiadas y la sociedad en general. Los datos obtenidos y el análisis de los mismos se presenta en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **HALLAZGOS Y REFLEXIONES**

- 4.1 Reporte general del trabajo de campo.
- 4.2 Las instituciones escolares y las dinámicas de los grupos.
  - 4.2.1 Las escuelas
  - 4.2.2 Los grupos
- 4.3 Los hallazgos
  - 4.3.1 Dinámica de trabajo
    - a) Cumplimiento y atención
    - b) Poca atención e incumplimiento
    - c) Correcciones, aportaciones e interrupciones
  - 4.3.2 Participación en clase
    - a) Inseguridad, pena y desinterés
    - b) Entusiasmo y contribución a la clase
  - 4.3.3 Comportamiento
    - a) La plática y los recaditos
    - b) El escándalo y los juegos
  - 4.3.4 Formas de relación con la profesora
    - a) Respeto, cooperación y confianza
    - b) Bromas, reclamaciones y celos
  - 4.3.5 Relaciones entre compañer@s
  - 4.3.6 El trato y la forma de dirigirse de las docentes hacia l@s alumn@s
    - a) Favores y afectos
    - b) Gritos y regaños

### **Introducción**

En este capítulo se presenta la información obtenida a partir de las técnicas metodológicas que se aplicaron en los tres grupos de sexto año de primaria que formaron parte del referente empírico de esta investigación, y a través de las cuales se intentó develar la forma en cómo la construcción de género -vinculada con la situación familiar, económica, personal y profesional de l@s protagonist@s- interviene en la

dinámica del aula.<sup>1</sup> Primero se expone un resumen de las actividades realizadas en el trabajo de campo que permite contextualizar los tiempos y el contacto con l@s estudiantes, las profesoras y las autoridades de las escuelas. En seguida se presenta una descripción de la organización, la conformación y los espacios de las dos instituciones en las que se realizó el estudio, así como de las características específicas de cada uno de los grupos (G1, G2 y G3). Por último, se exponen los hallazgos obtenidos en relación a la dinámica del aula y las reflexiones a las que estos hallazgos dieron lugar intentando analizar a partir de la construcción social del género, y de otros aspectos que constituyen a los seres humanos, distintas cuestiones que permiten entender lo que se vive en el salón de clases, presentando en primer lugar el trabajo de l@s estudiantes y su relación con los contenidos revisados, subdividiendo dicha categoría según el cumplimiento, la atención y las aportaciones e interrupciones del alumnado; en segundo lugar se exponen los hallazgos relacionados con la participación en clase; posteriormente se presentan los comportamientos aceptados y no aceptados en el espacio áulico. En cuarto lugar se exponen las formas en cómo niños y niñas se relacionan con las profesoras, seguido de las relaciones entre l@s estudiantes; por último, se presentan las distintas maneras en cómo las profesoras se dirigen a niñas y niños.

#### **4.1 Reporte general del trabajo de campo**

Gracias a una conocida, pude entablar contacto a finales de noviembre con la profesora María Teresa, inspectora a nivel primaria de la zona 213 de la colonia del Carmen Coyoacán, una vez que platicué con ella sobre mi proyecto de tesis y lo que me interesaba hacer en el trabajo de campo, me presentó con el director de la escuela pública “Protasio Tagle” y me consiguió una cita con la directora de la escuela particular de corte religioso “Colegio Coyoacán”, de aquí en adelante cualquier asunto relacionado con mi acceso a las escuelas, lo tenía que tratar con el director y la directora.

El director de la escuela pública: el profesor Armando tiene aproximadamente 35 años de edad, estudió la normal y cuenta con una maestría en Educación, lleva en el puesto de director 3 años y desde un principio fue muy amable conmigo y mostraba interés en el proyecto de investigación, haciéndome algunas observaciones generales

---

<sup>1</sup> Con la finalidad de conservar el anonimato y la privacidad de cada una de las personas que formaron parte del trabajo de campo, se optó por cambiar los nombres, respetando en la mayoría de los casos la inicial de su verdadero nombre.

y en ocasiones recomendándome bibliografía. La directora del Colegio Coyoacán: la hermana Belén comenzó dando clases en la institución en primero y tercer grado y ocupa el puesto de directora desde hace tres años, con ella la relación fue un poco más reservada y ella se limitaba a escucharme y a organizar las fechas en las que accedería a la escuela. El primer contacto con ambas fue a finales de noviembre y a partir de ahí, los siguientes encuentros fueron más esporádicos y únicamente para confirmar mi estancia en las escuelas definiendo por completo hasta principios de marzo los días y horarios en los que asistiría cada semana a los tres grupos de sexto grado<sup>2</sup> para realizar las observaciones.

A principios de febrero, ya teniendo el permiso del director de la institución pública para realizar el cuestionario, las observaciones y las entrevistas en los dos grupos de sexto, asistí media hora antes de que terminara la jornada para tener el primer contacto con las profesoras, sin embargo el director estaba muy ocupado y fue su secretaria quien me presentó con ellas, la primera en desocuparse fue la profesora Irán del grupo 1 (G1), cuya actitud fue un poco indiferente y no mostró mucho interés, sin embargo me contestó que por ella no había ningún problema y que si necesitaba algún tipo de ayuda ella podría brindármela. Después de esperar que la profesora Rosy del grupo 2 (G2) platicara con una madre de familia, entramos al salón y fui presentada con ella, yo le planteé a grandes rasgos lo que pretendía hacer y me contestó amablemente que el director le había comentado sobre mi proyecto y que me ayudaría en cualquier cosa que se me ofreciera, mostrando en sus comentarios interés por la temática de mi tesis.

En el caso del colegio particular la presentación con la maestra fue hasta principios de marzo pues a finales de enero la directora me hizo saber que por razones personales la profesora de sexto año dejaría su puesto, y sería hasta finales de febrero cuando comenzaría a trabajar la nueva maestra. Así, el primero de marzo fui presentada a la hora de recreo con la profesora Verónica del grupo 3 (G3) haciéndole saber a grandes rasgos lo que pretendía con el proyecto, ella se mostró amable y me hizo saber los días en los que tenían menos clases extra y por lo tanto estaba más tiempo con el grupo.

Para la aplicación del cuestionario acordé la fecha y la hora con cada una de las profesoras una semana antes y el martes 8 de marzo lo apliqué en el G3 a las 11 hrs. y el jueves 10 de marzo en el G2 y G1 a las 8 y 11 hrs. respectivamente. En términos

---

<sup>2</sup> Dos grupos en la escuela pública y uno en la privada

generales la aplicación del cuestionario no tuvo ninguna complicación, l@s niñ@s tardaron en responderlo de 25 a 30 minutos y conforme iban terminando se mostraban un poco más inquiet@s. Los cuestionarios contestados fueron 103 de un total de 111 alumn@s ya que en el G3 faltaron dos niñas y dos niños, en el G2 dos niños y una niña y en el G1 un niño.

La semana siguiente a la aplicación del cuestionario comenzaron las sesiones de observación, las cuales en un principio habían sido definidas para el mismo día en cada grupo: los martes serían en el G2, los miércoles en G3 y los jueves en el G1; sin embargo, después de la segunda sesión se fueron intercalando los días, para así poder ver la dinámica de los grupos en las distintas materias. En cada grupo se hicieron cinco sesiones de observación y los horarios fueron de 8 a 12:30 hrs. en el caso de la escuela pública, y en el colegio privado dependía de las clases extra que tuvieran en los diferentes días, pero generalmente eran de cuatro a cinco horas. A excepción de las dos semanas de vacaciones de semana santa, no hubo ninguna interrupción en las sesiones de observación que terminaron la última semana de abril.

Las observaciones me permitieron conocer la dinámica de cada uno de los grupos, el orden y la forma de trabajo, la manera en cómo las docentes se dirigían a niños y niñas, la conducta de l@s alumn@s, las relaciones entre ell@s y la manera en que se relacionaban con la profesora. Así mismo, pude ubicar a aquell@s alumn@s que más participaban, a l@s que les llamaban más la atención, l@s que no trabajan y l@s que cumplían con lo solicitado por la profesora, estas cuestiones me permitieron conocerlos mejor e identificar a l@s que podría entrevistar. Así, los criterios de selección para l@s entrevistad@s se definieron a partir de la información que se obtuvo a través de las observaciones en relación al desempeño de l@s alumn@s en el aula, su participación, su comportamiento y la forma en cómo las docentes se dirigían a ell@s, intentando elegir tanto a aquell@s que cumplen con todo lo solicitado por las profesoras en cuanto actividades y disciplina como a quienes no lo hacen.

En la última sesión de observación, programé con las profesoras las fechas en las que llevaría a cabo las entrevistas (dos en la primera semana de mayo y la tercera a mediados del mismo mes), estas duraron aproximadamente 50 minutos cada una y las tres docentes fueron muy amables y profundizaban sin necesidad de pedírselos en ciertos aspectos. En ellas me sentía algo presionada por el tiempo, pues las profesoras tenían otras cosas que hacer, sin embargo contestaron a todas las preguntas que tenía programadas y sus respuestas fueron muy enriquecedoras.

En el caso de las entrevistas con l@s niñ@s hubo un lapso bastante largo para poder realizarlas pues el guión no estaba listo, en ese tiempo realicé visitas esporádicas a las escuelas para informar a las profesoras sobre la situación. El guión estuvo listo hasta principios de junio, y las entrevistas se realizaron en cuatro días, en total se entrevistaron a 10 niñas y 10 niños, de las cuales 8 niñas y 7 niños estaban previst@s, las cinco restantes se llevaron a cabo por la insistencia de l@s alumn@s. El tiempo aproximado de cada entrevista fue de 15 minutos y en ellas la mayoría de l@s niñ@s eran muy escuetos en sus respuestas, sin embargo, contestaron a todas las preguntas que tenía propuestas, cabe señalar que en los tres grupos las entrevistas se realizaron en horarios de clase y, por tanto, había un poco de presión por el tiempo.

Para el 8 de junio ya se había realizado todo lo programado en el cronograma inicial para el trabajo de campo, ese mismo día tuve un breve encuentro con la secretaria del Colegio Coyoacán, quien me brindó información general sobre el colegio, l@s alumn@s y la planta docente. En el caso de la escuela pública, fue hasta el 1 de julio cuando el director pudo atenderme para darme unas estadísticas sobre el total de alumn@s, profesor@s e información sobre la historia de la escuela. Después de las entrevistas a l@s niñ@s deje de asistir una semana y me presenté para el cierre de cursos y el cambio de escoltas en las dos escuelas.

En términos generales puedo decir que el trabajo de campo fue muy enriquecedor y se realizó con muy pocos inconvenientes, siempre fui muy bien recibida por l@s director@s y las profesoras, y cualquier favor o información que les solicitaba me la brindaban sin problema alguno. Así mismo, logré establecer un vínculo de confianza tanto con las docentes como con l@s niñ@s, lo que me dio mayor seguridad en la realización de las entrevistas y, en general, en todo el trabajo de campo. Cabe destacar que si bien desde un principio fui aceptada por l@s alumn@s, durante las sesiones de observación, logré que no les llamara tanto la atención mi presencia y en muy pocas ocasiones se dirigían a mí, sin embargo, cuando comencé con las entrevistas (después de más de un mes de que me vieran por lo menos una vez a la semana) varios ya me saludaban y se acercaban a mi para preguntarme cosas o platicarme sobre ell@s. Al final del curso compartí con los tres grupos el cierre del mismo y los acompañé, en el caso de la escuela pública, en su misa de graduación, y con l@s de la privada asistí a un convivio que se llevó a cabo en la casa de una de las niñas.

## 4.2 Las instituciones escolares y las dinámicas grupales.

### 4.2.1 Las escuelas

#### Escuela Protasio Tagle

La escuela primaria “Lic. Protasio Tagle”<sup>3</sup> lleva el nombre de quien fuera, entre otros cargos, ministro de gobernación del general Porfirio Díaz de 1877 a 1879. Su construcción data aproximadamente de 1917, y está ubicada en la calle Centenario número 28 en la colonia Del Carmen Coyoacán. A lo largo de su historia ha tenido varias modificaciones y ampliaciones dando cabida a nuevas aulas. Actualmente cuenta con dieciséis salones, un patio delantero y otro central en el que se realizan las ceremonias, las actividades de educación física y l@s niñ@s toman el descanso; baños para niños, niñas y docentes, un estacionamiento y dos oficinas, una para la dirección y la otra mucho más amplia para la supervisión de la zona escolar 213 que está dentro de las instalaciones de la escuela y se encuentra a cargo de la profesora María Teresa.

La misión y visión de la escuela “Lic. Protasio Tagle” están orientadas a desarrollar en l@s alumn@s las competencias necesarias para hacer frente a la demanda cultural y social, contemplando la diversidad de la comunidad. La escuela atiende a alumn@s provenientes de distintas colonias de la delegación Coyoacán, que en su mayoría son de clase media baja y baja.

Actualmente la dirección de la escuela está a cargo del profesor Armando quien tiene este cargo desde el año 2002. La planta docente en el ciclo escolar en que se realizó el estudio (2004-2005) se conformó por 14 profesoras y un profesor titulares, dos docentes de educación física y dos profesoras del programa USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), teniendo un total de 19 docentes. La población total de alumnos es de 503 distribuidos de la siguiente manera: 59 en 1º, 75 en 2º, 97 en 3º, 105 en 4º, 88 en 5º y 79 en 6º; los grados de 1º, 5º y 6º cuentan con dos grupos y 2º, 3º y 4º tienen tres grupos.

Los planes de estudio para los grados de 1º y 2º tienen conocimientos elementales sobre matemáticas, español, conocimiento del medio y educación artística que son impartidos por la profesora titular; de 3º a 6º año las materias que conforman los planes son: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, geografía,

---

<sup>3</sup> La información obtenida para este apartado fue gracias a una breve entrevista realizada al director de la institución, quien además me brindó estadísticas sobre la población de la escuela y un pequeño documento elaborado por la directora anterior en el que describe muy brevemente un poco de la historia de la escuela.

educación cívica y educación artística, también impartidas por el o la docente titular. Todos los grados tienen dos horas a la semana de educación física y en el año escolar citado una profesora se encargaba de los grados 1° y 2° y un profesor de los otros cuatro. De la población total de la escuela 29 alumn@s (16 hombres y 13 mujeres) contaban con el apoyo de las dos profesoras del programa USAER. El horario de clases es de 8 a 12:30 hrs y como única actividad extra ofrecida por la escuela está la banda de guerra a la que pueden incorporarse l@s niñ@s de 5° y 6°, ensayando dos veces a la semana después del horario de clases.

La evaluación de l@s alumn@s es realizada por l@s docentes titulares cada dos meses, y ell@s definen los criterios de evaluación para cada materia, teniendo como requisito indispensable la aplicación de un examen bimestral, la materia de educación física es evaluada por l@s docentes que la imparten y una vez que tienen las calificaciones se las pasan a la profesora o profesor titular. La calificación final del curso se obtiene promediando los cinco periodos bimestrales en los que está dividido el ciclo escolar. Los padres y madres de familia son citados por l@s docentes titulares cada dos meses en fechas y horarios definidos por ell@s, para recoger los exámenes de sus hij@s y firmar las boletas de calificaciones, en caso de que necesiten hablar con l@s profesor@s o el director sobre alguna cuestión en particular, pueden solicitar una cita con l@s mism@s.

Cabe destacar que la escuela ha participado en distintos concursos de banda de guerra, obteniendo reconocimiento en los primeros lugares, y ha sido reconocida por la SEP durante tres años consecutivos como una de las cien mejores escuelas primarias oficiales de las 2771 que hay en el Distrito Federal.

### Colegio Coyoacán

El Colegio Coyoacán<sup>4</sup> ubicado en el número 20 de la calle Centenario en la colonia Del Carmen Coyoacán, fue fundado por el padre franciscano Luis Melesio Serrano y la madre Paz Margarita Jiménez en el año de 1951 con el lema “virtud y ciencia”, y con la colaboración de madres franciscanas de Nuestra Señora del Refugio abrió sus puertas para impartir enseñanza primaria de corte religioso únicamente a varones de escasos recursos, pero al paso del tiempo su carácter parroquial o de

---

<sup>4</sup> La información sobre esta institución fue obtenida a partir de una entrevista realizada a la Srita. Elvia, secretaria del colegio, la copia de un anuario de 1957 que ella misma me brindó y un folleto dirigido a los padres de familia que contiene el ideario, el reglamento y las normas de la institución.

enseñanza gratuita se fue modificando y se admitieron alumnos con más recursos. Así mismo, en el año de 1966, a petición de los padres de familia, la escuela se hizo mixta como lo continúa siendo hasta la fecha. En el mes de agosto de 1952 obtuvo su incorporación por la Secretaría de Educación Pública y antes de esto operó como un anexo del Instituto Fray Junípero Serra.

El ideario del Colegio Coyoacán se establece para responder a las necesidades en materia de instrucción, educación y evangelización. Fue creado para impartir una formación humana integral y de calidad y busca que el alumno sea agente de su propia formación, constructor de una comunidad fraterna y promotor de la justicia y la paz, fomentando en él hábitos morales y religiosos que aseguren su conducta para el futuro.

En términos de espacio, el colegio cuenta con un patio delantero, una oficina para la dirección, un cubículo para trámites administrativos, una sala de maestros, una pequeña cocina, un salón para actividades artísticas, baños para niños, niñas y docentes, un patio central en el que se practica educación física y en el cual l@s niñ@s toman el descanso, y nueve salones distribuidos en los tres pisos del edificio central, uno para cada grado de preescolar y primaria, y uno más para computación en el que se tienen 15 computadoras.

La madre superiora de la congregación franciscana de Nuestra Señora del Refugio es la encargada de elegir a las hermanas que estarán dirigiendo cada una de las escuelas de la congregación; en el caso del Colegio Coyoacán, la madre María Belén funge como directora del Colegio desde hace tres años y cuenta con el apoyo de tres hermanas más que imparten las clases de religión, y una secretaria que se encarga de todas las cuestiones administrativas.

Actualmente el Colegio Coyoacán imparte educación preescolar y primaria y su población está conformada principalmente por niñ@s de clase media y media baja de las colonias aledañas al colegio. En el aspecto académico, además de cumplir con los requerimientos de formación definidos por la SEP, se imparten las clases extra de inglés tres veces a la semana y computación y religión dos veces a la semana cada una. Los planes de estudio están conformados por las materias de: matemáticas, español, educación física, educación artística (música, teatro y danza), conocimiento del medio para 1° y 2° de primaria y ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica para 3er grado en adelante, además de las materias complementarias de inglés, computación y religión. El horario en el que asisten l@s alumn@s a clases es de 8 a 14 hrs.

Con respecto a las actividades de índole religioso que se llevan a cabo en el colegio pueden mencionarse, además de las clases de religión, las oraciones diarias en la formación de la mañana, las misas de los primeros viernes de mes, las celebraciones especiales de semana santa, San Francisco de Asís, de la madre fundadora de la congregación y de la Virgen de Guadalupe en las cuales además de la misa que se lleva a cabo en el patio, l@s alumn@s hacen representaciones teatrales. Asimismo, para l@s niñ@s que así lo deseen, todos los martes después del horario normal se imparte catecismo para la primera comunión.

En el ciclo escolar en el que se realizó el estudio (2004-2005) el Colegio contaba con un total de 171 alumn@s distribuidos de la siguiente manera: 22 en 2° y 3° de preescolar, 27 en 1° grado, 27 en 2°, 19 en 3°, 24 en 4°, 30 en 5° y 32 en 6°. La planta docente se conforma por 1 profesor y 7 profesoras titulares, 2 profesoras de inglés que se distribuyen en los 8 grados, una profesora de danza, una de computación, un profesor de educación física, una profesora de música, tres Madres que imparten religión y el profesor titular de 1° grado imparte la clase de teatro, haciendo así un total de 17 docentes.

La evaluación de l@s alumn@s se hace mensualmente, y tod@s l@s profesor@s entregan sus listas a l@s docentes titulares para que ell@s hagan el vaciado en las boletas. La calificación mensual de cada materia se obtiene promediando la calificación de los cuadernos, exámenes parciales, participación en clase y los trabajos y tareas; para tener derecho a examen es necesario haber efectuado los pagos correspondientes de colegiatura y tener un 80% de asistencia. Según lo establecido por la SEP, el ciclo escolar se divide en 5 periodos de dos meses cada uno y el promedio de éstos dará la calificación final del curso. Los padres y madres de familia asisten cada dos meses en fechas y horarios establecidos por la dirección para conocer el desempeño bimestral de sus hij@s y firmar las boletas. Además, tienen la obligación de asistir a las juntas académicas organizadas por el Colegio y si lo requieren, pueden solicitar entrevistas con l@s docentes titulares para tratar algún asunto relacionado con sus hij@s.

#### 4.2.2 Los grupos

##### Grupo G1

El grupo era de 40 alumn@s<sup>5</sup>, 20 niñas y 20 niños que se conocían bien entre ell@s, pues nadie era de primer ingreso y habían estado por lo menos un año junt@s. La profesora era bastante joven, egresó de la escuela normal de maestros en el 2003, y este grupo fue su primer experiencia docente, pues el año anterior (quinto) también estuvo con ell@s. A lo largo de la entrevista me comentaba que en las prácticas profesionales siempre había trabajado con niñ@s más grandes y que por lo tanto se le facilitaba más trabajar en grupos superiores, pues además de que entienden más rápido, también aprendes un montón de cosas... y puedes platicar con ellos<sup>6</sup>, sin dejar de lado los problemas a los que se enfrentó para negociar con ell@s y convencerl@s de porque las cosas tenían que hacerlas como ella decía.

En sus dos años de convivencia con el grupo, la profesora logró imponerse como autoridad, pero al mismo tiempo fomentar un ambiente de confianza y respeto entre todos sus integrantes, bromeando y jugando en ocasiones con ell@s. Con respecto a la dinámica de trabajo, la mayoría de las veces dictaba el resumen del tema revisado, daba una explicación y hacían ejercicios de manera individual o en grupo, acompañando en ocasiones el trabajo con un poco de música elegida por ell@s y, dependiendo de su comportamiento, organizaba juegos en los que el equipo ganador tenía un punto más en la materia revisada. En las sesiones de observación pude percatarme de que en sus exposiciones y explicaciones ponía en práctica algunos de los principios del aprendizaje significativo, vinculando los contenidos con experiencias comunes para ell@s y relacionando unos temas con otros, intentando hacerl@s reflexionar y logrando así atrapar su atención, lo cual se reflejaba en las frecuentes intervenciones de l@s alumn@s.

La manera en la que l@s alumn@s se dirigían a la profesora así como el trato entre ambos, denota confianza y respeto entre ell@s. Cabe destacar que la profesora intentaba dar cabida a todas las participaciones, a veces hacía observaciones sobre su trabajo y también abría espacios para que dieran sus puntos de vista sobre la decoración del salón, a través de concursos que se organizaban periódicamente y en los que elegían los carteles que se pegarían en las paredes y que habían sido elaborados por ell@s mism@s.

---

<sup>5</sup> En un inicio eran 39, pero se incorporó un niño del otro grupo de 6° año debido a que en una ocasión le faltó al respeto a la otra profesora y ella no quiso aceptarlo de nuevo.

<sup>6</sup> Cita textual extraída de la entrevista realizada a la profesora.

En términos generales era un grupo participativo y entusiasta que la mayoría de las veces ponía atención y guardaba silencio cuando la profesora les dictaba o explicaba algún tema. Cuando hacían ejercicios en grupo, la mayoría participaba, aunque de manera un poco desordenada, particularmente cuando les pedía que contestaran individualmente algún trabajo o cuando los dejaba solos en el aula, sin embargo, aunque con un poco de dificultad, la maestra lograba mantener la disciplina después de fuertes llamadas de atención. La revisión de los ejercicios realizados en clase la mayoría de las veces se hacían en grupo y en ocasiones (un trabajo al día) la maestra calificaba a cada un@ en su cuaderno. Para la evaluación de cada materia hacía exámenes parciales que debían estar pegados y firmados en el cuaderno, tomaba en cuenta la participación y el cumplimiento, los puntos extra por algún trabajo o concurso y el examen bimestral.

Las llamadas de atención por indisciplina y desorden eran casi siempre a l@s mism@s y más frecuentes para los niños, cuando eran hacia las niñas generalmente eran por platicar y si su comportamiento era muy malo optaba por cambiarl@s de lugar. Había aproximadamente siete alumn@s que en ocasiones no trabajaban y a quiénes la profesora a veces reprendía, cuatro de l@s cuales, dos niñas y dos niños, contaban con el apoyo de una de las maestras USAER. A pesar de que en general era un grupo muy participativo, había niñ@s que participaban más que otr@s y también había alumn@s, más niñas que niños, que casi no hablaban y muy pocas veces eran mencionados por la profesora.

La dinámica intergrupala era buena y se comportaban como un verdadero grupo, los subgrupos que había se llevaban bien entre sí y en su mayoría estaban integrados solamente por niñas o solamente por niños, no había ningún niño o niña que no fuera integrado por l@s demás@s.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los criterios de selección para las entrevistas en cada uno de los grupos tenían que ver con el trabajo y cumplimiento de l@s alumn@s, su comportamiento en clase, la participación, su forma de relacionarse con la profesora y la manera en que ésta se dirigía a ellos. En el caso de este grupo a medida que avanzaban las sesiones de observación fui teniendo más claro a quienes podría entrevistar, tomando en cuenta que sería interesante conocer la perspectiva tanto de alumn@s cumplid@s, obedientes y disciplinad@s como de estudiantes un

poco más desinteresad@s y un tanto rebeldes, así se eligieron a 3 niños y dos niñas que más o menos cumplían con estas características<sup>7</sup>:

David: Era un niño un tanto solitario que casi no hablaba con sus compañeros, participa muy poco pero siempre trabajaba en lo que le asignaba la profesora y participó en la escolta, una sola vez le llamaron la atención y fue por no traer un encargo que se les había pedido a todos. Varios alumnos mencionaban que era el consentido de la profesora y se referían a él un poco en tono de burla, pero no lo hacían directamente.

Montserrat: Era de las niñas a las que más le llamaba la atención la profesora por estar platicando o por no poner atención, era muy participativa y en algunas ocasiones daba sus puntos de vista frente a todo el salón y hacía algunas bromas sobre el comportamiento de algunos compañeros.

Fernando: En las cinco sesiones de observaciones que se realizaron pude percatarme que la profesora le llamaba la atención por lo menos tres veces al día y le dio dos reportes para hablar con sus papás, era un niño indisciplinado y desobediente, pero casi siempre estaba muy atento en las explicaciones, le gustaba mucho participar y trabajaba muy bien, generalmente era de los primeros en terminar los ejercicios.

Stephanie: Participó en la escolta y hablaba muy poco con sus compañer@s, siempre cumplía con los trabajos que les pedía la profesora en el aula y casi nunca le llamaban la atención por estar hablando o por no cumplir.

José Manuel: Era un niño muy participativo e inquieto, la profesora le llamaba la atención con frecuencia y él en ocasiones le contestaba de manera un poco irrespetuosa o haciendo alusión con gestos que no le importaban sus regaños, sin embargo su relación con ella era buena y seguido le hacía bromas, era un niño listo y la profesora me comentó que en una ocasión había participado en la escolta.

### Grupo G2

En este grupo eran 39 alum@s<sup>8</sup> 22 mujeres y 17 hombres y sólo dos niñas y un niño eran de nuevo ingreso. La profesora era egresada de la escuela normal de maestros, tenía veintidós años dando clases y en esta escuela había trabajado aproximadamente ocho años en todos los grados menos en primero. En la entrevista

---

<sup>7</sup> En este grupo además de l@s alum@s previstos se entrevistaron a dos niños y una niña más (Luis, Oscar y Sandra) debido a que ell@s lo solicitaron, y algunas de sus respuestas se incorporaron en los hallazgos de la investigación.

<sup>8</sup> Inicialmente eran 40, pero a un niño lo cambiaron al grupo 6° A porque le contestó a la profesora, y ella no volvió a aceptarlo.

me comentó que a pesar de que le gustan todos los años, prefería los grupos superiores porque l@s niñ@s ya saben a lo que vienen, ya entienden indicaciones y ya saben lo que tienen que hacer<sup>9</sup>, tomando en cuenta que en estos grados también es necesario estar muy bien preparada con respecto al manejo y dominio de los contenidos porque a esa edad l@s alumn@s ya se dan cuenta de las equivocaciones que pueden tener l@s profesor@s, así mismo es una edad en la que comienzan a retar y querer imponer su voluntad.

Con este grupo, a petición de los padres y madres de familia, estuvo en tres grados diferentes, primero en tercero, después en quinto y al final en sexto, de ahí que hubiera bastante confianza entre ell@s, cuestión que se reflejaba en la forma en cómo se relacionaban con ella y la forma en cómo ella lo hacía con ell@s, recurriendo en ocasiones a bromas y comentarios personales, y pocas veces dando lugar a discusiones que no tenían que ver con los contenidos del curso y que representaban una distracción tanto para el alumnado como para la profesora.

La situación de la profesora como madre de un hijo pequeño que enfermaba frecuentemente la hacía faltar seguido a clases, cuestión que probablemente jugaba en la desorganización que a veces se dejaba ver en la planeación de sus actividades y que le trajo algunos problemas con las mamás de las alumnas que entraron en este año escolar. De igual forma, en las cinco sesiones de observación pude percatarme de que salía frecuentemente del salón y dejaba a l@s alumn@s sol@s en el aula, así mismo tanto en la entrevista como en las ocasiones que podía platicar con ella, pude percibir que no estaba del todo conforme con su situación como profesora, pues en varias ocasiones me comentó que por parte de la escuela no les brindaban ningún curso de actualización o preparación para enfrentar las diferentes problemáticas que se presentaban con los grupos a diferencia de lo que, desde su perspectiva, sucedía en los colegios particulares, además de que los contenidos que formaban parte del plan de estudios de sexto año eran muy numerosos, y por lo tanto resultaba difícil tratarlos en profundidad, cuestión que no me fue comentada por ninguna de las otras dos profesoras.

Con respecto a la forma de trabajo, ésta se basaba en dictados, lecturas, ejercicios y en ocasiones ilustraciones. En los dictados y explicaciones la gran mayoría ponía atención y trabajaba en lo que debían hacer, destacándose en los dictados que tod@s l@s estudiantes cambiaban el color de la pluma para marcar las mayúsculas,

---

<sup>9</sup> Cita textual extraída de la entrevista realizada a la profesora.

los signos de puntuación y los títulos, situación que no se presentaba en los otros grupos y que en cierta medida reflejaba el orden y la obediencia del grupo. Cuando participaban no se notaba tanto entusiasmo como con el G1, pero lo hacían ordenadamente y la profesora procuraba que tod@s lo hicieran, pidiéndoles que leyeran o contestaran preguntas según el orden en el que estaban sentados logrando así que tod@s hablaran, no obstante cuando preguntaba algo al azar o pedía alguna opinión, eran muy pocas l@s que se animaban y casi siempre eran l@s mism@s, sobresaliendo un niño y una niña. Así mismo, sobresalían cuatro niños y tres niñas que en muy pocas ocasiones hablaban y cuando lo hacían casi no se escuchaba su voz, dos de ellos, junto con otro compañero más, tenían el apoyo una vez por semana de una profesora USAER.

En las ocasiones en que la profesora ponía ejercicios para trabajarlos individualmente, no se escuchaba mucho ruido y, salvo pocas excepciones, tod@s trabajaban. La mayoría de los ejercicios eran revisados en grupo y sólo en una ocasión de las sesiones de observación la docente les pidió sus cuadernos para calificarles un ejercicio<sup>10</sup>, lo que si solía hacer era pasar a revisar la limpieza de los cuadernos y hacer observaciones sobre la letra y la ortografía. La evaluación bimestral de cada materia se obtenía promediando los exámenes parciales con el examen bimestral, y en ocasiones tomaba en cuenta los cuadernos o trabajos y tareas que les dieran puntos extra.

En comparación con los otros dos grupos que formaron parte del estudio de esta investigación, este era el grupo más disciplinado, lo cual no quiere decir que siempre se mantuvieran en orden y en silencio, sobre todo cuando la maestra salía del salón, situación que, como ya se mencionó, era muy recurrente. La profesora les llamaba más la atención a l@s alumn@s desobedientes o indisciplinad@s y no tanto a los que no trabajaban, pues quizá era más difícil para ella percatarse de eso en la dinámica de clase, no obstante, ubicaba bien a los que no entregaban tareas y a los que tenían sus cuadernos incompletos. En general, tanto niños como niñas eran reprendid@s por igual, una diferencia que podía destacarse tenía que ver con el contacto que tenían con la profesora, en el caso de las niñas éste era mayor, pues además de acercarse

---

<sup>10</sup> A este respecto se observa una clara diferencia con las dinámicas de los otros dos grupos en los que al menos un ejercicio al día era evaluado directamente en los cuadernos por las profesoras, situación que quizá tiene que ver con la importancia dada a la evaluación en estos últimos años, relevancia que muy probablemente quedó reflejada en la preparación de las otras profesoras y que por la diferencia generacional en el caso de la docente del G2 no fue enfatizada.

para preguntarle sobre los contenidos del curso, también lo hacían para platicar con ella o preguntarle sobre su hijo.

Las relaciones entre ell@s eran buenas, ubicándose más fácilmente que en los otros grupos, pequeños problemas entre ciertos niños y ciertas niñas y suscitándose en una ocasión una pelea entre dos niños que terminó arreglándose con una platica con la profesora. La mayoría de los subgrupos era únicamente de niñas o únicamente de niños, pero en términos generales tod@s se llevaban bien, habiendo solo un subgrupo de dos niños y tres niñas que sólo se llevaban entre ell@s y casi no convivían con el resto del grupo. Además había un niño de nuevo ingreso a quien no le interesaba mucho integrarse con sus compañer@s y tampoco el grupo se preocupaba por hacerlo. De igual forma, en este grupo era fácil identificar a dos alumn@s líderes, un niño y una niña quienes además de participar mucho, eran respetados por l@s dem@s y en ocasiones proponían actividades a realizar o temas a discutir.

En este grupo la selección de l@s alumn@s entrevistad@s fue en función de los criterios antes mencionados y cabe señalar que debido a que la profesora casi no les llamaba la atención destacaban dos estudiantes, un niño y una niña, que eran a l@s que se dirigía más frecuentemente porque interrumpían la dinámica de clase o hacían bromas, amb@s fueron seleccionad@s para entrevistarl@s junto con otr@s tres estudiantes.<sup>11</sup>

Jacqueline: Participaba poco, pero cuando lo hacía respondía bien, era callada y muy cuidada y ordenada en su aspecto, la profesora solía pedirle sus cuadernos para ver las fechas de los apuntes, y al igual que sobre otr@s alumn@s, la profesora me comentó sobre su cumplimiento y buen desempeño.

Joel: Era un niño al que frecuentemente le llamaba la atención la profesora por estar platicando o jugando, seguido hacía bromas frente a todo el grupo y en algunas ocasiones se burlaba de algun@s compañer@s, casi siempre participaba y trabajaba en lo que le asignaban.

Kattia: Cuando la profesora le pedía que contestara alguna pregunta, la mayoría de las veces estaba distraída y la respondía de forma equivocada, de igual forma, cuando la profesora solicitaba ver su cuaderno, casi siempre lo tenía incompleto o no había hecho el trabajo. En una ocasión la profesora hablaba con su mamá y con ella y le comentaba a la primera que casi nunca traía las tareas ni los apuntes, en las

---

<sup>11</sup> Al igual que en el G1 en este grupo se acercaron una niña y un niño (Tania y Miguel) para que los entrevistara y sus respuestas también se integraron en algunas categorías de los hallazgos de investigación.

sesiones de observación, pocas veces trabajaba en los ejercicios individuales y su actitud en ocasiones reflejaba desinterés e indiferencia en lo que estaban viendo.

Manuel: Al principio no lograba ubicarlo muy bien pues era muy callado, nunca escuché que le llamaran la atención y casi nunca participaba, no obstante por lo que me comentó la profesora era muy buen alumno y de los niños era el más aplicado.

Mariana: Siempre participaba y hacía comentarios a la profesora sobre sus gustos o desacuerdos frente a todo el salón, era una niña muy abierta que en varias ocasiones buscaba la manera de interrumpir la dinámica de clase pero casi siempre cumplía con los trabajos que tenía que realizar. Se llevaba bien tanto con niños como con niñas, pero cuando alguien la molestaba se defendía y se quejaba con la profesora frente al grupo.

### Grupo G 3

El grupo estaba conformado por 32 alumn@s 17 niños y 15 niñas, de l@s cuáles una sola niña era de nuevo ingreso y cinco alumn@s estudiaron toda la primaria junt@s. La maestra titular tuvo que retirarse a mitad del ciclo escolar, y a partir del mes de febrero la profesora Verónica comenzó a dirigir el grupo, así que desde el primer contacto que tuve con el grupo (la aplicación del cuestionario) trabajé con ella.

La profesora contaba con dos licenciaturas, una de ellas en matemáticas y otra en pedagogía, así como una maestría en recursos humanos. El trabajo con el grupo de 6° año era su tercera experiencia como docente a nivel primaria, anteriormente había tenido los grados de tercero y segundo pero en otra institución, al entrevistarla me comentaba que en su formación como pedagoga no obtuvo las herramientas necesarias para trabajar con un grupo de nivel básico, y que la manera en cómo ha enfrentado a los grupos es con ingenio y a veces con gritos (risas)<sup>12</sup> pues el curso de capacitación didáctica de la SEP no lo habían dado

Así mismo, al preguntarle sobre las diferencias que encontraba entre sus experiencias docentes anteriores y el trabajo con este grupo, me comentó que por la edad en la que se encontraban l@s niñ@s era más complicado trabajar con ell@s, pues estaban en una etapa de rebeldía en la que querían desafiar a la autoridad y querían imponer su voluntad. Además, sus intereses estaban en otros aspectos que no tenían mucho que ver con la escuela y era más difícil motivarlos, sin dejar de lado los problemas que podían tener en su entorno familiar. A esta complejidad se sumaba

---

<sup>12</sup> Cita textual extraída de la entrevista realizada a la profesora.

que, como ella lo consideraba, al ser más joven que la maestra anterior, l@s alumn@s no la veían como una autoridad y por eso luego ni me hacen caso<sup>13</sup> aunque a esto a su vez se suma que en ocasiones se reía de ell@s y de los castigos o de las cosas malas que hacían.

Considero que por las razones anteriores y el cambio que a mitad del curso sufrió el grupo, era más complicado para la profesora mantener la disciplina y el orden en el mismo, así como atrapar su atención en las explicaciones que les daba, a pesar de que éstas eran lo suficientemente claras. Cabe destacar que de todos los grupos en los que se realizó el estudio, éste era el más desordenado. Al iniciar el día era complicado ponerlos en orden, una vez que la maestra lo lograba, se mantenían así mientras les dictaba o les pedía que leyeran en voz alta, pero cuando les explicaba algún tema, comenzaban a escucharse varias voces y muy pocos prestaban atención. Cuando realizaban ejercicios individuales, más o menos la mitad del grupo los llevaba a cabo hasta terminarlos, y de la otra mitad algun@s los hacían a medias y otr@s se dedicaban a otras cosas; hay que decir que dichos ejercicios eran evaluados<sup>14</sup> diariamente por la profesora, quien aprovechaba para hacerle a l@s alumn@s observaciones sobre su letra, limpieza o errores. Conforme l@s estudiantes iban terminando comenzaban a escucharse algunas voces hasta que, en ocasiones, terminaban jugando y hablando muy fuerte. Con respecto a la evaluación general, la maestra realizaba exámenes cada mes y en ocasiones tomaba en cuenta puntos extra de trabajos o tareas, y una vez que tenía la calificación final con décimas, redondeaba dependiendo del comportamiento y participación de l@s alumn@s.

En términos generales era un grupo algo apático y muy poco participativo, la gran mayoría de las veces en la realización de ejercicios grupales o explicaciones los niños eran los únicos que participaban y, generalmente, siempre eran los mismos. En pocas ocasiones vi participar a las niñas y cuando lo hacían era generalmente porque la maestra las designaba. De igual forma, a muy pocos les gustaba pasar al frente y dar su opinión sobre algo que la maestra les solicitara, en una ocasión les pidió que expusieran el tipo de lecturas que les gustaba leer y un poco menos de la mitad del

---

<sup>13</sup> *Idem*

<sup>14</sup> Le daba mucha importancia a la evaluación pues comentó que en su formación siempre le dijeron que no debía dejar trabajo que no pudiera evaluar, asimismo, después de un problema con algunos padres de familia porque sus hij@s bajaron de calificaciones al entrar ella, procuraba revisar todos los ejercicios y los apuntes de los cuadernos para que los papás se percataran de que estaba al pendiente del cumplimiento de l@s alumn@s.

grupo prefirió no pasar, los que lo hicieron no tardaron más de un minuto y más bien respondían de manera muy escueta a lo que la maestra les preguntaba.

En la relación que establecía con ell@s intentaba ser tolerante, y en muchas ocasiones los trataba como iguales, bromeaba con ell@s y les demostraba que podían confiar en ella y trabajar bien, dándoles la oportunidad de elegir algunas tareas y proponiéndoles actividades recreativas, sin embargo l@s estudiantes no respondían del todo positivamente ante esta apertura, demostrando indiferencia y en ocasiones burlándose de sus comentarios sin que ella se percatara. Ante su actitud me comentó en varias ocasiones que así eran con tod@s l@s profesor@s y que con ella era con la que mejor se portaban, asimismo, comentaba que con la profesora anterior se portaban igual pero que probablemente por la edad y porque era muy autoritaria la respetaban más, con respecto al autoritarismo cabe señalar que si bien demostraba apertura en la relación con ell@s había ocasiones en las que se mostraba muy intolerante e impositiva con un niño que cuestionaba sus mandatos y no quería obedecerla.

Las llamadas de atención eran frecuentemente para los niños sin distinción entre ellos y eran por platicar, no poner atención, jugar o desobedecer, y, dependiendo de si la profesora consideraba que lo ameritaban o no, les bajaba una décima en civismo, pero daba la impresión de que a l@s alumn@s no les importaba mucho, pues continuaban con el mismo comportamiento. A las niñas solía reprenderlas porque no prestaban atención, por enviarse recados o por platicar, pero en muy pocas ocasiones les bajaba décimas. Así mismo la forma en cómo se dirigía a ellas era menos autoritaria y solía ser un poco más tierna, con los niños en ocasiones lo era, pero generalmente les gritaba y reprendía más.

Con respecto a la dinámica intergrupala tod@s se conocían entre sí y en términos generales convivían, la distinción entre niños y niñas en la conformación de grupos de amig@s era evidente: las niñas con las niñas y los niños con los niños, entre las niñas había tres grupos distintos que no se llevaban mucho y entre los niños se distinguían tres grupos, pero no había problemas entre ellos. Había tres niños que no convivían mucho con tod@s l@s demás, uno de ellos era algo agresivo, molestaba a sus compañer@s y en muchas ocasiones no quería trabajar, estaba sentado frente al escritorio y la profesora en ocasiones lo aislaba de todo el grupo. El segundo era considerado por sus compañeras un poco grosero y agresivo y desesperaba frecuentemente a la profesora, y el tercero era un chico algo introvertido y que, probablemente por ser hijo de la maestra anterior, much@s no simpatizaban con él.

En lo tocante a las niñas, tres de ellas eran un poco introvertidas y no eran del todo integradas por el grupo en general.

En relación a las entrevistas en este grupo desde la segunda sesión de observación ubique a dos de los niños que podía entrevistar, pues eran los que más participaban y a uno de ellos al que más le llamaban la atención porque en ocasiones no quería hacer lo que la profesora le pedía, así mismo en una plática que tuve con ella me hizo comentarios sobre su trabajo en clase y algunos problemas que había tenido con ellos. En el caso de las niñas fue un poco más tardado el proceso de selección, pues su actitud ante la clase y ante las explicaciones era indiferente y en muy pocas ocasiones participaban, lo cual no me permitió ubicar quienes cumplían y trabajaban en clase. Al principio solamente ubicaba a una niña que, por las observaciones que le hizo la profesora, en dos o tres ocasiones sobre su incumplimiento y desobediencia, me percaté de que no trabajaba y consideré que podría ser un buen prospecto para entrevistar, posteriormente en la entrevista realizada a la profesora, le pregunté sobre algunas niñas que trabajaran bien y me recomendó a dos, en total fueron dos niños y tres niñas l@s entrevistad@s:

Aura: Era desde el punto de vista de la profesora era la mejor alumna del grupo y tenía las mejores calificaciones, era muy cuidadosa en su aspecto y trabajos, pero muy introvertida, poco participativa y, en varias ocasiones, demostraba indiferencia ante las explicaciones de la profesora. Cuando le planteé lo de la entrevista se puso un poco nerviosa y me comentó varias veces que no quería, al preguntarle la razón, me contestó que porque podía equivocarse o hacerlo mal, eso me hizo pensar que probablemente tenía poca confianza en sí misma y que por lo tanto sólo podía hacer las cosas bien si las estudiaba antes, así que si bien tenía las mejores calificaciones del grupo probablemente era porque se dedicaba a estudiar muy bien para sus exámenes y se aprendía de memoria las respuestas para contestar todo bien.

Juan Manuel: Era muy participativo, trabajaba bien, pero también platicaba y jugaba con sus compañeros, generalmente era de los primeros en terminar los ejercicios. En una plática que tuve con la profesora me comentó que tuvo un problema con sus papás porque le puso una baja calificación en un trabajo y ellos le dijeron que su hijo siempre sacaba nueves y dieces, este comentario me permitió ubicarlo como un alumno que trabajaba y cumplía con lo solicitado por la profesora, sin embargo, cabe señalar que a pesar de su cumplimiento y buenas calificaciones en sus participaciones se limitaba a dar las respuestas correctas sobre algún ejercicio y

cuando se le pedía que profundizara o argumentara sobre su respuesta se ponía muy nervioso y terminaba diciendo que no sabía.

Lupita: En algunas sesiones de observación, me percaté de que no trabajaba en los ejercicios que dejaba la profesora para calificar, asimismo en una ocasión la profesora le llamó la atención por no trabajar y la amenazó con llamar a sus papás para comentarles sobre su actitud en clase, su falta de atención e incumplimiento.

Ernesto: Participaba muy bien y frecuentemente, hablaba poco con sus compañeros y a veces los molestaba. Cuando no le parecía algo o no estaba de acuerdo con alguna orden que les daba la profesora se lo expresaba o no lo hacía, lo anterior le traía algunos problemas con ella, pues en ocasiones parecía que la estaba retando, pero en realidad estaba defendiendo su punto de vista y/o cuestionando su autoridad o manera de trabajar. A mi parecer, era un niño inteligente y con carácter y por no aceptar todo lo que la profesora proponía y decía, siempre le llamaba la atención y le bajaba décimas en civismo.

Gloria: Era la niña que más participaba, aunque en comparación con los niños lo hacía muy pocas veces, cumplía con la mayoría de los trabajos y tareas solicitadas, platicaba bastante en clase y en ocasiones le contestaba en un tono un tanto retador a la profesora quien opinaba que era una buena alumna.

### **4.3 Los hallazgos**

Los hallazgos obtenidos a lo largo del trabajo de campo se clasificaron en diferentes categorías que tienen que ver con la dinámica de trabajo, la participación en clase, el comportamiento de l@s alumn@, el tipo de relaciones que l@s estudiantes establecen con las profesoras, las relaciones entre compañer@s y la forma en cómo las profesoras tratan a niños y niñas. En cada una de estas categorías se presentan las acciones y actitudes de l@s estudiantes y de las profesoras de los tres grupos, exponiendo en ocasiones características o situaciones particulares de cada grupo.

### 4.3.1 Dinámica de trabajo

*“-<Georgina dice: Subraya eso, nos sirve para contestarle a la maestra como ella quiere-> ... Parece ser que las respuestas de los hombres están más vinculadas al aprendizaje de conceptos que a responder al estilo del docente a diferencia de las mujeres”*

Gabriela Delgado. *La problemática de los estudios de género en la relación educativa.* p.167

#### a) Cumplimiento y atención

En el G1 tanto niñas como niños trabajaban bien y cumplían con lo que les solicitaba la profesora quien les explicaba detalladamente los diferentes temas y al hacerlo los relacionaba con aspectos de su vida diaria, lo anterior daba lugar a que l@s alumn@s se mostraran interesados y atent@s y respondieran con entusiasmo a las preguntas y ejercicios elaborados por ella, contestando en coro o alzando la mano para participar. Era frecuente que un grupo de niños catalogados por la profesora como “los latosos” trabajaran en grupo de manera un poco desordenada, pero cumpliendo con las actividades, las niñas por su parte preferían trabajar individualmente.

L@s alumn@s del G2 en la mayoría de las clases se mostraban atentos y a excepción de dos o tres estudiantes tod@s cumplían con los trabajos solicitados por la profesora y contestaban los ejercicios, sin embargo cabe señalar que la forma en que la maestra explicaba los contenidos no despertaba en ell@s suficiente interés y se limitaban a tomar los dictados y a realizar los trabajos solicitados, siendo el grupo más cumplido y ordenado, pero al mismo tiempo el más pasivo y obediente, presentándose en muy pocas ocasiones iniciativas de l@s estudiantes quienes más bien se limitaban a obedecer a la profesora, ante esto se puede decir que el tipo de formación de ésta última así como su concepción sobre el proceso vertical de enseñanza-aprendizaje favorecía la sumisión y pasividad de l@s alumn@s y la superioridad de la docente con respecto al saber.

El caso del G3 difiere un poco de los anteriores pues la dinámica de clase se caracterizaba por la desatención, la indisciplina, la indiferencia y la poca participación, a la profesora se le dificultaba mantener el orden y atraer la atención de l@s estudiantes para que la escucharan y trabajaran en lo que debían, una vez que lo lograban se mantenían en silencio en los dictados o cuando tenían que leer en voz alta, pero en la realización de los ejercicios se escuchaban muchas voces y no tod@s los realizaban. Es necesario agregar que además del cambio de profesora a mitad del

curso, su actitud un tanto autoritaria y a veces impaciente no favorecía la cooperación de l@s alumn@s.

Desde el punto de vista de la profesora del G1 la atención en clase depende de cada alumn@, del tema que se está revisando, del interés por el tema y de la facilidad que tienen para la materia:

**Entrevistadora (E):** ¿Quiénes ponen más atención?

**Profra. Irán:** Es diferente [...] o sea depende el tema que estás viendo, por ejemplo ahorita en ciencias viene lo del movimiento, a las niñas les vale, así de que <<si una palanca, aha, el plano inclinado... ah si que padre>> o sea esas cosas no les interesan y los niños como que <<ahhh mira, ayyy>> así como que si se nota más la diferencia del interés [...] En historia se interesan un poco más los niños que las niñas porque en historia se los manejo así como yo le entiendo ¿no? Así de que: “bueno y estos se pelearon contra estos porque empezaron con el chisme y no se qué” y los niños como que le agarran más la onda, así de que <<es pleito, es guerra, si ahhhh>> y las niñas no tanto, los niños son más así de... háblales de guerra, háblales de sangre, háblales de conflictos así todos malotes y ya están así (poniendo mucha atención) y las niñas no tanto, o sea las niñas por ejemplo con lo de cómo se desarrollan los bebés <<ayyy que bonito>>, y sus dibujitos y no se qué <<ayyy sí>> Para español también las niñas, eso de objeto directo, objeto indirecto, circunstanciales y todo eso las niñas como que le captan más rápido o se les hace más fácil y lo hacen mejor, mmm ¿qué otra materia?

**E:** Geografía

**Profra Irán:** Geografía también los niños, como que se ubican más en el mapa, en el tiempo. Las niñas no tanto pero por ejemplo para hacer los carteles, para hacer este... las exposiciones, las niñas son las que organizan <<y ahora ponle aquí, y ahora el margen acá, y ahora tu escribe esto, y ahora tu haz lo otro>>, o sea ellas como que lo resumen y lo demás lo ponen hacer a los niños.

Si bien hay perspectivas que explican las habilidades diferenciales entre hombres y mujeres fundamentándose en la morfología del cerebro<sup>15</sup>, es necesario hacer notar que estas diferencias están relacionadas con la manera en cómo han sido desarrolladas dichas capacidades en unos y otras por preconcepciones genéricas acerca de las actitudes designadas a hombres y mujeres, así por ejemplo, el planteamiento de desubicación de las mujeres o mejor ubicación de los hombres se puede vincular con la idea que culturalmente se ha formado sobre la dependencia de la mujer al hombre, dependencia que se ve reflejada en el momento en que ésta deposita en él la responsabilidad sobre su ubicación, encomendándole en cierta forma su ser y su seguridad, idea que si bien no es afirmada por la profesora puede que intervenga de alguna manera en la valoración que hace de las participaciones de los niños y de las niñas en la materia de geografía o en el propio desempeño de l@s

<sup>15</sup> En esta perspectiva se ubican los planteamientos sobre dimorfismo sexual cerebral en los que destacan autores como Doreen Kimura (1992), Simon Levay (1991), Anne Moir y David Jessel (1991) y Herminia Pasantes (1997).

alumn@s, que sin hacerlo consciente demuestran menos interés o menos capacidad para dicha materia.

En el caso del diseño de carteles o exposiciones no se pudo ver directamente en las sesiones de observación, sin embargo puede decirse que cuando tenían la oportunidad de planear algo tanto niñas como niños mostraban habilidad para organizar o dirigir pero la mayoría de las veces era en pequeños grupos que ell@s formaban y con compañer@s con l@s que tenían confianza, formándose la mayoría de las veces grupos de puras niñas y grupos sólo de niños.

Con respecto al interés por parte de los niños en “los pleitos y guerras” de historia y el de las niñas en el desarrollo de los bebés “con sus dibujitos y todo” queda clara la manera en cómo la profesora aplica los adjetivos estereotipados de violencia y ternura a niños y niñas respectivamente, así como la preconcepción sobre “el instinto maternal en las niñas”, situaciones que pueden influir en la forma en cómo unos y otras se relacionan con el tema y cumplen con los trabajos y tareas vinculados con éste, al respecto cabe señalar que en las respuestas de l@s alumn@s sobre sus materias favoritas y en las sesiones de observación no se presentaron estas diferencias en el interés o la facilidad, destacándose el entusiasmo de l@s alumn@s en general y si bien en ocasiones mostraban mayor inquietud o indiferencia en las clases, esto dependía del horario y del tipo de actividades que eran designadas por la profesora, así mismo se puede decir que aquell@s estudiantes que habitualmente no trabajaban o no ponían atención eran tanto niños como niñas que mostraban algunas dificultades de aprendizaje o que tenían problemas familiares, presentándose la misma situación en el G2.

Las profesoras del G2 y G3 al preguntarles sobre las diferencias en la atención y el trabajo de l@s estudiantes no hicieron referencia al interés por las distintas materias y temas revisados, pero desde su punto de vista en la manera en cómo llevan a cabo las actividades y tareas si es notoria la diferencia entre niños y niñas:

**Profra. Rosy:** Las niñas como que son más dedicadas, hacen su margen más bonito, hacen la letra más hermosa, usan plumas de colores y los niños les vale, o sea ellos si les pido roja o pluma negra, es lo que usan, no son muy de hacer adornitos y márgenes y eso ¿no? Y las niñas son más, más dedicadas en los trabajos, más cuidadosas de lo que entregan, más cuidadosas en muchos detalles, yo creo que por lo mismo de ser mujeres. [...]son más detallistas las niñas para elaborar un trabajo, o para presentar un trabajo a máquina o una maqueta o un portarretrato, son más cuidadosas en no equivocarse, de hacerlo limpio y a la hora de expresarlo, también a la hora de exponerlo, también lo hacen así como muy, muy bien hecho, como muy preparado y los hombres al aventón, hacen los dibujos ahí, como Dios te dio a entender, al aventón pues, se ve que no más lo hicieron a la carrera y las mujeres no, son más dedicadas, así como que se toman

su tiempo, lo sacan por internet, lo sacan a máquina, lo hacen en computadora, le ponen corazoncitos

**Profra. Vero:** En cuanto a la forma pues si se nota la diferencia de género pero en cuanto al fondo de los trabajos, al contenido no [...] En los coloritos y en cosas que nos han enseñado ¿no? sexistas de las niñas con color rosa, más limpias, bonito, la kitty, no se que

En las respuestas anteriores destaca la idea de que las mujeres sólo por ser mujeres son más ordenadas, limpias, dedicadas, detallistas, delicadas, etc adjetivos que además de que culturalmente se han adjudicado al sexo femenino y que es “normal y deseable” que las mujeres los tengan, son características que de alguna manera juegan en la valoración que las profesoras hacen sobre el trabajo de las alumnas en clase, tomándolas en cuenta para incluso afirmar que debido a esto las niñas son mejores alumnas que los niños.

Vale la pena señalar que la profesora Vero del G3 al hacer alusión al sexismo y al destacar que la diferencia se da en la forma y no en los contenidos, tiene presente que no por esos detalles se puede hacer una diferencia tajante entre el trabajo de las niñas y el de los niños, considerando el de los segundos como menos valioso. Por su parte, la profesora Rosy del G2 está convencida de que estos aspectos son indispensables para considerar el trabajo de las niñas como mejor que el de los niños, guiándose más por la apariencia que por los contenidos. Ante estas diferencias se puede decir que en la perspectiva de cada una de las profesoras juega su historia personal, su formación profesional, su condición familiar, económica, social y generacional, así como el acceso a cierta información y ciertos espacios que amplían o refuerzan su visión sobre las relaciones entre hombres y mujeres y las capacidades de cada uno.

Con respecto a estas diferencias la profesora Irán afirma que si bien los trabajos de las niñas son más atractivos y bonitos que los de los niños, este aspecto depende de cada alumno:

**Profra. Irán:** Pues casi siempre por lo general los de las niñas están más bonitos, están más ordenados, tienen mejor letra, le ponen colorcitos y todo pero hay niños que también lo hacen bien, o sea, por ejemplo este Fernando le pone un, o sea trabaja bonito, o sea le gusta que su cuaderno se vea bonito, con colores, le pone dibujitos y todo. Vicente también, así muy bonito, David también, este... Daniel también hace sus trabajos muy bonitos. Entonces hay niños que si se destacan y se preocupan porque su trabajo vaya en orden y en cambio hay otros que “ahhhhh les valía, el cuaderno que agarraron y si trajeron y ahhh”, o sea, te digo, son cosas que para ellos no son tan importantes. [...] Pero también hay niñas que ahhh por ejemplo esta Estefanía ahhh todo un desastre este Mónica, una niña super inteligente, pero en el cuaderno que encontró y donde abrió la hoja, ahí lo va a escribir, termina todo, pero no tiene un cuaderno de español, uno de matemáticas, uno de historia, o sea tiene uno donde tiene toooodas las materias y luego ese día

se le olvidó ese cuaderno y ya sacó el otro y también tiene ahí tooodas las materias, entonces... varía, así de... de niñas y niños

En relación a esto se puede decir que las prioridades de cada alumn@ con respecto al trabajo en la escuela no definen de manera general su desempeño como estudiantes, pues en éste intervienen otros factores personales y de intereses que favorecen o afectan su aprendizaje y las relaciones en el aula. De esta forma, si bien los cuadernos limpios y completos son un aspecto que puede ser tomado en cuenta para decir que el desempeño de un@ alumn@ es bueno, éstos no reflejan necesariamente su dedicación o interés por el tema o materia revisada ya que simplemente pueden buscar que sea agradable a la vista sin que necesariamente les sea significativo o les interese lo que están viendo.

Haciendo referencia al cumplimiento, los resultados del cuestionario arrojan la siguiente información: 20 niños y 25 niñas responden que siempre cumplen con lo que les solicita la profesora, 24 niños y 23 niñas responden que la mayoría de las veces, 4 niños y 4 niñas dicen que regularmente y 1 niño y 2 niñas contestan que pocas veces<sup>16</sup>. En las entrevistas individuales al preguntarles sobre las razones de su cumplimiento o incumplimiento con las tareas y trabajos responden de la siguiente manera:

**Stephanie:** [Siempre cumple] para que tenga buenas calificaciones [y] para que me ponga puntos de más

**José Manuel:** A veces [...] porque a veces se me olvida o olvido los cuadernos o los libros en mi casa

**Montserrat:** Trato [...] pero luego este también, te distraes con la música, con la tele, luego con las amigas pero siempre trato, trato de llevar mi tarea cumplida

**Oscar:** No siempre [...] porque es que hay veces que me da así como que este flojera hacerlos

**Kattia:** A veces [...] porque a veces me aburren

**Joel:** Sí, bueno a veces [...] porque luego a veces nos dice un día antes, yo le digo a mi mamá y me dice <<no pues dile a tu maestra que ahora no podemos llevarlo porque no tenemos dinero o ya llegamos tarde y no pudimos hacerlo>>

**Jacqueline:** Sí [...] porque si no siento que me van a regañar y como no soy de esas que les vale todo como que no

**Mariana:** Sí [...] bueno a veces se me olvida

**Gloria:** Pues a veces porque luego se me olvida, los cuadernos o la tarea

**Ernesto:** Algunas veces porque luego si me dejan un trabajo de computadora no lo puedo entregar al mero día siguiente ya que como no tengo impresora, mmm entonces tengo que decirle a mi papá para que me lo imprima.

**Lupita:** A veces [...] es que a veces mmm no quiero y a veces si tengo ganas

Ante estas respuestas se puede reflexionar sobre distintos aspectos, las contestaciones de Stephanie y Jacqueline dejan ver la importancia que la primera le

<sup>16</sup> Como quedó establecido en el reporte general del trabajo de campo que forma parte de este mismo capítulo, el número total de cuestionarios fue de 103 debido a que varios estudiantes no asistieron el día de la aplicación en sus respectivos grupos.

da a las calificaciones y al reconocimiento que éstas puedan darle, así mismo la preocupación de los papás porque cumplan con todo lo solicitado por la profesora y que queda explícita en ambas entrevistas refleja no tanto en el interés de las niñas por ciertas tareas sino su preocupación por cumplir y obedecer las demandas de la profesora para así evitar regaños y tener una buena nota que de lugar a un reconocimiento o premio traducido en el cuadro de honor o en su participación en la escolta. En el caso de la segunda, además de lo anterior, cabe destacar el énfasis que hace para distinguirse de “las que les vale todo” diciéndolo en un tono un tanto despectivo y con esto hasta cierto modo menospreciándolas o infravalorándolas pues no hacen las cosas como “deben” ser.

En el caso de Montserrat se destaca que si bien le da cierta importancia al cumplimiento, al reconocer sus distracciones deja ver que las tareas y trabajos no logran acaparar su atención del todo pero que aún así intenta cumplir con ellos pues sus papás “andan atrás de mi, <<acaba todo, ¿cómo te quedó?>>” y diariamente le revisan sus tareas. Las respuestas de Ernesto y Joel así como la de la mayoría de l@s entrevistad@s reflejan aspectos de su situación familiar, particularmente la de estos dos alumnos deja ver que las condiciones económicas o materiales influyen en el cumplimiento de los niñ@s en la escuela y si bien su intención es llevar completa la tarea en ocasiones no les es posible pero no porque ellos no quieran sino por sus condiciones de vida.

Las respuestas de José Manuel, Oscar, Kattia, Mariana, Gloria y Lupita hacen pensar en lo poco significativas que pueden ser para ellos ciertas actividades y tareas además de la poca importancia que le dan al cumplimiento y a la obediencia, y si bien sus papás de vez en cuando les revisan sus deberes, ellos prefieren jugar, ver la tele o salir, importándoles poco si la profesora los regañará o les bajará puntos por no cumplir con las tareas, desinterés que no se refleja en la atención que José Manuel, Oscar y Mariana ponen en clase y que se deja ver en sus deseos constantes por participar.

En general puede decirse que si bien en cuestiones específicas como los cuadernos o la realización de tareas y trabajos algun@s niñ@s no cumplían, en el caso del G1 y G2 la mayoría ponía atención en clase y llevaba a cabo las actividades que las profesoras pedían, situación que no se presentaba tan habitualmente en el G3, ante esto se debe destacar que muchos aspectos relacionados con el desempeño de l@s alumn@s en el salón de clase estaban estrechamente vinculados con las

actitudes de cada profesora, la forma en que se dirigían a los estudiantes y la manera en que exponían los diferentes temas.

#### b) Poca atención e incumplimiento

A pesar de que el G1 se caracterizó por el entusiasmo que demostraba en las explicaciones que daba la profesora y por el constante interés en participar, en las sesiones de observación había algun@s alumn@s que no cumplían con lo que debían o se dedicaban a hacer cosas diferentes a las que designaba la profesora, el caso de Alan es uno de ellos pues al parecer le costaba un poco de trabajo entender algunas cosas, sobre todo de matemáticas y la mayoría de las veces era de los últimos en entregar los ejercicios o en ocasiones no los llevaba a revisar, cuestión que confirmé porque la profesora le llamó la atención frente a todo el grupo al observar que sus cuadernos no estaban calificados diciéndole “como se nota que no trabajas, te faltan de revisar muchos ejercicios”

Había también tres estudiantes, dos niños y una niña a los que la profesora tenía que ponerles más atención para que trabajaran pues se le dificultaban algunas cosas, a l@s tres en distintos períodos los sentó a un lado de ella sobre la tarima para así poder verificar que realizaran las actividades y entendieran las explicaciones, sin embargo cuando regresaban a su lugar habitual y dado que la profesora no podía estar de lleno al pendiente de su trabajo, no realizaban todas las actividades.

En el G2 era fácil identificar a l@s alumn@s que no trabajaban pues la gran mayoría eran obedientes y cumplían con lo que la profesora solicitaba, tres eran l@s estudiantes que en varias ocasiones les llamaba la atención la profesora por no cumplir con las tareas o trabajos y que a veces no trabajaban en clase o copiaban la tarea de otras materias: Fernanda, Ramón y Kattia, cabe destacar que la primera demostraba tener algunos problemas de comprensión y, como comenta la profesora, la dinámica familiar y la poca atención que en ocasiones ella misma le pone no favorece su desempeño en la escuela:

**Profra. Rosy:** Fernanda tiene una vida atrás muy difícil, perdió a su mamá, creo que se murió su mamá y su papá la dejó, entonces se ha criado con sus tías, yo siento que ella no la cuidan en su casa, que la tienen así como ahí te va, hoy te va Fernanda a ti un mes y a ti te va otro mes, porque la tía que la tenía al cargo, que ella iba a ser como su mamá eh se le puso mal una hija y fue al psiquiátrico o a no se que, entonces como no puede ahorita atender a Fernanda como es debido, la está cuidando otra tía, pero yo siento que no le dedican la atención debida, y a lo mejor yo tampoco se la he prestado”

Ramón por su parte acababa de sufrir la separación de sus papás y un cambio de escuela, factores que afectaron directamente en su cumplimiento con las actividades escolares. En el caso de Kattia se puede decir que si bien probablemente intentaba llamar la atención en su casa porque era la hija más grande y su mamá estaba esperando otro bebé con su padrastro, también jugaba el poco interés que tenía por los contenidos revisados que a su vez estaba ligado con la forma en que la maestra manejaba los temas.

De los tres grupos en el G3 se presentaban más frecuentemente situaciones de incumplimiento, desatención y desinterés, debido principalmente a que a la profesora se le dificultaba mucho mantener tanto el control del grupo como acaparar su atención siendo en ocasiones muy autoritaria y en otras bastante permisiva, teniendo lugar frecuentemente un desorden excesivo, poco silencio en las explicaciones y muy pocos alumnos poniendo atención, parte de lo anterior se refleja en el siguiente registro de observación:

Daniela está dispersa y no pone mucha atención. Gerardo no tiene el libro abierto en la página que están revisando. Muy pocos hicieron la tarea, de 32 sólo 18. La mayoría de las alumnas están dispersas y no ponen atención pero eso si anotan las respuestas correctas de la guía. [...] No he visto que Alejandro resuelva su guía. La profesora me comenta que Lupita siempre se estaba durmiendo o más bien que tenía "cara de me vale". Natalia no está trabajando. Adrián no cumplió con la tarea. Daniela no trabaja y no tiene completos sus cuadernos. Adriana no había hecho nada y la profesora le baja una décima diciéndole que es la tercera vez que le llama la atención por no trabajar. Aura no le pone atención como que está pensando en otra cosa. Muy pocos alumnos están poniendo atención. Alejandro no hizo nada y al final se para a copiar los resultados de la lección [...] Berenice raya su banca, copia con indiferencia los ejemplos, no participa y se acuesta en su banca. Mientras todos están respondiendo un ejercicio de matemáticas, Lupita copia la tarea de ciencias naturales que no había hecho. Edgar le hace una pregunta a la profesora que denota que no puso atención en la explicación anterior. Daniela después de un buen rato de no hacer nada decide contestar el ejercicio. Le dice a Natalia que no volvió a hacer la tarea. Llama a Adrián y lo regaña porque hizo mal el trabajo de matemáticas y porque no pone atención Daniela y Lizbeth no recortan la hoja porque les da flojera, ellas mismas lo dicen. [...] Jorge está perdido en la lectura y no está subrayando. Omar está jugando y no trabaja. Al empezar el dictado Lupita pone cara de "ay que flojera" Natalia y Laura se están enviando recaditos y no ponen atención. De un trabajo que les pidió sólo María José, Jimena y Lizbeth lo habían entregado. Susana está en otra cosa totalmente. Laura no trae el libro. Alejandro no hizo el trabajo. Jorge, Daniela y Berenice no están haciendo nada. Omar no tiene el apunte y le pone cinco.

Este escenario de indisciplina e incumplimiento por parte de la mayoría de los alumnos se relacionaba principalmente con la poca confianza que había entre los estudiantes y la profesora debido probablemente al poco tiempo de convivencia, la actitud autoritaria de la profesora para imponer ciertas actividades, el poco

conocimiento que tenía sobre los problemas y comportamientos de l@s estudiantes y su dificultad para mantener el orden; estos cuatro aspectos propiciaban una actitud indiferente, irrespetuosa y a veces un tanto retardadora por parte de l@s alumn@s, que a su vez daba lugar a una actitud más impositiva y represiva por parte de la profesora.

Con respecto a la desatención e incumplimiento en los grupos G1 y G2 se puede decir que más que nada se presentaba en alumn@s específic@s siendo igual de frecuente en los niños y en las niñas y generalmente se daba por dificultades de comprensión, cuestiones de desinterés y de comportamiento relacionadas quizá con el tema o la forma de dar la clase pero también con aspectos familiares, emocionales, físicos o personales, tales como problemas en su casa, falta de descanso, hambre o dificultad con algun@ compañer@ o familiar.

Si bien, como se expuso anteriormente, en cada uno de los grupos la desatención y el incumplimiento se presentaba de formas específicas, en los 3 grupos tenía lugar la situación de que cuando la profesora salía del salón los niños eran los primeros en comenzar a hacer otras cosas que no tenían que ver con el trabajo designado y las niñas por lo general se mantenían en sus bancas trabajando, de igual forma la mayoría de las veces l@s indisciplinad@s eran de l@s últim@s en terminar los ejercicios pues comenzaban a jugar y platicar entre ellos y hasta que recibían una advertencia de la profesora se ponían a trabajar.

#### c) Correcciones, aportaciones e interrupciones

Estos aspectos se presentaban en pocas ocasiones y de distintas maneras en los diferentes grupos, con respecto a las correcciones destacan las llevadas a cabo por l@s estudiantes del G3 que generalmente eran realizadas por niños y particularmente por Ernesto, ante las cuales la profesora reaccionaba de forma bastante autoritaria y tomaba la corrección como una falta de respeto hacia ella y hacia el grupo, muestra de lo anterior se refleja en los siguientes registros de observación:

Ernesto copia la información que solicitó la profesora pero no como ella quería y lo regaña. Al mismo tiempo que la profesora explica un problema de matemáticas también lo hace Ernesto y lo regaña. Mariano dice una buena propuesta para hacer la gráfica pero la profesora le dice que no, que está mal y que debe hacerlo como ella lo indica. Ernesto le dice a la profesora que es más fácil de otra forma y ella le dice que no le conteste así. [...] En una sesión de Geografía les pide que arranquen de su libro un mapa de África y lo peguen en su cuaderno, vari@s cuestionan si lo hacen o no (entre ell@s Mariano, Víctor, Laura y Juan) pero al final obedecen a la profesora. Ernesto no lo hace y cuando se acerca la profesora para obligarlo éste cuestiona su petición con argumentos válidos que le da a conocer de manera respetuosa diciéndole que siempre le han dicho que a los

libros no se les arrancan páginas y que su mamá lo va a regañar si se da cuenta, finalmente después de varios minutos de discusión Ernesto cumple de mala gana con lo solicitado por la profesora quien sale unos minutos del salón y al volver se percata de que Ernesto no está haciendo nada, lo vuelve a regañar y lo obliga a pegar el mapa en el cuaderno, él intenta hacerle ver que no es lo correcto pero ella lo amenaza con mandarlo a la dirección y le pide que no la rete.

Si bien se puede decir que las tres profesoras dejaban bien claro quien era la autoridad en el salón de clases y en relación al conocimiento manejaban ese vínculo vertical planteado por Freire (1970) y Bohoslavsky (1986) en el que l@s docentes se presentan como omnisapientes y omnipotentes y no se permiten tener algún tipo de equivocación frente a l@s alumn@s, esta situación se presentaba de diferentes formas en los tres grupos. La profesora del G3 era la más explosiva y en ocasiones irracional para lograr imponer a sus alumn@s las reglas y actividades que ella creía convenientes, aunque en ocasiones no lo fueran, probablemente esta actitud tenía que ver con su dificultad para mantener el orden y acaparar la atención del grupo, de ahí que recurriera a medios autoritarios para que realizaran las actividades que definía y la respetaran y reconocieran como autoridad, esto a su vez se relacionaba con su poca experiencia con estudiantes de esta edad, su falta de preparación específica para dar clases a nivel primaria, el cambio de profesora que sufrió el grupo a la mitad del curso y la actitud de indiferencia, rebeldía y poca cooperación de l@s alumn@s para con ella y para con cualquier otra autoridad escolar.

En el caso de la profesora del G2 si bien no mostraba una actitud tan desesperada e impositiva para que sus alumn@s la obedecieran y cumplieran con las actividades que ella definía, el vínculo vertical docente-estudiante que prevalecía en sus clases se relacionaba con la pasividad de l@s niñ@s, misma que se mantenía por la forma en que manejaba la dinámica de clase, en la que se limitaba a transmitir los contenidos de los programas basándose en dictados, cuestionarios, ejercicios y resúmenes de los libros, poniendo poca atención en la forma de enseñarlos y tratando de terminarlos lo antes posible, sin saber si los temas revisados se entendieron de verdad, propiciando un aprendizaje memorístico y dejando de lado la participación de l@s estudiantes a través de la expresión de sus dudas o puntos de vista. Vale decir que esta ligereza y apresuramiento en la revisión de los temas tenía que ver también con sus frecuentes faltas a la escuela y sus continuas salidas del salón para tratar asuntos personales. Además, se puede agregar que su formación como normalista hace 20 años no visualizaba una relación horizontal con l@s estudiantes, ni la preparación de ést@s como seres críticos y analíticos, destacando también la

importancia sobre el dominio de los contenidos y los contratiempos que podía generar una equivocación por parte de l@s docentes, desmantelando la idea de omnisapientia y propiciando por tanto el poco o nulo respeto de l@s estudiantes hacia l@s primer@s. Este hincapié sobre el dominio de los contenidos queda expresado claramente en el siguiente fragmento de la entrevista.

**Profra. Rosy:** el manejo de los contenidos [es indispensable] porque ya en esta edad ya se dan cuenta si te equivocas, y si ellos si te dicen “no maestra” o te pueden decir “está mal” yo lo que les digo cuando me he llegado a equivocar es que no soy Dios y que también me equivoco, pero errores así de que se me olvidó una letra o, o algo ¿no?, nada de que pues no se me esto ¿no? porque entonces ahí si no, creo que no me la acabaría porque entonces si es como verme mal ante ellos, pero un error de or... de que pongo una letra, no de ortografía, (levanta la voz para decir la última frase y la dice con mucho énfasis) de ortografía no me puedo dar el lujo porque a mi edad y a los años que tengo de experiencia, no puedo tener una falta de ortografía y a mi no se me hace que ningún maestro pueda tener una falta de ortografía porque ellos lo que ven lo aprenden, tons si tu les enseñas una palabra con la ortografía mal pues se les queda [...] el manejo de los contenidos que si son muy pesados, viene muy pesado sexto, vienen muchos conocimientos este, pues que hay que tener a la orden del día, porque sino pues sí, si te rebasan.

Me parece importante mencionar que si bien la profesora de G2 casi nunca daba lugar a las opiniones de l@s estudiantes en una ocasión, debido a que había tenido un problema más o menos fuerte con algun@s padres de familia por sus reiteradas ausencias para dar clase, haciendo referencia al problema le pidió a l@s estudiantes de nuevo ingreso (3) que expresaran su punto de vista con respecto a la dinámica de clase, dos de ell@s (un niño y una niña) dijeron con algo de pena y de manera muy escueta que todo les parecía bien y solo una niña (Jacqueline) expresó un poco nerviosa que había veces que se “hacía bolas” en la explicaciones y que l@s “hacía bolas” a ell@s, comentario que dejaba ver que la forma de enseñanza de la profesora no era del todo buena y que además se manifestaba en los constantes olvidos de las tareas y trabajos que les dejaba a l@s estudiantes así como en la desorganización de ciertas actividades.

Así mismo, vale la pena hacer notar que si bien l@s estudiantes de este grupo se caracterizaban por la pasividad y la obediencia, frecuentemente hacían uso de las interrupciones para distraer a la profesora y hacer cosas distintas a las definidas por ella, los siguientes registros de observación reflejan lo anterior:

Al entrar el conserje Joel le pregunta sobre los resultados del football y ese comentario detona otros fuera del tema. Mariana le comenta a la maestra que los lleve a un paseo. Kenya le propone que les diga las calificaciones en lugar de continuar con el ejercicio. Mariana insiste en que de las calificaciones. [...] Joel interrumpe haciendo un comentario de “La Academia” Mariana hace un comentario fuera del tema que se está dictando. Un niño propone que en lugar de

trabajar en español escriban sobre sus vacaciones. Mariana interrumpe el dictado y pregunta en voz alta que quien va a ir al campamento, la profesora le dice que no empiece a poner desorden

En el G1, aún habiendo una relación de confianza entre l@s alumn@s y la profesora, pocas veces se presentó la situación de que l@s alumn@s cuestionaran lo que planteaba o le hicieran alguna recomendación, pues si bien Irán daba lugar a que l@s estudiantes dieran sus opiniones y se expresaran sobre todo a través de dibujos y carteles, dejaba bien claro quien era la autoridad en el salón de clases y en relación al conocimiento, al igual que las otras dos profesoras, manejaba ese vínculo vertical docente-estudiante del que se ha hablado, sin embargo cabe decir que, aunque fuera en pocas ocasiones, este grupo era el único en que la profesora daba lugar a procedimientos o alternativas propuestas por los alumn@s, cuestión que puede explicarse por el tipo de formación recibida en la escuela normal, la edad de la profesora (25 años), sus habilidades para manejar el grupo y la dinámica de clase que manejaba en la que intentaba que l@s alumn@s aprendieran significativamente sobre todo relacionando los temas revisados con aspectos de su vida diaria. Un ejemplo de las aportaciones realizadas por l@s estudiantes tiene lugar en el siguiente fragmento de la entrevista:

**Profra Irán:** Estábamos viendo lo de los móviles de fracciones, entonces había que buscar fracciones equivalentes para equilibrar un móvil, entonces yo les había explicado, porque en la lección anterior que era parecida no venía, o sea no venían fracciones que se pudieran descomponer fácil. Entonces primero había que sumar todas las fracciones y después ya buscar equivalentes para ponerlas del otro lado. Entonces al Arturo, así como que yo así dando la clase igualito <<maestra nooooo es más fácil, mire ahí dice un medio (1/2) entonces un medio lo podemos pasar del otro lado” y no se qué y yo “ahhh pues si es cierto” (lo dice entre risas) “a ver Arturo explícale a tus compañeros como le hiciste” Entonces sí, ellos saben que tienen todo el chance del mundo de hablar, o sea yo nunca les voy a decir “no, así no se hace, hazlo como yo digo”, o sea no, ellos me plantean a veces sus soluciones y ya decidimos, a ver “cual les parece mejor ¿la que yo les dije o las que les dijo fulanito o la que dijo fulanito y sutanito”, entonces ya ellos escogen y nos quedamos con la que más les acomoda a ellos, que aún así hay niños que, que por ejem..., sobre todo en las fracciones que hay varios procedimientos, que me dicen <<no maestra es que a mi me sale más fácil multiplicar todo en lugar de hacer la tablita para sacar el mínimo común>> ¿no?

**E (Entrevistadora):** Aha

**Profra Irán:** “Pues hazlo, pero tu ya sabes que a mi el resultado me lo encuentras hasta lo más chiquito que se pueda” <<si>> y para él a lo mejor se le hace más fácil, aunque para los demás se les haga más trabajo. Entonces son libres de ocupar el procedimiento que quieran.

Vale la pena decir que Arturo era uno de los “latosos” al que le llamaba frecuentemente la atención por mal comportamiento y o por no trabajar como debía, pero que siempre quería participar, estaba atento en las explicaciones y a veces

contradecía a la profesora junto con José Manuel y Oscar. En el lado opuesto estaba David quien tenía muy buenas calificaciones, cumplía con todas las actividades, pero que casi nunca participaba y si lo hacía era porque la maestra lo designaba, era un niño muy solitario que pocas veces platicaba en clase y que nunca escuché que cuestionara o contradijera en voz alta a la profesora por alguna llamada de atención, sin embargo en el diario de campo encontré el siguiente registro:

La profesora copia en el pizarrón unos ejercicios de matemáticas y el resultado de uno de ellos es incorrecto, David se percató de esto y se acerca al escritorio para hacerle ver su error sin que sus compañer@s se percaten, la profesora lo manda a sentar y no le hace caso, después de un rato se para de nuevo y vuelve a comentarle que la respuesta está mal, ella lo acepta pero no frente a todo el grupo, se dirige a un alumno de la segunda fila y le pide que cambie el resultado, sin hacerle ver al resto del grupo su equivocación.

El atrevimiento de l@s niñ@s para este tipo de situaciones no se dejaba ver frecuentemente en la dinámica de clase, sin embargo, me pareció importante señalar los casos en los que se dio y puntualizar que si bien l@s niñ@s obedientes y cumplid@s tienden a aceptar sin cuestionamiento la autoridad y capacidad de l@s docentes, encuentran vías o estrategias para demostrarles su respeto y obediencia y al mismo tiempo hacerles ver alguna equivocación. Así mismo aquell@s alumn@s inquietos y desobedientes dejan ver que si bien en ocasiones no cumplen con lo solicitado por la profesora, están poniendo atención y hacen aportaciones que pueden facilitar el aprendizaje a sus compañer@s. De igual forma, vale la pena subrayar la actitud de la profesora en ambos casos, mostrándose accesible y tolerante en la primera situación destacando el bienestar de l@s estudiantes y la mayor facilidad para el aprendizaje y en el segundo escenario al no aceptar su error abiertamente se deja ver esa idea de omnisapientia e inequívoco que supuestamente debe caracterizar a l@s docentes y que refleja poca flexibilidad y no reconocimiento de sus posibles fallas o errores.

Como queda reflejado en los párrafos anteriores la obediencia y desobediencia, así como la iniciativa para proponer cosas, las correcciones por parte de l@s alumn@s y/o su pasividad esta estrechamente vinculados con el tipo de profesora que dirige la dinámica de clase, no obstante las características individuales de cada un@ de l@s estudiantes, su historia personal, sus habilidades, las relaciones con sus familiares y la libertad para expresar sus opiniones en su entorno familiar se reflejan en la forma en que se desenvuelven en clase y en su seguridad o inseguridad para expresar sus opiniones o para cumplir o no con las actividades designadas por la profesora.

Así por ejemplo en el caso de Jacqueline, su experiencia previa en una escuela particular en la que la profesora nunca faltaba, y la insatisfacción de su mamá porque no se presentaba esta misma situación con la profesora Rosy, además de la preocupación porque su hija sacara las mejores calificaciones, propiciaban que la alumna de alguna forma criticara la poca claridad en las explicaciones de la profesora pues eso podía incidir en las buenas notas de la niña. Por su parte, la actitud de Ernesto reflejaba su inteligencia y capacidad para cuestionar cierto tipo de imposiciones, pero también una situación familiar en la que era agredido física y emocionalmente de manera constante por parte de su mamá, lo que a su vez probablemente dio lugar a que el niño desarrollara una habilidad para dialogar y exponer argumentos que lo defendieran de agresiones o imposiciones, pero también una actitud defensiva y en ocasiones un tanto agresiva hacia sus compañer@s y hacia la profesora.

Con respecto a las diferencias entre niños y niñas, las observaciones evidenciaron que las segundas tienden a ser un tanto más pasivas y obedientes, no obstante hay alumnas que a través de ciertas estrategias encuentran la forma para interrumpir la dinámica de clase y hacer cosas no previstas por la profesora. Así mismo, también hay quienes expresan sus desacuerdos con la profesora, sobre todo si éstos pueden afectar de alguna forma su aprendizaje o sus buenas calificaciones. Desde mi punto de vista, la obediencia y pasividad de las niñas tiene que ver con la concepción social y cultural sobre las mujeres, la cual se transmite en valores y costumbres cotidianamente recreados en las relaciones familiares, escolares y sociales. Esta descripción es una evidencia de la permanencia de estereotipos y roles de género; sin embargo, también es prudente considerar los cambios en éstos, a partir de situaciones como la mayor participación de las madres en el mercado laboral, las actitudes y actividades de tías, hermanas, primas, vecinas, profesoras y demás mujeres que rodean el entorno de l@s estudiantes, el aumento de oportunidades para las mujeres en general y la lenta, pero al fin transformación de ciertas costumbres y dinámicas patriarcales, lo cual ha dado lugar a que muchas niñas tengan actitudes y comportamientos no contemplados en los estereotipos femeninos patriarcales, situación que también tiene que ver con sus circunstancias familiares, económicas e individuales que influyen en su desarrollo personal.

### 4.3.2 Participación en clase

*“... cuando el maestro o maestra deja participar ... son los [niños] los que más participan, en cambio cuando lo hacen las mujeres, sus planteamientos no son tomados en cuenta o son interrumpidos constantemente por sus compañeros, además de que ellas se ponen más nerviosas y hablan con voz entrecortada ...”*

Mercedes Charles. *Por una escuela no sexista*. p.14

#### a) Inseguridad, pena y desinterés

En los tres grupos había alumn@s que participaban poco o que solo lo hacían cuando la profesora los elegía o cuando se organizaban juegos para ganar puntos extra, entre est@s estudiantes destacan l@s que tenían dificultades específicas para el aprendizaje o contaban con el apoyo de las profesoras USAER (Daniel, Gaby, Marifer y Damián Z. del G1, Fernanda, Martha, Amado y Ramón del G2 y Adrián, Socorro y Patricia del G3.), l@s que en ocasiones no ponían atención y no mostraban interés en las clases (Alan, Jeannet, Karla, Raúl, Carolina, Salvador y Alejandra del G1, Kattia, Marco y Miguel del G2 y Lupita, Emilio, Natalia, Alejandro, Daniela, Marco, y Juan del G3) y aquell@s que casi siempre se mantenían en silencio y eran un poco tímidos (Mónica, David, Sandra, Andrés, Alicia, Stephanie, Mauricio, Diana, Jaime y Andrés del G1, Manuel, Tania, Jacqueline y Silvia del G2 y Aura y Lizbeth del G3 ) cabe destacar que ést@s últim@s eran l@s de mejores calificaciones y la mayoría formó parte de sus respectivas escoltas, no obstante cuando participaban era porque la profesora l@s designaba y no porque ell@s tomaran la iniciativa o manifestara deseos de hacerlo, al preguntarles en las entrevistas individuales sus razones para no participar, dieron las siguientes respuestas:

**David:** Me da pena [...] es que si la tengo mal luego se burlan y así

**Stephanie:** Porque luego me da pena [...] porque a veces pienso que estoy mal o esta mal lo que voy a decir

**Sandra:** A veces [...] porque luego me da pena [y] mis compañeros se empiezan a burlar cuando dicen algo mal y es lo que no me gusta [...] la maestra casi siempre tiene la razón

**Manuel:** Es que me da así como que pena

**Jacqueline:** No me gusta, no sé siento que si lo tengo bien que bueno y si no pues... no sé pero es que nunca me ha llamado la atención así participar

**Tania:** Me prefiero acercarme a la maestra [...] porque a veces si tengo la respuesta mal, algunos este después se burlan.

**Aura:** Es que luego si te equivocas todos se empiezan a reír y no me gusta que me hagan eso

Al cuestionarlos sobre si expresan su inconformidad cuando no están de acuerdo con algunas decisiones que toma la profesora, llaman la atención las siguientes contestaciones:

**Sandra:** A veces [...] porque luego ella tiene la razón, bueno casi siempre

**David:** A veces pero prefiero acercarme porque si estoy mal también se pueden burlar

**Fernando:** No [...] me da miedo que me vaya a castigar o algo

**Jacqueline:** Pues a veces porque así como que algunos dicen que sí, algunos dicen que no y... según lo que diga la maestra.

**Aura:** No [...] porque luego dice << *Ay no está bien*>> y así como que te hace quedar mal.

En sus respuestas se advierte el temor a equivocarse partiendo de la idea de que es mejor quedarse callad@ a cometer un error ya que si lo hacen la profesora puede regañarl@s o sus compañer@s se pueden burlar, pareciera que esta actitud representa también la apropiación de un rol pasivo de l@s estudiantes en el que reconocen a l@s docentes como poseedor@s del saber y el poder y por tanto se limitan a escuchar lo que dicen o dar la respuesta correcta a las preguntas específicas realizadas por l@s docentes. La curiosidad por saber cosas nuevas y la inquietud de decir sus opiniones o cuestionar las de la profesora o las de otr@s compañer@s no tienen un lugar importante en el desempeño en clase de est@s alumn@s, el registro del G1 que se transcribe a continuación ejemplifica lo anterior:

Se organizó un debate sobre las ventajas y desventajas de los zoológicos, al principio pocos alumn@s quieren participar pues le da un poco de pena, conforme pasa el tiempo comienzan a entusiasmarse más hasta llegar al punto de gritar su opinión sin que sea su turno. La moderadora (Alejandra) pierde un poco el control pero cuando el resto del grupo se tranquiliza consigue designar a algun@s compañer@s para escuchar su postura, cuando lo hace con Marco éste volte a ver a la profesora y haciendo un movimiento negativo con la cabeza le dice que no quiere hablar, lo mismo sucede con Marifer y Alicia, mientras tanto vari@s compañer@s entre l@s que destacan José Manuel, Estefanía, Oscar, Montserrat, Vicente, y Arturo levantan la mano para dar su opinión o rebatir algún punto expresado por sus “contrincantes”, entre estas manos está también la Fernando quien a pesar de que siempre está participando en esta ocasión se nota un poco inseguro y cuando llega su turno se limita a leer un argumento que tenía apuntado en su cuaderno y que ya había sido expresado por otr@s de su equipo. Después de esto la moderadora designa a David (alumno muy disciplinado, un poco tímido y solitario, con muy buenas calificaciones y al que varios niños señalan como el consentido de la profesora) y él se limita únicamente a decir con voz casi inaudible que está a favor de los zoológicos sin expresar sus razones.

De este ejemplo se puede derivar el comportamiento promedio del G1 en relación con la participación, situación semejante a la de los otros grupos en la que casi siempre eran l@s mism@s estudiantes quienes participaban y fácilmente se identificaba a quienes preferían no hacerlo. En el caso del registro anterior se debe

decir que l@s que demostraron mayor entusiasmo en debatir eran l@s que por lo general más participaban en los ejercicios y actividades que definía la profesora, en el caso de Fernando pude darme cuenta que si bien era de l@s alumn@s más participativ@s y en la entrevista al preguntarle la razón por la que participa responde: Siempre me ha gustado opinar [...] Nunca me ha gustado quedarme callado sus participaciones se limitaban a dar la respuesta a ejercicios específicos y cuando tenía que dar su opinión sobre algo se ponía muy nervioso y como que se bloqueaba, esto llamó mi atención pues es un chico muy inquieto y a veces desobediente a quien la profesora le gritaba al menos dos veces al día por su mal comportamiento y cuando esto sucedía en ocasiones la contradecía argumentando en voz alta “que él no fue” o “que no hizo nada”, pero cuando tenía la oportunidad de dar su opinión sobre un tema en específico o no lo hacía o lo hacía con temor, lo anterior probablemente se debía a que como decían l@s alumn@s “la maestra la trae contra él” y prefería abstenerse pues como respondió en la entrevista me da miedo que me vaya a castigar o algo. Otra explicación puede ser que a pesar de haber demostrado habilidad para cuestionar a la profesora cuando lo culpaba de algún destrozo o mal comportamiento, la idea que tiene de ella como autoridad con respecto al saber y al poder no le permite expresar libremente lo que piensa y se siente permanentemente evaluado, situación que también se presentaba con distint@s estudiantes de los otros dos grupos.

El caso de David también es interesante y muy semejante al de Mónica, Andrés Stephanie, Jaime, Sandra, Mauricio y Diana del G1, Manuel, Tania y Silvia del G2 y Aura del G3 quienes siendo l@s alumn@s con mejores calificaciones cuando se les pide su opinión o tienen la oportunidad de participar prefieren abstenerse, situación que da para pensar varios aspectos sobre los que se profundizará más adelante y que se relacionan con la pasividad y obediencia en l@s “buen@s alumn@s” y con la cuestión de la memorización, que no necesariamente es reflejo de la comprensión o el dominio de ciertos contenidos o habilidades, ante esto me parece pertinente presentar un fragmento del registro de observación del G1 el cual ejemplifica en cierta medida lo expuesto y además incluye la reacción de algunos compañeros:

Andrés da una respuesta equivocada en voz alta y algunos niños le hacen burla, la profesora les pide que le dejen de gritar porque no entiende y Fernando dice <<sssss eso duele ¿no que eres el genio?>>” Andrés se pone nervioso y se queda callado, su propio amigo David que está a un lado de él le dice <<que no sabes hacer eso>> y la profesora le pide que ponga atención y deje de estar en la baba <<porque de 10 a 7 tu mamá te va a colgar>> vari@s voltean a verlo y le hacen <<uyyy>>”

Leyendo el párrafo anterior se puede decir que la capacidad de Andrés para reflexionar no era muy buena o quizá un poco lenta, sin embargo es importante tomar en cuenta que en ese momento la presión de todo el grupo sobre él, a través de las miradas y comentarios de sus compañeros, probablemente lo puso más nervioso y de alguna forma ese nerviosismo bloqueó su mente, aún así cabe señalar que si bien es un alumno con buenas calificaciones éstas no se reflejan en sus aportaciones a la clase, y sus buenas notas más bien están vinculadas con la presión que muy probablemente ejerce su mamá sobre él para que cumpla con todo y estudie para sus exámenes, escenario recurrente en vari@s alumn@s de los otros grupos que, al igual que Andrés, se concentran en estudiar y aprenderse de memoria los resúmenes dictados por las profesoras para así poder contestar correctamente los exámenes pues “tanto [ell@s] como sus profesoras ven su compromiso con el estudio silencioso como algo verdaderamente positivo”<sup>17</sup> (Stanley, 1986:61) de ahí que prefieran guardar silencio cuando tienen la oportunidad de participar o que no se esfuercen por decir lo que piensan.

En general, la pena y la inseguridad son elementos constantes en la participación de la mayoría de l@s alumn@s, sin embargo un@s logran superarla más fácilmente y a otr@s les cuesta más trabajo, dificultad que tiene que ver con la personalidad de cada quién, su situación familiar y sus relaciones sociales, pero también con la imagen que a lo largo de su trayectoria escolar l@s estudiantes se han formado de l@s docentes y de ell@s mism@s, imagen que representa un vínculo desigual en el que l@s primer@s tienen el saber, el poder y la capacidad de dirigir y pensar y l@s segund@s deben acatar sus disposiciones. Con respecto a las diferencias entre niños y niñas si bien amb@s reflejaban en su participación y comportamiento esa pasividad e inseguridad, se manifestaba un poco más en las segundas, cuestión que como se mencionó anteriormente tiene que ver con características culturales de sumisión y recato que se han designado al sexo femenino y que a través de valores y costumbres aún vigentes se refuerzan.

Vale decir que también en este aspecto de la poca participación influye el tipo de profesora y su dinámica de trabajo, señalando que si bien el G1 era el grupo más

---

<sup>17</sup> La profesora del G1 es la única que distingue entre l@s alumn@s “que se dedican a su cuadernito y estudian en el examen, se aprenden la guía y sacan diez” y los alumnos “que no tienen todos los ejercicios terminados y no estudian para el examen pero son los que siempre están participando en clase y los que preguntan y te contestan luego luego” destacando que amb@s saben y tienen un buen desempeño y que si bien su personalidad es distinta no puede decirse que l@s primer@s son mejores que l@s segund@s.

participativo por la manera en cómo la profesora manejaba la clase, también era el grupo en el que más alumn@s tímido@s e introvertido@s había o quizá se destacaban más porque la gran mayoría de sus compañer@s participaban entusiasmadamente y ell@s no lo hacían así. Con la profesora del G2 su forma de trabajo, que quedó expuesta en el apartado anterior, casi no propiciaba la participación de l@s estudiantes, de ahí que fuera algo generalizado la poca intervención de l@s alumn@s en la exposición de los temas. Finalmente, las dificultades de la profesora del G3 para mantener el orden en las explicaciones y acaparar su atención, aunado a la apatía que l@s estudiantes manifestaban a lo largo de las clases, no facilitaba la expresión de dudas y puntos de vista por parte de l@s niñ@s.

#### b) Entusiasmo y contribución a la clase

La participación en los grupos podía darse de tres maneras: 1) dar respuesta a los ejercicios o preguntas formuladas por la profesora, 2) leer lecciones específicas y 3) dar su opinión sobre el tema revisado. Las dos primeras eran las más comunes pues la dinámica de trabajo se basaba regularmente en un dictado o lectura del tema estudiado y a continuación un ejercicio sobre el mismo que era revisado posteriormente entre todo el grupo. La opinión de l@s estudiantes se daba menos frecuentemente pues además de que no todos los temas eran significativos para ell@s, a la gran mayoría le daba pena decir lo que pensaba.

Si bien tanto niñas como niños participaban (sobre todo en el G1), era un poco más frecuente ver las manos de niños levantadas para dar la respuesta correcta al ejercicio realizado; cuando las profesoras les daban la opción de leer en voz alta, en su mayoría eran niñas las que deseaban hacerlo y en las ocasiones en las que podían dar su opinión sobre el tema revisado algunos niños mostraban sentir menos vergüenza no obstante también había niñas que daban su punto de vista. Al respecto las profesoras opinan lo siguiente:

**E:** ¿quiénes son más participativos en clase, las niñas o los niños?

**Profra Irán:** Los niños (lo dice con mucha seguridad) [...] como que les da menos pena

**E:** ¿Aha?

**Profra Irán:** Siiii yo siento que... como que son más aventados y les da menos pena decirlo y lo gritan, así como que <<ahhhh estuvo mal ni modo, total>> y las niñas no, así como que les da más pena que lo digan mal y que se vayan a burlar de ellas o que les vayan a decir este <<ahhhh no sabes>> o cosas así. Como que siento que les da más pena porque sí saben, o sea... o sí tienen a veces ganas de participar, sobre todo Mónica, luego esta así (actúa como la niña, imitando sus ademanes) y no levanta la mano y le digo "ven" <<no mejor ya no>> entonces yo "ahhh" o les dicen ellas que decir al de adelante ¿no?, así como que <<es esto, es esto>> y ya el otro levanta la mano y lo grita, pero siento, o sea las niñas

participan menos, pero yo siento que es por pena y los niños, les vale, se avientan y lo gritan y este bien o mal ni modo.

**Profra. Rosy:** Pues aquí esta un poquito reñido fíjate, a veces son las niñas y a veces son los niños, pero sino a la par, aunque tengo más niñas aplicadas que niños, pero a la hora de participar pues yo veo más o menos, aunque podría decir que sí, creo sí le ganan [las niñas], es que también tengo más niñas que niños, o sea entonces eso si influye un poquito, pero aún así, aun así, yo creo que las niñas participan más que los niños, aunque aquí si participan los niños, pero no sé si se deba a que tengo más niñas y por eso participan más niñas o si porque las niñas saben más o se preparan más que los niños o no les da pena levantar la mano y decir “yo me lo sé”. Porque también si participan mucho, todos, pero yo siento que las niñas son más seguras para preguntar

**Profra. Vero:** Los niños [...] pues yo creo que [se debe a] su educación, o sea porque participan pues los buenos alumnos, Juan Manuel, eh Mariano.,a veces Javier., Edgar, Gerardo.

El dominio sobre el tema o la realización de los ejercicios o tareas muchas veces da lugar a que l@s alumn@s quieran compartir con sus compañer@s sus resultados o demostrarles a ell@s y a la profesora que saben hacer las cosas y que cumplieron con el trabajo, no obstante, aún cuando tengan todas las respuestas esto no implica que deseen expresarlas en público ya que probablemente se sienten mal en ese momento, no tienen ganas de hablar en voz alta, no les interesa el ejercicio, les da pena o no les gusta hacerlo. Las razones por las que en el G1 y en el G3 participen menos las niñas pueden ser cualquiera de las anteriores, sin embargo al ver en varias ocasiones actitudes que reflejan pena o inseguridad, dicha situación hace pensar que estas alumnas han apropiado como parte de si mismas actitudes y valores considerados femeninos en una sociedad en la que generalmente los hombres son quienes tienen iniciativa y coraje y las mujeres se caracterizan por ser más recatadas, prudentes y sumisas. En el caso del G3 habría que agregar que en la mayoría de las sesiones las niñas mostraban mucha apatía hacia la clase, poniendo poca atención en las explicaciones y expresando sus opiniones también muy poco, esta escasa cooperación con la profesora probablemente tenía que ver con el corto tiempo de convivencia que no daba lugar a que se establecieran aún vínculos de confianza y colaboración, pero también, como comenta la profesora, con una especie de rivalidad por los niños pues al ser más joven que la docente anterior atraía más la atención de los alumnos, situación que para las niñas de esa edad no era del todo agradable.<sup>18</sup>

En relación a la respuesta de la profesora Rosy del G2 puedo decir que si bien el hecho de que hubiera más niñas en el grupo hacía parecer que éstas participaban con mayor frecuencia, en realidad más que una diferencia entre un género y otro, l@s

---

<sup>18</sup> En el apartado 4.3.4 se presentará la opinión de la profesora Vero con respecto a la relación que las niñas tienen con ella.

estudiantes que más participaban eran l@s más abiert@s e inquiet@s y l@s que tenían mayor confianza con la profesora, distinguiéndose entre ell@s Mariana, Joel y Kenya que a diferencia de la mayoría de sus compañer@s que se caracterizaban por la pasividad, repetidamente mantenían levantada su mano para dar la respuesta a algún ejercicio o exponer los resultados de sus tareas.

En términos generales, se puede decir que si bien hay más niñas que participan poco del mismo modo hay varios niños a los que les da mucha pena hablar en voz alta y que se ponen nerviosos cuando tienen que hacerlo, de ahí que también sea necesario tomar en cuenta que sus características personales y la situación familiar con los valores y hábitos que la fundamentan, intervienen en la manera en que cada un@ de l@s estudiantes se desenvuelve en el aula.

De l@s alumn@s que más participaban sobresalían la mayoría de “los latosos” y de “las platiconas” quienes al terminar los ejercicios eran l@s primer@s que levantaban la mano para dar sus respuestas; en los concursos para ganar puntos extras eran l@s más emocionad@s y en las dinámicas como en la del debate llevado a cabo en el G1 eran l@s que discutían más llegando incluso hasta los gritos para imponer sus opiniones, entre est@s estudiantes destacan José Manuel, Estefanía, Luis, Montserrat, Oscar y Fernando del G1, Kenya, Mariana y Joel del G2 y Ernesto, Mariano, Gerardo y Juan Manuel del G3.

En cuanto a las discusiones entre compañer@s por una respuesta correcta, por ganar un punto extra o para defender su punto de vista, éstas se daban más entre niños, sin embargo en ocasiones algunas niñas, sobre todo Montserrat, Claudia y Mariana, tomaban parte y discutían en voz alta con otros niños para defender sus puntos, actitud que si bien no era la más frecuente en las niñas el hecho de que se presentara deja ver que no todas apropian esas características de sumisión y recato, y expresan sus desacuerdos y opiniones reflejando confianza en sí mismas.

Cabe agregar que había días o temas específicos en los que niñ@s que a veces no ponían atención o que casi nunca participaban demostraban interés por hacerlo:

Brenda (G1) después de varios ejercicios de matemáticas en los que la mayoría de l@s alumn@s estaban muy entusiasmad@s, Brenda le pide a la profesora en voz alta que hagan otros.

Gloria (G3) participa en el tema de la tolerancia, expresando varios ejemplos con respecto a las preferencias sexuales.

Alan (G1) participa con un ejemplo de su familia, quizá lo hace porque el tema le es significativo y lo entiende

Pablo (G2) alza la mano con entusiasmo pues quiere compartir con el grupo la composición que hizo a cerca de sus vacaciones

Mauricio (G1) participa constantemente para dar las respuestas a unos ejercicios de matemáticas.

Lo anterior deja ver que además de la atención o descuido que tenían las profesoras con respecto a la participación de l@s alumn@s, jugaba también el interés de est@s por los distintos temas, lo significativo que les podían ser, sus habilidades y capacidades y hasta su humor o incluso la ausencia de algun@ compañer@ para sentirse con más confianza para expresar sus opiniones o dar la respuesta correcta.

### 4.3.3 Comportamiento

*“... en el caso de las alumnas tranquilas son ellas las que se están comportando exactamente de la forma que les gusta a los progenitores y al profesorado y son los chicos los que sacan los pies del tiesto. Además de responder a la pauta de conducta que se espera de una escolar, las alumnas tranquilas están asimismo siguiendo una línea que ellas estiman apropiada para la educación formal. Se adaptan de forma selectiva a las circunstancias de la escuela <<causando impresiones falsas>> al profesorado”*

Julia Stanley. *El sexo y la alumna tranquila*. p.62

#### a) La plática y los recaditos

En cuanto al comportamiento en clase se notaba más la diferencia entre el de las niñas y el de los niños, caracterizándose el de las primeras por ser más discreto y destacándose la plática y los recaditos en papel mientras trabajaban en las actividades definidas por las profesoras, no obstante también había niños, sobre todo los más tímidos y los de mejores calificaciones, que se limitaban a platicar en clase aunque en ellos no se presentaba tanto lo de enviarse mensajes. Distintos registros de observación describen lo siguiente:

G3: Daniela y Berenice se pasan papelitos. Gerardo y Juan están platicando de lo que hicieron el fin de semana. Patricia le deja un papelito a Gloria en su banca. Laura se ríe y platica con Vanesa [...] La mayoría de las niñas están platicando y entre varias se pasan papelitos. Laura y Vanesa están muy calladitas pero se pasan papelitos. Aura y María José se envían recaditos. La mayoría de las niñas no están participando y se la pasan enviándose recaditos pero al mismo tiempo copian las respuestas correctas del ejercicio. [...] Marco platica con Juan y Omar. Carlos le avienta un recadito a Susana y ésta le avienta otro a Jimena. Lupita se para y le apunta un mensaje en el cuaderno a Daniela. Natalia habla a señas con Laura y después se envían recaditos. Gloria, Patricia y Jimena están en la banca de la segunda platicando. María José y Carlos se envían constantemente recaditos. Adriana y Laura platican y se pasan un cuaderno. Aura se para a darle un papel a Jimena. [...]

G1: En el momento del ejercicio Caro y Gaby platican entre ellas pero trabajan, lo mismo hacen David y Andrés y Stephanie y Mónica. [...] Montserrat se pone de pie y va a platicar al lugar de Jeannette quien había estado enviándose papelitos con Gaby. [...] Daniel platica con Marifer y Fernanda. Brenda y Liliana se envían mensajitos. Jessica habla a señas con Sandra y la profesora le dice: “ahora hasta a larga distancia platicas” [...] Montserrat ha estado platicando mucho y cuando

tiene que leer en voz alta se equivoca en el párrafo, la profesora le llama la atención diciéndole: “por estar platicando no sabes donde vamos, ¿quieres que te pare?” [...] Al salir la profesora del salón mientras que la mayoría de los niños está de pie, las niñas permanecen sentadas en sus lugares platicando

En general puede decirse que las niñas tenían mejor comportamiento y aunque en efecto su “relajo” era más discreto o se concentraba sobre todo en platicar, también había niños muy callados a quienes casi nunca les llamaban la atención. Cabe destacar que muchos de los alumnos que llevaban las mejores calificaciones (David, Stephanie, Mauricio, Alicia, Jaime, Sandra, Andrés y Diana del G1, Jacqueline, Tania, Manuel y Regina del G2 y Aura y Javier del G3) eran los que mejor se portaban en clase y se mantenían en silencio y trabajando, en palabras de Philip Jackson (1992) “son los que mejor dominan el currículo oculto” es decir los que mejor se adaptan a las exigencias académicas y sociales de la escuela y los que responden sin ningún problema a las disposiciones de la profesora y acatan sus reglas sometiéndose a sus deseos y expectativas, situación que probablemente limita en ciertos aspectos pero que les da el reconocimiento de las profesoras como buenos alumnos y les evita cualquier tipo de dificultad con ellas o con cualquier otra autoridad escolar. Al respecto me parece pertinente retomar las respuestas de algunos alumnos cuando les pregunto en la entrevista individual sobre lo que preferían hacer cuando la profesora salía del salón:

**Stephanie:** primero trabajo, ya después platico si me da tiempo

**David:** A, a veces...luego si me los pongo a hacer y después, por ejemplo la otra vez que traía game boy, me puse a jugar [...] Pero o sea, pe, este, (se traba y empieza medio que a tartamudear, como para corregir lo que dijo y con la intención de que quede claro que primero cumple con lo que le deja la maestra) este primero hago lo que tengo

**Manuel:** Ah primero hago el trabajo y después me pongo a platicar poco

**Jacqueline:** Pues así como que estoy haciendo algo y mientras lo hago me pongo a platicar

**Juan Manuel:** Hasta que termine de trabajar ya me pongo a jugar

Por el contrario, los alumnos más inquietos respondieron a la misma pregunta de la siguiente manera:

**Oscar:** Me pongo a jugar

**Montserrat:** Bueno, en eso ya falle porque todos nos ponemos a, a hacer puro relajo y a hacer guerra de papeles y echarnos y a platicar [...] porque nos gusta y además nos divierte demasiado y como que, como tenemos mucha energía, como que nos desahogamos jugando y así

**José Manuel:** Algunas veces si me pongo a jugar y otras no, hago el trabajo y ahí [...] porque luego muchos dicen “guerra de papeles” y ahí empezamos ¿no? la guerra de papeles y ya

**Fernando:** Antes me llamaba mucho [la atención] pero como ahora si me afectó, pues ya no me porto tan mal, sólo cuando no está

**Mariana:** A veces me pongo a jugar y a platicar y a veces lo hago, depende de mi humor

**Miguel:** Me pongo a jugar

**Ernesto:** A jugar y platicar

**Lupita:** Me pongo a platicar y jugar con mis amigas

Tanto las respuestas anteriores como el comportamiento de cada un@ de ell@s en las sesiones de observación deja ver que l@s primer@s tenían más introyectado el sentido del deber y de la responsabilidad y sabían que al cumplir no iban a recibir ningún regaño de la profesora, por el contrario, muy probablemente serían reconocidos por hacer bien las cosas y por portarse bien, no obstante, en ocasiones se observó que algunos de ell@s hacían cosas “indebidas” dentro del salón de clases, cuidando que las profesoras no se percataran pues así podían mantenerles la idea de que eran estudiantes tranquil@s y obedientes y de esta forma conservar sus privilegios, recompensas y exenciones de castigos. Por su parte l@s segund@s, aún teniendo claro que algunas de sus conductas podían implicar regaños o castigos, se paraban, gritaban o jugaban en el momento que deseaban y sobre todo cuando la profesora no estaba dentro del salón.

Al preguntarle a la profesora del G1 si notaba alguna diferencia en el comportamiento de las niñas y de los niños dentro del salón de clases, después de pensarlo unos segundos contesta afirmativamente detallando lo siguiente:

**Profra. Irán:** [...] en cuanto a como mueven al salón, son las niñas, o sea que el chisme y que <<pásale mi papelito y que ahora no le hables a funalito porque le hizo cara a mi amiga y ya no vamos a hablarle>> y haciendo sus encuestas de que “quién te cae mejor, fulana o sutana” pero entonces son las que mueven al salón [...] las niñas no son de pararse, de correr y de aventarse cosas, sino son más discretas, pero mueven a todo mundo, o sea se la pasan en el chisme y metiendo cizaña ahí con unas y que <<ay si ahora no me caiste bien, ahora nadie te va a hablar>> y empiezan ahí a mover a todos y le entran también los niños

En relación con la opinión de la profesora, en una ocasión platicando con Montserrat a la hora de recreo sobre las niñas con las que se llevaba bien me comentó lo siguiente: Claudia es conflictiva y peleonera con la mitad de la escuela, Alicia nunca habla y Brenda es la más víbora del salón. Así mismo en un registro del diario de campo del G1 aparece el siguiente pasaje:

Están fuera del salón Montserrat, Liliana y la profesora con una mamá, después de un rato entra la primera con los ojos llorosos y después la otra alumna con la profesora que un poco enojada empieza a dictarles la tarea y como están un poco inquietos les grita que se callen y agrega que tiene que estar arreglando los chismes de sus alumnas y que le pide a otros que se metan al salón pero no le hacen caso <<¿verdad Brenda?>> que estaba en la puerta de “chismosa”

Ante lo anterior cabría preguntarse que tanto juega en el comportamiento de las niñas y en la manera en que la profesora concibe sus conductas, la preconcepción sobre las mujeres como chismosas y enredosas, idea que se ha desarrollado sobre todo en las telenovelas y que ha formado parte de las características que se vinculan con lo femenino, vale decir que si bien se notaban los conflictos entre las niñas y la división en grupitos, también esto se advertía, aunque era menos evidente, en los grupos de niños y aunque platicaban menos al respecto llegaban a comentar sobre conflictos o malentendidos con compañeros.

Tomando en cuenta la conducta y en ocasiones desobediencia de algunas alumnas como Montserrat, Brenda, Liliana, Jeannette, Claudia, Estefanía y Gaby del G1, Daniela, Lupita, Adriana y Berenice del G3 y Mariana y Kenya del G2 no es posible generalizar y decir que todas las niñas tienen un comportamiento más disciplinado que el de los niños, no obstante sí hay más alumnas que muy pocas veces platican y en general se portan mejor, al preguntarles a l@s alumn@s entrevistad@s sobre lo anterior la mayoría contesta que las niñas tiene un mejor comportamiento:

**Fernando:** Mmm las niñas, por un poquito [porque] a veces, se ponen a platicar a mandar papeles, a levantarse

**David:** Las niñas [...] porque siento que son más disciplinadas

**Sandra:** Las niñas [...] los niños echan mucho relajo

**José Manuel:** Las niñas (lo dice riendo) porque los niños somos más latosos, las niñas son más tranquilas y hacen todo así y después nosotros, hay algunos niños que si están así atentos, pero hay otros como mis amigos y todo que no

**Montserrat:** Si porque los niños son también, luego cuando vienen del recreo hacen un montón de cosas feas, obscenas y nosotras las niñas estamos ahí sentadas, ahí en nuestro lugar, platicando, riéndonos o algo así (ríe)

**Oscar:** Las niñas

**Stephanie:** Las niñas [...] porque algunos [niños] son hiperactivos y así, son muy desastrosos, traviesos

**Manuel:** Yo creo que las niñas [...] porque algunas niñas no se ponen a platicar ni a jugar y nada más se... pues se ponen a hacer el trabajo que la maestra les dice

**Kattia:** Las niñas [...] muchos niños se portan mal (ríe) juegan en clase, hablan, platican

**Jacqueline:** Las niñas, nada más que hay de niños a niños, hay algunos que si son fatales y hay algunos que todo el tiempo se la pasan callados

**Mariana:** Las niñas [...] los niños hacen más travesuras

**Miguel:** Las niñas [...] los niños somos más latosos

**Gloria:** Las niñas [...] porque pues nosotras le tenemos un poco más de respeto a la maestra

**Lupita:** Las niñas [...] los niños hacen mucho despapaye, son más latosos, digo las niñas algunas sí pero la mayoría son así como tranquilas

En realidad, como se mencionó anteriormente es evidente la diferencia entre el comportamiento de unos y otras destacándose sobre todo el control del cuerpo por parte de las niñas y su mayor obediencia a las normas de disciplina en el salón de

clases, lo cual también tiene que ver con aspectos culturales y educativos que se inculcan en la familia y que se reflejan en frases como “las niñas como usan vestido no pueden subirse a los árboles o no pueden aventarse en la tierra porque se pueden ensuciar o se les pueden ver los calzones” frases, ideas y hábitos que dan lugar a una mayor pasividad y tranquilidad en las niñas. No obstante, además de que había niñas que se paraban, aventaban y jugaban de la misma forma que lo hacían los niños (Estefanía por ejemplo) y niños como Manuel y Amado del G2 que nunca platicaban ni hacían desorden dentro del aula, también había alumnas que usaban otro tipo de medios o estrategias para quebrantar las reglas de orden definidas por la autoridad:

La profesora Vero me comenta que Jorge y Mariano le entregaron un papel que decía “pinche maestra ya me tiene harta”, ambos alumnos le ayudaron a buscar quién lo había escrito y basándose en la letra y revisando los cuadernos de sus compañer@s y descubrieron que había sido Natalia, cuando la profesora la enfrentó la alumna no pudo negarlo, le pidió una disculpa y la suspendieron por dos días.

Si bien en el transcurso de las clases Natalia no se caracterizó por tener comportamientos notorios que ameritaran llamadas de atención por parte de la profesora, a través de acciones no tan evidentes como el envío de recaditos, quebranta las normas de respeto en el salón de clases y expresa su antipatía e inconformidad con la profesora y su dinámica de trabajo, hecho que si hubiera sucedido de manera abierta o directa probablemente le hubiese traído consecuencias más desfavorables. Esta situación es un claro ejemplo de que si bien en los tres grupos la mayoría de las niñas tenían un buen comportamiento dentro y fuera del aula, debido, entre otras cosas, a los valores de pasividad, mesura y sumisión inculcados en el seno familiar y promovidos por los medios de comunicación y otros espacios sociales, también había alumnas que aparentaban respeto y disciplina en la escuela teniendo en ocasiones actitudes un tanto hipócritas, para así causar una buena impresión en las profesoras y autoridades escolares y evitar cualquier tipo de regaño o problema, vale la pena decir que estas apariencias e hipocresías no eran exclusivas de las niñas.

Hay que hacer notar que esas simulaciones tienen que ver no sólo con la evasión de castigos y regaños sino también con la obtención de premios y reconocimientos por parte de las profesoras, como se mencionó en el segundo capítulo, much@s docentes consideran más importante el buen comportamiento de l@s estudiantes y el respeto a las reglas en el salón de clases que el dominio y clara

comprensión de los contenidos enseñados, situación que queda explícita en el siguiente comentario de la profesora del G2

**Profra. Rosy:** “Lalo es inteligentísimo, es un niño muy inteligente, todo lo capta rapidísimo, pero lo que le da en la torre es la conducta, entonces... pero por ejemplo a él le preguntas cualquier cosa y todo te lo sabe y sin embargo no está en la escolta pero es por conducta, pero en cambio en el aprovechamiento siempre sale muy bien. Entonces a lo mejor él no está en la escolta no porque no sepa sino porque la conducta no le ayuda”.

Lo cual se contrapone con lo expresado por la profesora del G1:

**Profra. Irán:** O sea a mi nunca se me ha hecho justo de que a un niño que es así super inquieto, que no está callado un ratito, que está parado todo el día, o sea le bajas de calificación en español o en matemáticas porque no estuvo sentado, si fue el que te contestó, si fue el que te dio ideas en la clase, si fue el que, a lo mejor por él, por sus comentarios a los demás les cayó el veinte entonces nunca se me ha hecho justo eso [porque] tu sabes que sabe, o sea tu sabes que su nivel está, está bien, está casi al parejo de los que tienen el cuaderno super bien y siempre están callados

De esta forma se puede decir que si bien la profesora del G1 y en ocasiones la del G3 (aunque frecuentemente se desesperaba y mostraba una actitud muy autoritaria sobre todo con Ernesto) intentaban valorar el trabajo de l@s estudiantes de forma integral, dándoles la oportunidad de participar en la escolta u ofreciéndoles algún premio o recompensa a pesar de su mal comportamiento, la trayectoria escolar de much@s de l@s alumn@s y probablemente su experiencia con docentes que como la profesora Rosy consideraban determinante el buen comportamiento para brindarles algún reconocimiento o premio, propiciaban que tuvieran una conducta disciplinada y acataran las normas del salón de clases, pero también daban lugar a las simulaciones y ocultamientos de conductas trasgresoras.

Hay que señalar que, como quedó reflejado en los comentarios de las dos profesoras, la edad de ambas, su experiencia con los grupos, su forma de trabajo y su preparación como docentes en épocas distintas en las que se enfatizaban aspectos diferentes relacionados con el aprendizaje y la evaluación de l@s estudiantes, dan lugar a que una y otra den mayor o menor relevancia a aspectos específicos. Asimismo hay que tener en cuenta que el respeto y el tipo de trasgresiones a las normas de disciplina por parte del alumnado, se relacionaban con la personalidad de cada uno de ell@s, las influencias de los medios de comunicación en sus comportamientos y la forma en como se manejaban las reglas y la disciplina en su entorno familiar.

## b) El escándalo y los juegos

Como he venido diciendo, y las respuestas de l@s alumn@s sobre el mejor comportamiento en el aula lo confirman, los niños son más inquietos y tienden a ser más bromistas, desvergonzados y en ocasiones un poco violentos, realizando actividades que no están permitidas dentro del salón de clases como correr o jugar football o acciones con las que pueden lastimar a otr@ compañer@ como pelear o aventarse objetos, al preguntarle a la profesora del G1 si hay diferencias en el comportamiento de niñas y niños responde lo siguiente:

**Profra. Iran:** Si [...] Hay niños por ejemplo que son super inquietos, y que se la pasan parados todo el tiempo, de un lado para otro, como si tuvieran palomitas de maíz así “punk, punk, punk” botando por todos lados o sea mas bien los niños son los que más se paran, o los que se ponen a aventar papelitos, o los que se ponen a aventar de gomitas, son los niños [...] o sea el relajo se nota más con los niños, pero por como lo hacen, o sea de que se paran, o que gritan, o que ya están este corriendo, o aventándose cosas

Lo anterior se confirma con los siguientes registros de observación del G3:

Carlos avienta un avioncito de papel. Omar está jugando. Alejandro le chifla a otro niño pidiéndole la tarea en medio del dictado. Gerardo empuja a otro niño. [...] Omar y Mariano se empujan y el segundo se lastima con una escuadra. Alejandro quería aventarle una bola de papel a un niño pero le cayó a Gloria y ella lo acusó con la profesora. Gerardo, Juan y Carlos continúan jugando y sin hacer el trabajo. Mariano chifla y grita y hace enojar a la profesora. [...] Alejandro continúa chiflando a pesar de que la profesora ya lo reprendió. Ernesto está de espaldas a la profesora jugando con Marco. La mayoría de los niños se ponen a jugar parados y aventar cosas, agarran el bote de la basura y sacan un papel sucio. [...] La profesora tuvo que salir del salón y al hacerlo Omar dice “vamos a echar desmadre”, se para y se pone a jugar, la mayoría de los niños empezaron a jugar muy fuerte. Carlos le pega a varios de sus compañeros con su corbata. [...] Omar bromea y dice groserías. Gerardo pregunta en voz alta a Carlos si vio el partido, empiezan a comentar sobre eso y la profesora les dice que se callen porque están trabajando. [...] Adrián y Omar están jugando con el agua y mojan el papel, la profesora les grita muy fuerte, manda a su lugar al segundo y les baja dos décimas en Civismo. Juan Manuel estaba mascando chicle y a pesar de que la profesora le pidió que lo tirara no lo hizo. Carlos le puso corrector en el pelo a María José. [...] Cuando están haciendo el regalo de día de las madres la mitad del salón está afuera asomándose al patio. [...] Alejandro pateo el borrador pero sin que lo viera la profesora. Carlos avienta una pelota y le bajan una décima, después avienta un estuche al bote de la basura y le baja un punto en civismo. Se paran y algunos niños se ponen a chiflar, los reprende y amenaza con bajarles una décima en Civismo. Omar se cambia de lugar varias veces sin permiso de la profesora.

En efecto, los niños eran más activos y un poco más impacientes, no toleraban estar mucho tiempo sentados y preferían pararse a hablar con sus compañer@s o hacer alguna cosa indebida cuando debían estar sentados en su banca trabajando en lo que les solicitaban las profesoras, esta actitud puede estar relacionada con que desde pequeños a los niños se les da más oportunidad para explorar el medio que los rodea, experimentando con su cuerpo, revolcándose en el suelo, saltando,

deslizándose o trepando árboles, situación que no es tan frecuente con las niñas ya sea porque no se les permite o porque de alguna manera se les inculca miedo para realizar ese tipo de actividades.

Creo conveniente señalar que si bien en los tres grupos la mayoría de los niños eran bastante inquietos y traviesos, los alumnos del G2 eran los que mejor se portaban dentro del salón de clases y los que menos desmanes realizaban en frente de la profesora, no obstante cuando ésta tenía que salir del aula aprovechaban para jugar football dentro del salón o golpearse entre ellos, y si bien en los otros dos grupos los alumnos echaban más relajo cuando las profesoras salían, también hacían cosas indebidas cuando estaban frente a ellos y no se preocupaban tanto por aparentar un buen comportamiento, esta situación tiene que ver con la pasividad de los alumnos que era promovida por la dinámica de trabajo que manejaba la profesora pero también por el tipo de relación que ella había establecido con ellos mostrándose siempre como la autoridad a respetar, esto a su vez se vincula con la edad de la profesora y su experiencia para mantener la disciplina en los grupos en base a la limitación corporal de l@s alumn@s, es importante dejar en claro que a pesar de eso l@s estudiantes no se percataban de esa situación y la veían como algo normal y correcto.

Con respecto a la desobediencia y la violación de las reglas se puede decir que vari@s alumn@s mostraban una actitud un tanto retadora hacia las profesoras<sup>19</sup> al expresarles su oposición o inconformidad con respecto a las reglas de orden y disciplina dentro del salón o a las actividades a realizar y si bien estas actitudes desobedientes y retadoras eran más frecuentes en los niños también había niñas que lo hacían, lo cuál indica que no todas, o al menos no siempre, siguen ese patrón de sumisión y recato que se considera como femenino:

Brenda y Jeannette se cambian de lugar por iniciativa propia y sin pedirle permiso a la profesora. Montserrat grita y hace quedar mal a uno de sus compañeros [...] Estefanía empuja a Brenda. Montserrat se para a preguntarme algo, yo le digo que la profesora la va a regañar y me contesta "no importa" [...] Brenda le avienta en dos ocasiones un papel a José Manuel sólo para molestarlo, él se lo regresa pero más fuerte [...] Montserrat, Claudia, Brenda y Liliana se ponen a cantar y la profesora las para afuera del salón, anteriormente a la primera la habían regañado por un malentendido con una compañera y había estado llorando, a pesar de eso después de un rato parada ríe como si nada hubiera pasado

Es preciso agregar que a pesar de que los niñ@s cumplid@s y aplicad@s se caracterizaban por ser muy obedientes y disciplinad@s, también había ocasiones (las

---

<sup>19</sup> Esta situación era más frecuente en el G1 y en el G3 pues como ya se mencionó al menos en apariencia l@s alumn@s del G2 demostraban más respeto por la profesora, no obstante en dos o tres ocasiones algun@s estudiantes que no estaban de acuerdo con las decisiones que

menos) en las que se portaban mal o no cumplían con las reglas del salón de clases; los registros del G1 que se presentan a continuación y un fragmento de la entrevista a Oscar lo demuestran:

David y Andrés juegan como golpeándose pero no se lastiman. [...] Andrés recibe una llamada por su celular, contesta y la profesora no se da cuenta [...] David jala a Luis como para molestarlo [...] Andrés juega medio a golpes con Carolina [...] José Manuel, Luis y Andrés están bromeando y riendo y no han hecho nada del trabajo

**E:** ¿Has tenido algún desacuerdo o problema con la maestra o con algún compañero? ¿Cuál y Por qué?

**Oscar:** Una, bueno hay dos, bueno una vez porque saque mi celular... para calculadora. Y otra porque rompimos un vidrio de aquí de la inspección

**E:** No, eso si estuvo cañón, ¿y quiénes lo rompieron?

**Oscar:** Orlando, este José Manuel, Andrés y yo

**E:** ¿Y cómo les fue? ¿qué te dijeron... tus papás?

**Oscar:** Me regañaron, bueno como yo no lo rompí, no me dijeron tanto, pero si me dijeron que no me pusiera a jugar football aquí

Los pasajes anteriores dejan ver que no siempre los niños “bien portados” tenían ese comportamiento, situación que casi no era frecuente en las niñas “bien portadas” pues aunque a veces Silvia platicaba y se reía mucho con Tania o en una ocasión Natalia envió un recado en el que insultaba a la profesora, ninguna de las tres llegó a romper un vidrio accidentalmente como lo hizo Andrés; al respecto cabe señalar que en las primeras sesiones de observación la conducta de este alumno era más disciplinada y se limitaba a platicar con David, sin embargo al cambiarlo de lugar y ponerlo entre “los latosos” comenzó a platicar, jugar y bromear con más frecuencia y, en ocasiones, no cumplía con los trabajos pedidos por la profesora, lo cual no sólo tiene que ver con la necesidad de socializar con sus compañeros y, hasta cierto punto, ser aceptado por ellos, sino también con la personalidad de cada quien, pues por ejemplo David aunque también estaba rodeado de “latosos” no le interesaba mucho relacionarse con ellos y prefería estar solo.

Se puede decir que, como quedo explícito en los párrafos anteriores, el mal comportamiento de los niños era más evidente y transgresor que el de las niñas, sin embargo también es necesario resaltar que las características individuales de cada alumn@, su situación económica y emocional y el entorno familiar en el que se desenvuelven y la forma en que sus padres les manejan la disciplina y la relación con la autoridad impactan en las conductas que l@s estudiantes tienen en el salón de clases. Asimismo, las relaciones que establecen l@s docentes con niños y niñas, sus

---

tomaba la profesora se lo hacían saber a través de comentarios un tanto irrespetuosos, entre est@s destacan Iván, Mariana, Miguel, Lalo y Kattia

actitudes permisivas o autoritarias y sus habilidades y estrategias para mantener la disciplina en el aula dan lugar a comportamientos particulares.

#### 4.3.4 Formas de relación con la profesora

*“Los niños suelen ser calificados como violentos, agresivos, creativos, inquietos ... y a veces tímidos e inmaduros. Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desenvueltas”*

Marina Subirats y Cristina Brullet. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* p.210

##### a) Respeto, cooperación y confianza.

En los grupos G1 y G2 se puede decir que tod@s l@s alumn@s respetaban a las profesoras y en términos generales reconocían su autoridad, y aunque había algun@s estudiantes que en ocasiones cuestionaban sus decisiones o no cumplían con lo que les solicitaba, aún así la mayoría de las veces cooperaban en las clases participando (sobre todo en el G1), tomando los apuntes, haciendo los ejercicios y realizando las lecturas correspondientes, así mismo le demostraban respeto y en varias ocasiones le confiaban aspectos personales. En el grupo G3 las características antes mencionadas sobre la situación de la profesora y las actitudes negativas de l@s estudiantes no permitían que la cooperación y el respeto fuera lo preponderante en la dinámica de clase, sobresaliendo la indiferencia y poca simpatía hacia ella, no obstante en algunas ocasiones, sobre todo en aquellas en las que la profesora les llamaba fuertemente la atención o en las que los temas y actividades eran de interés para l@s alumn@s, ést@s se mostraban dispuestos a llevar a cabo los trabajos y a respetar la propuestas de la profesora.

En relación a la confianza, con las observaciones era un poco difícil percatarme sobre este aspecto pues l@s alumn@s se acercaba al escritorio y hablaban con las profesoras pero desde el lugar en el que yo me encontraba dentro del salón no podía escuchar si platicaban sobre algún problema personal o alguna duda en los ejercicios, cabe destacar que a lo largo de las clases en pocas ocasiones se acercaban a ellas para cualquiera de las dos cosas. Cuando tenían más acercamiento era mas bien a la hora del recreo, antes de salir a alguna actividad al patio o a la hora de la salida y casi siempre eran l@s mism@s: Estefanía, Daniel, Brenda, Jeannet, Andrés y David en el G1, Karina, Tania, Manuel, Regina, Sofía, Silvia y María en el G2 y en el G3 si bien casi ningun@ estudiante se acercaba a su escritorio vari@s, sobre todo niños, se

dirigían hacia ella con bromas y comentarios divertidos que hacían alusión a aspectos personales, entre est@s alumn@s destacaban Gerardo, Omar, Gloria, Edgar, Mariano y Jorge.

Desde el punto de vista de l@s alumn@s entrevistad@s, la mayoría opina que las niñas se llevan mejor con la profesora:

**Fernando:** Las niñas [...] como que la entienden más

**David:** Las niñas [...] porque tienen más en común

**José Manuel:** Las niñas [...] pues porque la maestra es mujer y como que se identifican más

**Luis:** Las niñas [...] porque ayyy las consiente más que a nosotros

**Stephanie:** Las niñas

**Manuel:** Las niñas [...] porque creo que se acercan más a ella para preguntarle que si va a hacer exámenes y que como está su hijo, que si se siente mal y eso

**Kattia:** Las niñas [...] pues porque las niñas le platican y muchas cosas y los niños como que no

**Jacqueline:** Las niñas

**Miguel:** Las niñas [...] casi siempre andan con la maestra

**Tania:** Las niñas

**Gloria:** Las niñas

**Juan Manuel:** Las niñas [...] le hablan más y se acercan más a ella

**Lupita:** Las niñas [...] no sé así como que a veces vamos a platicar con ella y así

En relación al comentario de Luis sobre que las niñas son sus consentidas, puede decirse brevemente que en los tres grupos y sobre todo en el G1 no era evidente alguna preferencia por género de parte de las profesoras, no obstante como se presentará más adelante la evidencia del mal comportamiento de los niños ameritaba que les llamaran más la atención. Cabe señalar que la profesora del G3 solía ser más tierna con las niñas y la del G2 únicamente les pedía favores a las mujeres, no obstante, en el caso de la segunda no se percibía una desigualdad notoria en el trato a unos y otras.

Con respecto a algunas respuestas de los alumnos en las que plantean que las niñas se identifican mejor con las profesoras por el hecho de ser mujeres, se puede decir que la idea de que los hombres deben relacionarse con hombres y las mujeres con mujeres, hace pensar que los vínculos entre sexos diferentes a nivel de confianza y comprensión no son del todo satisfactorios, y si bien en ocasiones ésta situación se presenta hay que tomar en cuenta que en toda relación humana además de que juegan los factores contextuales en el que tiene lugar el vínculo, la personalidad de cada sujeto y sus capacidades afectivas, emocionales y sociales dan lugar a un tipo específico de relación.

Desde mi perspectiva, además de lo dicho anteriormente con respecto a la particularidad de las relaciones entre las personas, puedo agregar que la iniciativa que

tenían l@s alumn@s para acercarse a las profesoras y contarles sus experiencias o problemas, se manifestaba tanto en niños como en niñas pero quizá la diferencia estaba en la forma pues las niñas solían ser más tiernas y cariñosas y los niños lo hacían en un tono más bromista pero respetuoso. Ante lo anterior se puede decir que la manera en que se ha educado a los niños en una cultura como la nuestra en la que predominan los valores y costumbres patriarcales, la ternura y el cariño no son del todo propias en el comportamiento de los varones, pues más bien son “características femeninas”, de ahí que recurran al humor para relacionarse con la profesora y comunicarle sus vivencias.

Al preguntarle a la profesora del G2 sobre la forma en cómo niños y niñas se relacionaban con ella responde de la siguiente manera:

**Profra Rosy:** las niñas son más expresivas, más emotivas, más cariñosas [...] cuando se te acercan para... pocos son los niños que me abrazan ¿no? o que me dan un beso o que me dicen la quiero. Y las niñas son más, más de la quiero, me abrazan, me quieren y más cariñosas.

La respuesta anterior se complementa con los siguientes registros de observación:

Al entrar la profesora Kenya la saluda de beso. Escuchan un grito de la profesora del otro sexto y Mariana le dice “imagínese que usted fuera así, que horror”. Tania se despiden de beso de la profesora [...] Kenya se acerca a preguntarle algo a la profesora y le da un dulce. Varias niñas se acerca a hacerle cariños al hijo de la profesora que tiene un año y medio. Kenya le cuenta un chisme a la profesora y le dice también que trae abierto su camafeo. Mariana se para y abraza a la profesora. Se despiden de la profesora de beso Regina y Mariana.

En efecto como lo plantea la profesora y lo confirman los registros de observación, las niñas son más tiernas y afectivas, no obstante estas características no son extensivas a todas las niñas y como muestra están las alumnas del G3 quienes con su poca cooperación con la profesora y su antipatía hacia ella, manifestaban su poco interés por demostrarle su cariño, lo anterior deja ver que también la personalidad de las profesoras, las relaciones que establecen con l@s estudiantes y las circunstancias de cada grupo dan lugar a cierto tipo vínculos, así por ejemplo el hecho de que en el G1 y G3 se acercaran a las profesoras más niños que en el G2 probablemente tenía que ver con la edad de las docentes, pues quizá los alumnos veían a esta última solo como autoridad y no tanto como alguien a quien pudieran confiarle algo.

## b) Bromas, reclamaciones y celos

En los tres grupos la relación con las profesoras a través de bromas era más frecuente en los niños y si bien éstas reflejaban de alguna forma la confianza que tenían hacia ellas, sobre todo en el G1 y en el G2, las bromas eran utilizadas por los alumnos para distraer a las profesoras, pero también para manifestar su inconformidad ante algunas de sus propuestas o imposiciones o para hacerles saber en un tono bromista que no eran del todo respetadas por ell@s, algunos registros de observación reflejan las situaciones anteriores:

G1: José Manuel junto con Jesús le reclaman algo a la profesora en tono de broma. Luis imita a la profesora pero ella no se da cuenta. [...] Regaña la profesora a Salvador por estar fuera del salón, él le dice que no es cierto, ella contesta que entonces era igualito y él en tono de broma responde “ha de ser mi gemelo”, la profesora se enoja diciéndole que la próxima vez que le conteste le va mandar un reporte.

G2:Lalo se burla de la maestra de manera evidente por la forma en que dice shorts. Mariana le dice a la profesora que les de otra semana de vacaciones y aprovecha para cambiar de tema. Joel le pregunta en tono burlón a la profesora si no ha venido su amiga la maestra Xochitl a saludarla. [...] Mariana le dice a la profesora que ya es hora de recreo, ésta le contesta que aún no y ella le hace la broma de que no adelantó su reloj. Joel medio que se burla por un comentario personal que compartió la profesora con el grupo. Cuando la profesora le pide que deje de chiflar Lalo le pregunta ¿sólo de chiflar? Y como le contesta que sí comienza con otro ruido [...] Kattia y Joel bromean con ella para que les de las preguntas del examen. Cuando la profesora le pide a Lalo sus tarjetas de football él le dice que si pero a cambio de la pelota ella le contesta en tono de broma “no me quieres poner otra condición, lo que quieras”

G3: La profesora le comenta al grupo que una actriz vive al lado de casa de su mamá y Mariano le dice “ay presente”. [...] La profesora les dice que quiere ver los 32 libros en el escritorio y Enrique le dice que va a estar difícil porque como faltaron dos alumnas sólo serán 30. Al preguntarles si revisaban con la maestra anterior los exámenes contestan que si y Omar agrega en tono de broma que después les ponía a todos 10, vari@s se ríen. La profesora grita y les pide que dejen de platicar, Gerardo agrega en tono bromista que es necesario platicar para que se entienda la gente a lo que la profesora contesta que sí, pero que luego no le hacen caso.

Los registros anteriores dejan ver que las burlas y bromas son más frecuentes y evidentes en los niños, siendo Kattia y Mariana las únicas niñas que bromean con la profesora de manera directa, no obstante como se mencionó en el apartado sobre el comportamiento algunas alumnas hacen uso de otro tipo de estrategias para expresar su desacuerdo con lo planteado por las profesoras o con sus actitudes, así, a través de recaditos y pláticas entre ellas critican su forma de trabajo, su vestimenta o sus comentarios.

Siguiendo con este asunto de las bromas, creo conveniente subrayar la situación que se presentaba en el G2, ya que aun siendo el grupo más disciplinado y obediente del estudio, las bromas de l@s estudiantes hacia la profesora eran más o menos

constantes, lo cual permite pensar que probablemente era una estrategia del grupo en general para cuestionar su autoridad y demostrar su desobediencia a las reglas de respeto y buen comportamiento.

En relación a las reclamaciones, éstas se presentaban en los tres grupos por parte de la gran mayoría de l@s alumn@s y eran para manifestar su desacuerdo cuando las profesoras les dejaban mucha tarea, cuando l@s castigaban con no salir a recreo o con quedarse en el salón después de la salida y cuando les cancelaban alguna distracción o manualidad, fuera de éstos casos poc@s alumn@s les expresaban sus desacuerdos y cuando lo hacían era generalmente para defenderse de alguna acusación no fundamentada tal como lo expresan las respuestas de l@s siguientes alumn@s:

**E:** ¿Has tenido algún desacuerdo o problema con la maestra?

**Montserrat:** Problema no, pero desacuerdo sí, porque luego también este, luego nosotros los niños sentimos que la maestra se la trae contra uno porque te anda gritando todo el tiempo, y nada mas ve lo que haces y, y te grita bien feo ¿no? y luego sentimos como que se la trae contra nosotros, pero problemas fuertes no he tenido con ella

**Luis:** No es que la otra vez así estaban gritando, pero yo estaba haciendo mi trabajo y la maestra a mi me echo la culpa de que yo había gritado y que quien sabe que y ya me iba a sacar del salón, y ya le dije a la maestra que ya, que yo no había sido y que quien sabe qué y ya un amigo que se sienta al lado de mi, este Andrés le dijo a la maestra que no, que yo no había sido

**José Manuel:** Pues a veces, porque yo no hago las cosas y me lo dice a mi exactamente y haz de cuenta y los hace Luis y me dice a mi, o los hace Arturo y me dice a mi

Lo anterior deja ver que tanto niños como niñas se defienden cuando l@s culpan por algo que no cometieron y le reclaman a las profesoras los castigos o regaños que desde su punto de vista no se merecen, presentándose en muy pocas ocasiones, como se mencionó anteriormente, algún cuestionamiento o desacuerdo vinculado con las explicaciones de las profesoras o con los conocimientos enseñados. De igual forma, en estas circunstancias vale la pena señalar que muchas veces las docentes tienden a juzgar a l@s alumn@s a partir de algunas preconcepciones que tienen sobre su comportamiento, aunque en ocasiones ést@s no tengan la culpa.

Además de las reclamaciones de l@s estudiantes con respecto a los regaños por sus supuestos malos comportamientos, algun@s de ell@s se mostraban un tanto irrespetuos@s o desafiantes cuando les llaman la atención, no les permitían hacer ciertas cosas o no querían cumplir con lo que ellas les solicitaban:

G1: Al regañar a José Manuel éste le pregunta ¿qué hice?. Claudia le contesta un poco agresiva a la profesora después de que la regañó. Luis se acerca a la profesora y le reclama porque no le hace caso, ella le contesta que él tampoco le

hace caso a ella [...] Estefanía le reclama a la profesora porque no la deja leer un poema en horas de clase. José Manuel le contesta un poco grosero a la profesora. G2: Al llamarle la atención a Esteban éste le hace una seña obscena a la profesora. Kattia se molesta y le hace cara a la profesora porque la cambia de lugar. [...] Cuando le pide la profesora su cuaderno de tareas para apuntarle un reporte Kattia hace cara de que le vale. Joel le contesta en “mal tono” a la profesora que el no está hablando ella le dice seriamente “no escuche el tonito”. Diego se enoja porque lo manda a su lugar.<sup>20</sup>

G3: La profesora le pide a Alejandro que trabaje, él contesta en un tono algo grosero que eso es lo que está haciendo, ella le baja una décima en civismo y al hacerle saber que ya tiene un punto menos, levanta los hombros como si le valiera. Gloria le contesta a la profesora en un tono desafiante y le dice que ell@s se portan mal porque los amenazan con cualquier cosa. Después de que le bajaron un punto por aventar un estuche al bote de la basura Carlos levanta los hombros como diciendo “me vale”.

Desde el punto de vista de la profesora del G2 estas contestaciones, reclamaciones y enojos por parte de l@s alumn@s eran más frecuentes en los niños, no obstante los registros anteriores dejan ver que también las niñas mostraban una actitud de rebeldía cuando les exigían hacer algo que no les parecía o las regañaban por algo que no hicieron, y si bien había varias alumnas que no se atrevían a cuestionar las decisiones y explicaciones de las profesoras, también había niños que tenían esas misma actitudes y niñas que expresaban sus desacuerdos y se defendían cuando las acusaban de algo que no hicieron. Hay que agregar que vari@s alumn@s demostraban una actitud de indiferencia ante los regaños y amenazas de las profesoras, pues además de que muchas veces no cumplían con la aplicación de los castigos, sabían que aunque les dijeran lo contrario las profesoras estaban convencidas de su desobediencia o rebeldía y no ganaban nada discutiendo con ellas su inocencia, asimismo, había también much@s alumn@s que con sus levantadas de hombros o las caras de “me vale” buscaban hacer enojar más a las profesoras y demostrarles que aunque tuvieran el poder y la autoridad, aún así podían transgredir sus reglas y faltarles al respeto.

En cuanto a los celos de las niñas hacia las profesoras, es preciso decir que se agregó como una característica en las relaciones con las docentes debido a que dos de ellas (Irán y Vero) hicieron hincapié en que había cierto tipo de rivalidad, sin embargo esta situación casi no era evidente en las dinámicas de clase y no se

---

<sup>20</sup> Vale la pena decir que a pesar de que l@s estudiantes del G2 se caracterizaban por la pasividad y obediencia en el salón de clases, cuando la profesora les llamaba la atención por su comportamiento o cuando no les parecían los castigos y regaños, tenían el valor y la confianza para reclamarle o para criticar sus decisiones y si bien no lo hacían con tanta frecuencia como l@s alumn@s de los otros grupos, aprovechaban estas situaciones para cuestionar la autoridad de la docente, de la misma forma que lo hacían con las bromas hacia ella.

presentaba en el G2 lo cual posiblemente se debía a la edad de la profesora, su estado civil, la percepción que niñas y niños tenían de ella como autoridad y la forma en que ella se dirigía a l@s alumñ@s. Y si bien como ya se mencionó estas circunstancias no eran del todo visibles, la forma en como lo vivían las profesoras ejemplifica la situación:

**Profra. Iran:** [...] en quinto era mucho más fácil con las niñas, o sea yo tenía a las niñas pegadas y luego <<maestra no se que>> y <<ay que bonito su cabello, ay que bonito su no se que, ay...>> o sea todo me chuleaban y los niños pues también, así como de relajito y todo, y las niñas así de que me daban sus dibujitos, y me mandaban cartitas y me hacían... tenía ahí yo la pared tapizada de dibujos de niñas y niños ¿no?. Ahora que pasamos a sexto, las niñas ya le bajaron, o sea ahora como que ya te ven así como que la rival ¿no? o sea ahora los niños como que se te acercan más y <<maestra y que cree, que ahora me gusta fulana>> y <<que le voy a llegar a sutana>> “ahhh no me digas” y ya que te andan ahí contándose sus... penas de amor ¿no? Y las niñas ya no tanto, o sea las niñas ya así como que <<ayy mira le está hablando la maestra fulanito, le está hablando a sutanito>> entonces ya te empiezan a ver así más como, como el rival contra los niños. Pero es, digo yo creo que es por la edad, [...] o sea no es de, de que llevemos mala relación o algo así.

**Profra Vero:** O sea yo creo que por la misma edad las niñas son muy celosas y yo soy mujer, o sea yo soy un rival, entonces son muy celosas, así como que tienen su espacio es muy difícil que se abran ¿no?. Igual y de repente me llegan a contar una que otra cosa, pero ... no sé yo siento que me perciben más como un rival. En cambio los niños no, o sea hay niños con los que platico más, se acercan más, este, no sé por ejemplo nos reímos.

La comparación de la profesora Irán sobre la actitud de las niñas en quinto grado y la actitud en sexto deja ver que la edad de las alumnas es un factor importante para que establezcan con las profesoras esa rivalidad por sus compañeros, ya que los cambios biológicos, emocionales y sociales que comienzan a vivir en esa etapa de su vida dan pie a que tanto alumnas como alumnos se interesen por un tipo de relación con los miembros del sexo opuesto que vaya más allá de la convivencia como compañer@s de clase o como amig@s. Es necesario señalar que a pesar de que en ambos grupos se presentaba esta rivalidad debido a la edad de las alumnas y la de las profesoras, en el G3 la actitud de las niñas hacia la docente era mucho más apática y en ocasiones grosera, mientras que en las relaciones con la profesora del G2 muy pocas veces se percibían estas actitudes.

Para finalizar este apartado, me parece importante subrayar que la personalidad de cada niñ@ jugaba un papel importante en el acercamiento que tenían con las profesoras, así la mayoría de l@s abiert@s y latos@s se acercaban con ellas a través de bromas o preguntándoles sobre cuestiones personales, y l@s que se caracterizaban por su timidez y disciplina se dirigían de manera más tierna, más respetuosa y como que se chiqueaban un poco con ellas al contarle sus experiencias

o intereses. De igual forma, su situación familiar y emocional incidía en el mayor o menor acercamiento con las docentes, así por ejemplo la situación familiar de Fernanda que perdió a su mamá, su papá la abandono y ninguna de sus tías se responsabilizaba del todo por ella propiciaba que la niña no estableciera lazos afectivos fuertes ni hiciera muestras de cariño, pues la poca estabilidad en sus relaciones afectivas daban lugar a esa actitud. De igual forma Ernesto al estar acostumbrado a recibir constantes agresiones por parte de su madre, a pesar de su necesidad de cariño, no estaba ni acostumbrado ni preparado para darlo.

#### 4.3.5 Relaciones entre compañer@s

*“Según mi opinión, la socialización temprana de las niñas las lleva a ser más conformistas y dóciles, pero también con menor despliegue de creatividad e ingenio. En cambio los niños se permiten ser más creativos, ingeniosos y transgresores”*

Mabel Burin. *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. p.295

Sobre las relaciones que entablaban niños y niñas dentro del salón de clases puede decirse que la mayoría de las veces éstas eran de cordialidad y buena convivencia, ayudándose en algunos ejercicios, diciendo la respuesta correcta cuando a quien le tocaba contestar no se la sabía o mostrando solidaridad y preocupación cuando alguien estaba llorando o tenía algún problema, no obstante hay que señalar que en los tres grupos tenían lugar algunas diferencias y hostilidades entre ciert@s compañer@s, presentándose más frecuentemente en el G3, pues las relaciones estaban un poco fracturadas probablemente por el de cambio de profesora pero también porque vari@s eran de nuevo ingreso y muy poc@s habían convivido por más de tres años.<sup>21</sup>

En relación a los conflictos entre compañer@s se puede decir que se presentaban con mayor frecuencia entre sujetos del mismo sexo, sin embargo, en ocasiones, había problemas y confrontaciones un tanto agresivas entre niñas y niños:

G1: En la fila de revisión Arturo dice que Brenda se metió a la fila y ella lo desmiente gritándole. [...] En el debate Montserrat grita que lo que dijo Jesús son puras mentiras, al final Oscar se burla de ella porque desde su punto de vista su equipo perdió, ella termina diciendo que Arturo y Jesús están muy neuróticos. [...] Montserrat dice en voz alta que ya termino el ejercicio y Vicente dice “con calculadora quien no” [...] En el juego niños vs niñas, los primeros reclaman

<sup>21</sup> En el apartado 4.2.2 en el que se presentan las características generales de cada uno de los grupos se exponen las razones por las que algun@s compañer@s no eran del todo integrad@s por el resto del grupo.

porque supuestamente Montserrat le dio la respuesta correcta a la niña que paso al pizarrón, cosa que está fuera de las reglas, Oscar se refiere a ella con groserías que no escucha la profesora y Arturo dice: “es que no puede sola” [...] Marifer se burla de Fernando por el reporte que le dieron éste le contesta “cállate bola de manteca”. Montserrat molesta a Arturo. Lilita hace bromas con Jesús

G2: Kattia se burla de Iván. Lalo le dice a Mariana “todo te molesta” y ella le contesta: “sí, todo me molesta”, después ella le dice algo a Miguel y él le contesta “a ti nadie te está hablando”. Kenya se para y le quita sus plumas a Diego

G3: Berenice le pega en la pierna a Gerardo. Omar se burla de Gloria y ella se defiende diciéndole “no tienes cerebro”. Víctor, Laura y Enrique se pelean y ella le pega varias veces al primero y le dice al último que si la vuelve a agredir de esa manera iba a ver como le iba. Alejandro le dice a Gloria cállate y ésta le contesta “cállame cuando me mantengas”

Con respecto a la confianza y la convivencia entre compañer@s puede decirse que era notoria la diferencia entre los sexos (niños con niños y niñas con niñas) no obstante como quedó expuesto en los registros anteriores, en lo que se refiere a las contestaciones, burlas y defensas tanto unos como otras lo hacían por igual, destacando el tono defensivo de las niñas y el fastidioso de los niños aunque eso no quiere decir que siempre se presentara de esa forma, pues muchas veces las niñas molestaban a los niños.

De igual forma, de los registros anteriores destaca la intervención de alumnas como Marifer o Laura que casi nunca participaban y a las que pocas veces se les llamaba la atención, lo cual quiere decir que si bien en el transcurso de las clases y particularmente en la relación con la profesora, su comportamiento reflejaba algo de pasividad, ésta no se presentaba en la relación con sus compañeros. También sobresalen los comentarios de varios niños relativos a la incapacidad de las niñas para realizar ciertas actividades, situación que se vincula con la idea de que las mujeres son inferiores a los hombres para justificar la desigualdad en los roles sociales de unas y otros, sin embargo las habilidades de las niñas y algunas de sus actitudes demostraban lo contrario.

Como se dijo anteriormente la convivencia entre niños y niñas era buena, no obstante llama un poco la atención que al preguntarles a l@s alumn@s si se identificaban con alguien del sexo opuesto, todos los niños excepto David y Ernesto respondieron que sí, mientras que las niñas se sorprendieron un poco con la pregunta y todas, excepto Mariana, contestaron que no, resaltando algunas respuestas como la de Tania No me gusta platicar con los niños y como la de Gloria Pues con los niños no me llevo muy bien porque luego son muy arrogantes lo cual manifiesta que las niñas no ubican coincidencias en su comportamiento y en sus intereses con los de los niños, ni en la forma en que ellos se relacionan con l@s demás, aspecto que a su vez refleja la idea

de oposición entre lo femenino y lo masculino pues no conciben puntos de encuentro o de acuerdo con compañeros del otro sexo. El hecho de que esta oposición no sea del todo concebida por los niños probablemente tiene que ver con los comportamientos abiertos y bromistas de muchas de las niñas, con los cuales los niños se identifican, por el contrario algunos comportamientos agresivos y groseros de los niños no dan lugar a que las niñas se identifiquen con ellos, pues las “características femeninas” que cultural y socialmente les han sido enseñadas a las mujeres son contrarias a esas conductas.

Otro aspecto sobre la relación entre compañer@s es el hecho de que a pesar de que pocas niñas se identificaban con miembros del sexo opuesto, muchas de ellas comenzaban a sentirse atraídas por algunos de sus compañeros, y si bien lo mismo pasaba con algunos niños sus actitudes al respecto eran más discretas y moderadas. En este mismo sentido la profesora Rosy afirma lo siguiente: Las niñas son más aventadas, o sea dicen <<*yo me acerco y a mí me gusta y lo aviento y me aviento*>> Y los niños son más reservados cuando una niña les gusta así como que son más, más reservados.

En relación a la situación anterior puede decirse que independientemente de que el proceso de maduración y desarrollo de las niñas se presente más tempranamente que el de los niños, el hecho de tomar la iniciativa y expresar su deseo o interés por un niño, refleja mayor apertura y libertad de las niñas para expresar lo que sienten, cuestión que probablemente años atrás hubiese sido reprimida o castigada por las autoridades escolares o por l@s mism@s compañer@s, y si bien en muchos espacios esto ya no se presenta aún es común escuchar críticas y descalificaciones hacia las mujeres que deciden tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, argumentando que los hombres son quienes deben “dar el primer paso”, situación que representa una desigualdad de condiciones entre hombres y mujeres con respecto a la libertad para expresar sus sentimientos y deseos, aunque también hay que tomar en cuenta que en muchas circunstancias se coarta la posibilidad de los hombres para expresar sus emociones sobre todo cuando éstas tienen que ver con tristezas o momentos difíciles.

En términos generales puede decirse que si bien había algunas diferencias y particularidades en las relaciones entre niños y niñas, éstas dejaban ver una buena convivencia entre amb@s, presentándose burlas y agresiones entre ambos sexos, pero también ayuda, cooperación y compañerismo.

#### 4.3.6 El trato y la forma de dirigirse de las docentes hacia l@s alumn@s

*“Aunque en forma muy sutil se deslizan en los comentarios de los docentes valoraciones negativas para los estereotipos femeninos, especialmente los que se refieren al interés por el propio aspecto, atención a los demás y a cierto preciosismo en los dibujos. Todo ello es considerado como indicador una actitud de cursilería, mientras que los comportamientos de los niños no reciben nunca tal tipo de calificación ”*

Marina Subirats y Cristina Brullet. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* p.210

##### a) Favores y afectos

Como se ha mencionado en el G1 y G2 había una relación de confianza entre l@s alumn@s y las profesoras y aunque en el G3 esto no se presentaba del todo algunas veces las profesoras además de platicar con l@s estudiantes sobre cuestiones personales respondían con humor a las bromas hechas por ell@s y si bien no puede afirmarse que había un trato desigual hacia niños y niñas, si se puede decir que a los primeros les llamaban más la atención y a las segundas un poco menos, aunque en este aspecto la diferencia era más notoria entre l@s alumn@s obedientes y l@s latos@s, no obstante desde el punto de vista de vari@s entrevistad@s si existían diferencias por género:

**E:** ¿Hay alguna diferencia en el trato que les da la profesora a las niñas y en el trato que les da a los niños?

**Sandra:** Es igual

**José Manuel:** Lo latoso que somos, así como que lo toma diferente con las niñas y lo toma más en serio con los niños [y regaña más] a nosotros lo niños

**Luis:** Ayyy a las niñas las consiente más que a nosotros [solo] porque son niñas, porque así también son desastrosas todas, menos Alicia

**Stephanie:** Es igual

**Oscar:** [A] las niñas las consiente más [porque] ella es mujer

**Fernando:** Pues hay unos que cuando hacen las cosas mal no los regaña y luego a unos si los regaña [pero no es por sexo sino] a todos

**David:** Como que a las niñas este... les llama mejor y todo [y regaña más] a los más latosos a Orlando, este Luis, este Oscar, este Chepo, este Arturo

**Montserrat:** A lo niños siempre como que <<no hagan nada>>, <<no hagan así, desorden>>, <<no, no pueden jugar football>> (las tres frases las dice en un tono imitativo de la profesora muy enojada) y a las niñas <<no pueden platicar y no pueden pararse>> así siempre como que a los niños más los regaña y con las niñas no se enoja tanto

**Manuel:** Es igual

**Kattia:** Es igual

**Joel:** A veces, por ejemplo luego me acerco con la maestra y como que luego la maestra está con Silvia y Sofía y como que pone más la atención a Silvia y Sofía que a otros

**Jacqueline:** No la maestra como que con todos, a todos les habla bien, nada más que así cuando ya esta muy enojada les grita

**Mariana:** Es igual

**Miguel:** A algunas niñas las trata mejor que a otras y a algunos mejor que a otros. [...] de las niñas a Jacqueline y a Sofía y de los niños a Eduardo

**Tania:** Es igual

**Gloria:** Pues yo diría que con las niñas es diferente porque pues hay más comunicación y con los niños no porque hay otros que son muy extraños, que se enojan y que <<ay que la maestra es esto y el otro>>

**Ernesto:** Es igual

**Aura:** A los niños [regaña más] porque no ponen atención o porque nada más se la pasan platicando o jugando con sus cartas

**Juan Manuel:** Es igual

**Lupita:** Es igual

En el caso de la profesora Irán del G1 las llamadas de atención eran más o menos parejas, pero se escuchaban más frecuentemente los gritos y regaños hacia los niños, sin embargo esto no significaba que, como lo mencionaban Oscar y Luis, les diera un trato preferencial a las niñas. Con la profesora Rosy si bien Joel afirma que en ocasiones le hacía más caso a dos de sus compañeras, el trato hacia l@s alumn@s no reflejaba alguna preferencia por sexo y las llamadas de atención eran tanto a niñas como a niños destacándose entre las primeras Paola y Mariana y entre los segundos Lalo, Joel e Iván. En el G3 puede decirse que si bien no existían desigualdades en el trato, la profesora solía regañar más a los niños, bajándoles décimas en civismo y amenazándolos frecuentemente, por su parte a las niñas también las regañaba y amenazaba pero sólo en dos ocasiones les bajo décimas en civismo, lo anterior tiene que ver, como se menciona anteriormente, con la discreción de los malos comportamientos de las niñas y la desfachatez en los de los niños.

En realidad las diferencias en las llamadas de atención hacia unas y otros tenían que ver con los comportamientos no permitidos dentro del salón de clases, siendo los de los niños más evidentes que los de las niñas, tal como algun@s entrevistad@s lo advierten, de ahí que las profesoras les llamaran más la atención a ellos. Además hay que señalar que en términos generales en los grupos había más niñas que niños obedientes y disciplinadas así como más niños inquietos y traviosos<sup>22</sup>, por lo tanto se escuchaban más gritos y regaños hacia niños que hacía niñas.

Con respecto a los favores, las profesoras del G1 y del G3 pocas veces solicitaban ayuda a l@s estudiantes y lo hacían indistintamente, regularmente pedían apoyo a l@s primer@s que veían, por su parte la profesora del G2 recurría

---

<sup>22</sup> Lo cual tiene que ver con los valores, costumbres, prohibiciones, permisos y posibilidades que a hombres y mujeres se les han inculcado de manera desigual y con las actitudes y comportamientos que son considerados como apropiados en unos y otras, caracterizando a las mujeres como sumisas, tranquilas, dóciles, pasivas y prudentes y a los hombres como seguros de sí mismos, rebeldes e inquietos.

frecuentemente a sus alumnas para que le dieran un recado a otra profesora, escribieran algún resumen o ejercicio en el pizarrón o apuntaran a l@s compañer@s que estaban platicando mientras ella salía del salón de clases, ésta preferencia hacia las niñas para solicitarles apoyo solamente tuvo lugar en una ocasión con la profesora de G1 quién le pidió únicamente a niñas que llegaran media hora más temprano para ayudarla a organizar algunos pendientes para el festejo del 30 de abril. Esta situación deja ver que, probablemente, ambas profesoras depositan mayor confianza en las niñas o que, al conocerlas bien, saben a quienes les agrada apoyarlas en ese tipo de actividades y lo hacen con gusto. Si bien estos sucesos no representan un trato inequitativo hacia niñas y niños, dejando relegados de manera determinante a los segundos, deja ver que la idea de la mujer como una persona más responsable y acomodada que está al servicio de los otros juega posiblemente en las expectativas de las profesoras sobre sus alumnas y también quizá en la forma en cómo se relacionan con ellas, pues con las niñas tienen casi la garantía de que accederán a sus peticiones, y con los niños no, o puede que su respuesta sea positiva pero no estarán completamente seguras de que cumplirán o realizarán lo solicitado como ellas desean.

En cuanto al afecto, la profesora del G1 mostraba aprecio hacia tod@s l@s estudiantes, no habiendo algun@s alumn@s a l@s que les demostrara más cariño, quizá la diferencia estaba en la forma en que lo hacía, siendo más tierna con los tímido@s y disciplinado@s y más bromista con l@s extrovertido@s, con aquell@s alumn@s a quienes les costaba un poco de trabajo la comprensión o realización de actividades específicas era bastante condescendiente, siempre y cuando se tratara de problemas de aprendizaje, no así de atención o de conducta. Cabe señalar que había dos alumnos: Uriel y Alan a los que casi no los tomaba en cuenta descuidando algunas dificultades de comprensión en el segundo y algunas participaciones del primero, las razones no quedaron claras en las sesiones de observación pero probablemente estaban vinculadas con problemas que había tenido con ellos.

Con la docente del G2 tampoco había diferencias en el cariño que les demostraba a sus alumn@s, bromeando y abrazando tanto a niñas como a niños, y tanto a latos@s como a introvertido@s, no obstante, el tipo de acercamiento que ell@s tenían con la profesora hacían más frecuentes o efusivos los abrazos y afectos. En el G3 la profesora era mucho más afectuosa y tierna con las niñas, y con los niños mucho más bromista, lo cual probablemente tenía que ver con que le costaba más trabajo relacionarse con las primeras pues debido a la rivalidad que éstas tenían hacia ella demostraban una actitud muy indiferente, de ahí que la docente intentara ganarse

su cariño, demostrándoles su afecto y consideración, así mismo, hay que señalar que las actitudes de la mayoría de los niños no daban lugar a una relación afectuosa que se caracterizara por los cariños y la ternura pues respondían a este tipo de demostraciones con burlas y bromas que con el tiempo la profesora aprendió a manejar, y a través de las cuales se relacionaba con ellos de manera cordial.

#### b) Gritos y regaños

En términos generales puede decirse que en los tres grupos los gritos y los regaños eran más frecuentes para los niños pues como se ha repetido en varias ocasiones sus comportamientos y trasgresiones a las reglas eran más evidentes que los de las niñas, sin embargo en cada uno de los grupos había diferencias en estas llamadas de atención.

En el G1 la profesora solía gritarles bastante fuerte tanto a niñas como a niños que no ponían atención, no cumplían con los trabajos solicitados por ella, no obedecían sus mandatos o hacían cosas indebidas dentro del salón de clases, tales como aventar papeles, hacer ruidos, jugar, pararse o pelearse y es en éste último rubro de “cosas indebidas” en el que los niños eran reprendidos con más frecuencia que las niñas, de ahí que fuera más recurrente escuchar en la voz enojada de la profesora los nombres de Oscar, Fernando, Luis, José Manuel; Vicente, Arturo, Salvador, Orlando, Jesús y Mario, no obstante eso no implicaba que únicamente regañara a los hombres:

**E:** ¿A quien sueles llamarles más la atención, a las niñas o a los niños?

**Profra. Irán:** A los dos, porque los dos son igual, así de que se montan en su macho y no quieren hacer las cosas, pues no las hacen. Siento que a los dos parejo, hay veces que a lo mejor se nota más con los niños, pero no es por el trabajo si no más bien porque son más inquietos, pero no por el trabajo o porque me caigan mejor las niñas.

En el G2 además de que los gritos y regaños a l@s alumn@s casi no se presentaban, la diferencia entre los dirigidos a los niños y los dirigidos a las niñas era poco apreciable y tenía que ver con que eran un poco más frecuentes para los primeros, lo cual desde el punto de vista de la profesora se relaciona con lo siguiente:

**Profra Rosy:** La niñas con un grito así como que <<ahh la maestra ya se enoja>> ya se ponen y los hombres son más rebeldillos Iván por ejemplo es muy contestón, por ejemplo el otro día le digo “vete a tu lugar” y me dijo <<por el camino largo o por el camino corto>> o sea así como que te retan [...] Son más rebeldes los hombres que las mujeres, en cuanto a disciplina cuando les llaman la atención, y a parte se enojan. [...] Entonces sí, yo creo que las mujeres son también como más tranquilas que los hombres en ese sentido

Las llamadas de atención a las niñas eran menos frecuentes en este y en los otros dos grupos probablemente porque la mayoría de las niñas eran más tranquilas o más bien más discretas en sus comportamientos, pero eso no quiere decir que únicamente los niños se caracterizaran por ser rebeldes, pues tanto en este grupo como en los otros en varias ocasiones distintas alumnas retaban a las profesoras o les contestaban cuando no estaban de acuerdo con sus regaños o imposiciones, además hay que resaltar que el hecho de que no dejaran ver su rebeldía dentro del salón de clases no implicaba el respeto incondicional hacia las profesoras, sino probablemente una actitud de conveniencia para evitarse problemas con ellas.

En el caso del G3 era muy evidente la diferencia en los regaños y gritos a unos y a otras, escuchándose mucho mayor número de veces los nombres de niños a los que casi siempre les bajaba décimas en civismo por su mal comportamiento, situación que sólo en dos ocasiones se presentó con las niñas, a las que pocas veces regañaba y en ocasiones les tenía consideraciones y a pesar de que la profesora afirmaba que a ambos los regañaba con la misma frecuencia e intensidad, desde mi perspectiva era más intransigente con los niños, quienes también muchas veces se excedían en sus malos comportamientos, situación que en las niñas casi no se presentaba caracterizándose más bien por una actitud indiferente. El siguiente registro de observación ejemplifica un poco las diferencias en las llamadas de atención a unos y otras:

Le llama la atención a Alejandro y le dice <<ya cállate por favor>>. Le baja una décima a Mariano por gritar. Les llama la atención a Mariano y Marco y los amenaza con sacarlos del salón. Se equivoca Ernesto en una fórmula y le dice desesperadamente que se fije, por el contrario cuando Aura no entendió le explicó pacientemente. Les llama la atención a Juan y a Gerardo por estar platicando [...] Jorge y Ernesto tienen una décima menos por no obedecer. Regaña a Emilio por no poner atención. Le baja una décima a María José y a Carlos por estar parados y platicando. Le llama la atención a Juan y a Marco. Regaña a Jorge porque contesta mal. Calla a Alejandro y le dice que se esté en paz, porque sino le va a bajar una décima <<aunque ya lleva como mil>>. Le llama la atención a Omar y lo manda a su lugar [...] Le grita a Edgar porque platica mucho. Le llama la atención a Gerardo y le dice que va a bajarle una décima. Le dice a Lupita que apunte en su libreta de tareas lo de traer los vasos, Omar dice "Hágale como a mí, que todos le llamen", la profesora ríe y dice <<a ti sí porque eres un latoso, pero a ella no>>, pero hace hincapié en que no se le olviden. Marco está riéndose y le baja una décima la igual que a Juan. Les pide que se callen a Berenice, Gloria, Susana y Vanesa, pero no les baja décimas [...] Le baja una décima a Alejandro y le dice que ya tiene un punto menos. Le llama la atención a Edgar por chiflar y le baja una décima en civismo. Gerardo pregunta en voz alta a Carlos si vio el partido, empiezan a comentar sobre eso y la profesora les dice que se callen porque están trabajando. Le llama la atención a Daniela y le dice que va a revisar su apunte al terminar. Adrián y Omar están jugando con el agua y mojan el papel, la profesora les grita muy fuerte, manda a su lugar al segundo y les baja dos décimas en civismo. [...] Les baja décimas a los que se portaron mal en la ceremonia, dos a

Omar y una a Juan Manuel, después de un rato le vuelve a bajar otra décima al último porque está mascando chicle y ya le había pedido que lo tirara. Le baja una décima a Carlos porque está tomando jugo y porque no cerró la ventana cuando se lo pidió. Le baja medio punto a Alejandro por tomar el borrador y esconderlo. Regaña a Gerardo por hacer ruidos. Le llama la atención a Lupita por no trabajar. Le grita a Gerardo que se calle y le dice a Berenice, Vanesa y María José que ya se sienten. Le dice a Omar que se calle y que su risa parece de loco

El pasaje anterior además de ejemplificar que los regaños a los niños son más intensos y recurrentes, deja ver que tanto en este grupo como en los otros casi siempre los gritos eran para l@s mism@s estudiantes inquiet@s y desobedientes, lo cual queda confirmado con las respuestas de l@s entrevistad@s al preguntarles sobre la frecuencia con que las profesoras les llamaban la atención:

**Montserrat:** Por platicar un buen porque luego ando así, muy distraída, pero luego, también este, luego me regaña cuando yo no hago las cosas y eso si me pone muy enojona

**Luis:** A veces [...] por platicar

**Stephanie:** Pues poca, no mucho [...] a veces me llama la atención y luego porque me pide algo, mi cuaderno, no sé

**Fernando:** Antes me llamaba mucho pero como ahora sí me afectó [en el promedio] pues ya no me porto tan mal, sólo cuando no está

**Sandra:** Casi nunca [a veces] porque estoy platicando

**Oscar:** Uh, como una ve, dos veces al día [por gritar o pararme]

**David:** Mm no mucho, nada más cuando platico

**José Manuel:** Como dos veces por, por hora o algo así (reímos ambos) [...] Me dice <<ya te, estate en paz>> y no sé que, y yo “ a bueno, está bien” y ya, pero sigo platicando

**Kattia:** Como dos veces al día [...] por platicar

**Joel:** Esteee muchas [...] porque luego estoy parado, porque estoy platicando o por jugar.

**Mariana:** Mas o menos, a veces [...] porque a veces estoy platicando o a veces estoy jugando o a veces no más la estoy molestando

**Miguel:** casi diario [...] porque luego ando jugando

**Jacqueline:** Pues casi no, nada más de cuando así estoy así, platicando mucho pues si

**Manuel:** Casi nunca

**Tania:** No muchas veces, cuando me toca en la fila cerca de mis amigas que mi amiga está atrás o adelante pues platico y a veces me paso de platicar y me llama la atención la maestra

**Aura:** Muy pocas veces

**Ernesto:** Ah, cada quince minutos [...] porque luego digo cosas cuando no me toca a mi

**Gloria:** Sólo cuando platico

**Juan Manuel:** No mucho

**Lupita:** Muy poco

En las respuestas de l@s estudiantes queda claro que las diferencias en el trato son más evidentes entre l@s latos@s y l@s obedientes, y también se puede observar, como lo plantea Montserrat, una constante preconcepción de las profesoras sobre las actitudes y comportamientos de l@s alumn@s indisciplinad@s y de l@s

disciplinad@s, no esperando travesuras o faltas por parte de l@s segund@s y culpando siempre a l@s primer@s por algún desorden. Además de lo anterior considero oportuno apuntar que, sobre todo en el G1, las llamadas de atención a l@s alumn@s inquiet@s no eran únicamente por su mal comportamiento, sino también por incumplimiento o desatención, lo cual se explica porque probablemente los contenidos revisados no les eran del todo significativos o quizá porque ya les habían quedado claros y deseaban realizar otras actividades.

Haciendo referencia a las respuestas de l@s alumn@s “bien portad@s” puedo decir que en las sesiones de observación en ninguna ocasión le llamaron la atención a Sandra, Manuel, Tania y Aura, siendo de los estudiantes que casi nunca sobresalían debido a su quietud y casi nula participación. Jacqueline y Stephanie, como ellas mismas lo mencionan, muy pocas veces eran reprendidas y cuando esto sucedía únicamente era porque estaban platicando. En el caso de David sólo una vez la profesora lo regañó, pero no por portarse mal o no estar atento sino por no llevar una bolsa de dulces que le había solicitado, situación que no tuvo que ver con una actitud desobediente o irresponsable de su parte sino con problemas económicos que el alumno padecía.

Para terminar con este apartado, me parece pertinente comentar que así como los comportamientos, actitudes, acciones y el género de l@s alumn@s dan lugar a que las profesoras se relacionen con ell@s de manera específica, las condiciones del grupo, la experiencia de las docentes, la importancia que le dan a la disciplina, su edad, su género y su personalidad juegan también en la forma en que se relacionan con niños y niñas. Y así como esas cuestiones juegan de manera particular en las relaciones entre un@s y otr@s, como se ha visto a lo largo de los distintos apartados que conforman este capítulo todos estos aspectos, incluyendo la situación económica y de manera importante el género de l@s protagonistas, influyen en la dinámica de trabajo en el aula, en las actividades de l@s estudiantes, sus comportamientos, su desenvolvimiento en clase, sus actitudes con las profesoras y las de éstas con ell@s.

## CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación, como ha venido reiterándose, se ha orientado a analizar la manera en que la construcción social y cultural del género incide en la cotidianidad del aula y, particularmente, en la forma en cómo l@s estudiantes se desenvuelven en el espacio escolar y el trabajo que llevan a cabo en este, las actividades que realizan, las intervenciones y participaciones que llevan a cabo en el transcurso de las clases, sus comportamientos y conductas, las relaciones que establecen con compañer@s y profesoras y la manera en que éstas se dirigen a ell@s.

A partir de los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentaron esta investigación, del arduo trabajo de campo realizado, de los hallazgos obtenidos y del análisis e interpretación de éstos puede decirse de forma muy general que el género de cada una de las personas que formaron parte de este estudio juega un papel importante en la forma en cómo ést@s se desenvuelven en el espacio escolar y las actividades que realizan o dejan de realizar, sin embargo hay que hacer hincapié en que en éstas cuestiones juegan también una gran diversidad de aspectos que contextualizan y dan significado a lo que se vive y lo que se hace en el salón de clases.

Como quedó expuesto y analizado en el último capítulo de esta tesis, los valores, actitudes y comportamientos que según la construcción de género son considerados como masculinos y femeninos en nuestra sociedad se presentan en algunos aspectos del trabajo y en la forma en cómo niños y niñas se desenvuelven en el salón de clases, dando lugar a diferencias específicas a partir del género de l@s estudiantes, tales como las que tienen lugar en las participaciones de niños y niñas, siendo más frecuentes las de los primeros; las diferencias en el comportamiento de ambos, en el que los niños suelen ser más activos y en ocasiones desafiantes y las niñas un tanto más tranquilas y obedientes; o las diferencias en la presentación de los trabajos y tareas, estando los de las niñas más limpios y estilizados; y si bien puede afirmarse que en estas circunstancias se dejan ver claramente las actitudes impuestas cultural y socialmente a mujeres y varones, la presencia de situaciones específicas y excepciones rompen con la idea de que esa incorporación de valores patriarcales y esas distinciones se presenten constantemente y en todos los niños y las niñas.

La existencia de esas excepciones, permite pensar que además de los distintos factores personales, familiares, económicos y profesionales a los que se hace alusión

en el análisis de los hallazgos y que permiten entender la existencia o ausencia de situaciones específicas; la construcción de feminidades y masculinidades más abiertas que cuestionan los estereotipos impuestos a hombres y mujeres y que han llegado de alguna u otra forma a distintos sectores de la población, ha dado lugar a que niños y niñas ya no consideren como normal o propio de su género cierto tipo de características que infieren desigualdades entre hombres y mujeres y que así no limiten su actuar y sentir.

Esta apertura con respecto a la forma en que niños y niñas se constituyen como personas un tanto más libres, que definen por sí mismos sus deseos, pensamientos, acciones y actitudes se contrapone con la verticalidad que aún persiste en el espacio educativo y, particularmente, en el vínculo docente-estudiante en el cual l@s docentes definen lo que está bien y lo que está mal, sin darle la posibilidad a los estudiantes de cuestionar sus disposiciones e imponiéndoles ciertos parámetros de comportamiento.

De esta forma, puede decirse que las dinámicas de trabajo que manejan las profesoras y las relaciones que establecen con niñas y niños, no siempre contribuyen en el mantenimiento y reforzamiento de las desigualdades entre hombres y mujeres, pero si mantienen un orden social jerárquico y vertical en el que a l@s estudiantes no se les brindan las oportunidades necesarias para reflexionar sobre los distintos contenidos presentados y cuestionar los planteamientos y disposiciones de docentes y autoridades en general, generando conductas obedientes y actitudes pasivas y acrílicas, reproduciendo así las desigualdades y relaciones de poder presentes en la sociedad en general.

Lo anterior se refuerza con la valoración positiva que las docentes hacen sobre la pasividad y obediencia de l@s estudiantes, cualidades premiadas y reconocidas principalmente cuando l@s alumn@s cumplen con todos los trabajos y tareas solicitadas, estudian para los exámenes y obtienen buenas notas, permanecen en silencio durante la clase, no cuestionan sus decisiones y mantienen limpios y ordenados sus cuadernos, actividades que además de que no necesariamente implican un aprendizaje y la verdadera comprensión de los contenidos enseñados, limitan a l@s estudiantes a cumplir mandatos y no propician la reflexión y toma de decisiones.

En otras palabras, la pasividad y obediencia que el patriarcado propone como “propias” del comportamiento de las mujeres, en los espacios educativos y en la relación docente-estudiante continúan fortaleciéndose tanto en niñas como en niños,

no logrando asegurar la participación activa del alumnado ni estimulando su iniciativa, su capacidad de decisión y su creatividad.

Así se puede decir que las desigualdades de género vinculadas con la posibilidad diferencial que hombres y mujeres tienen para llevar a cabo cierto tipo de actividades y tener ciertas actitudes, de varias formas se reproducen en el espacio escolar, sin embargo vale la pena decir que en esta reproducción de desigualdades resalta la que se presenta entre profesor@s y estudiantes en la que además de la posibilidad que tienen l@s primer@s para tomar decisiones e imponer actividades en la dinámica de aula, se limita la capacidad creativa de l@s alumn@s y su habilidad para cuestionar lo que se les plantea como correcto, dando lugar a una pasividad que aunque es considerada como positiva por parte de l@s docentes y de l@s mism@s estudiantes, l@s limita como personas que son capaces de decidir sobre su vida, fomentando así una actitud sumisa que si bien desde el punto de vista patriarcal es propio del sexo femenino, en el espacio escolar se generaliza a hombres y mujeres, limitándolos en su libertad y desarrollo integral.

Del análisis de los resultados se desprende también la necesidad de sensibilizar a l@s docentes desde su formación profesional sobre la construcción social y cultural del género y sobre las desigualdades a las que da lugar la diferencia sexual, exponiéndoles los distintos aspectos en los que en la escuela se tienden a reforzar estas desigualdades, para que así l@s profesor@s frenen la reproducción de dichas diferencias y contribuyan desde el espacio escolar a la construcción de masculinidades y feminidades más abiertas y libres de prejuicios e imposiciones sobre la manera en que hombres y mujeres deben actuar y relacionarse en la sociedad. De esta forma, desde el ámbito educativo formal se intentará combatir la discriminación en función al sexo, dando lugar a una sociedad más justa y equitativa.

En esta misma línea, y en la idea de lograr una convivencia social equitativa que permita el desarrollo integral de cada una de las personas que forman parte de la sociedad, se debe hacer ver a l@s docentes que una de las finalidades primordiales de la educación es formar sujetos libres, conscientes y capaces de tomar sus propias decisiones y que la obediencia y pasividad que se propicia a través del vínculo vertical entre docentes y estudiantes en el que l@s primer@s son los que tienen la razón y deciden e imponen lo que desde su punto de vista es lo correcto, no da lugar a que l@s estudiantes desarrollen sus habilidades creativas, de argumentación y decisión, y en lugar de propiciar ese desarrollo integral basado en la libertad y seguridad en sí mism@s, se generan actitudes sumisas e inseguras que no les permiten luchar por

sus derechos y exigir un trato justo y equitativo. Vale la pena agregar que si bien muchas actitudes y características individuales vinculadas con la obediencia y la inseguridad tienen que ver con la personalidad de cada sujeto y con las condiciones familiares, económicas y étnicas en las que se desenvuelven a partir de su género y de su edad, la escuela puede hacer una aportación importante para lograr el desarrollo integral de las personas a partir de sus verdaderos deseos y necesidades.

En relación con la metodología utilizada para acercarme a cada un@ de l@s protagonistas de la realidad estudiada y la manera en que fueron analizados los hallazgos obtenidos puedo decir que el análisis global e integral llevado a cabo para comprender cada una de las situaciones que se presentaban, permitió tener un panorama mucho más amplio de cada suceso y corroborar la complejidad y multirelacionalidad de los sucesos sociales y al mismo tiempo la realidad inacabada y contradictoria de cada una de las personas que conforman esos sucesos.

La convivencia continua a través de las observaciones con l@s protagonistas del estudio, sin duda me permitió tener un acercamiento mucho más personal con ell@s, y de esta forma obtener un sin número de elementos que posibilitaron la mejor comprensión de las distintas situaciones que se presentaban, pues al compartir con ell@s algunos de sus gustos, experiencias, miedos, actitudes y comportamientos que en muchas ocasiones no se presentaban en el aula, pude entender y analizar de mejor manera su desenvolvimiento en el espacio escolar, la forma en que concebían la relación con la autoridad y la manera en que se relacionaban con compañer@s y docentes.

Por último, debo decir que si bien el objetivo de este trabajo no fue el de realizar un análisis psicoanalítico, reconozco las valiosas aportaciones de esta teoría y considero pertinente analizar desde esta perspectiva los procesos y relaciones que se establecen en el salón de clases a partir del género de las y los sujetos. Así mismo, de la realización de este trabajo de investigación se desprenden distintos cuestionamientos que podrían discutirse en posteriores estudios y que tienen que ver con la manera en que el género de l@s docentes interviene en el trato diferenciado a niñas y niños, el tipo de evaluaciones que las profesoras y los profesores realizan sobre el aprovechamiento y desempeño de l@s estudiantes, la forma en cómo las actitudes pasivas y obedientes son consideradas como positivas por l@s docentes para la evaluación de l@s alumn@s, y en esa lógica de evaluación analizar si hay más niñas o más niños que sean considerad@s por l@s docentes como buen@s alumn@s.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra. 1994. *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea Ediciones, Madrid.
- ALFARO, María Cecilia. 1999. *Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad*. Master Litho, San José de Costa Rica, 1999. (Serie hacia la equidad)
- APPLE, Michael. 1979. *Ideología y currículo*. Akal, Madrid
- ----- 1987. *Educación y poder*. Paidós, España
- ARREDONDO, Ma. Adelina (coord.) 2003. *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. UPN, Miguel Ángel Porrúa, México.
- BAENA, Guillermina. 1986. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. Editores Mexicanos Unidos, México.
- BEAUVOIR, Simone. 1981 (1949). *El segundo sexo. Vol I*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. 1986. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante" en Glazman, Raquel. 1986. *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP-El caballito, México. pp.53-87
- BONAL, Xavier. 1998. *Socióloga de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, España.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- ----- y Lloïc J.D. Wacquant. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BREUSE, Edouard. 1986. "Formación de los docentes centrada en la persona" en: Abraham, Ada et al. 1986. *El enseñante también es una persona. Un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. Gedisa, Barcelona. pp. 180-190
- BURIN, Mabel e Irene Meler. 1998. *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- CASA TIRAO, Beatriz. 1997. "Familia, educación y democracia" en Hierro, Graciela. 1997. *Filosofía de la educación y género*. FFyL-UNAM, México. pp.49-58

- CASANOVA, Martha Patricia *et al.* 1985. Tesis: *La formación de la identidad femenina. Un estudio de las concepciones, valoraciones e identificaciones de la mujer a través de la dinámica de la relación madre-hija.* UAM-Xochimilco, México.
- CAZÉS, Daniel. 2000. *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles.* CONAPO, México.
- CHARLES, Mercedes. 1997a. "Por una escuela no sexista" en *FEM*, vol. 172, año 21, julio, México. pp 13-15
- ----- 1997b. "Reproduciendo la discriminación de género" en *FEM*, vol. 174, año 21, septiembre, México. pp 19-20
- COMIE. 2003. *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo II.* Colección: La investigación educativa en México (1922-2002), Grupo Ideograma Editores, México.
- CONWAY, Jillk, Susan C. Bourque y Joan W. Scott. 1987. "El concepto de género" en: Lamas, Marta. 1996. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* UNAM- PUEG- Miguel Ángel Porrúa, México. pp. 21-33
- DELGADO, Gabriela 1993a. "La problemática de los estudios de género en la relación educativa" en Bedolla, Patricia *et al* 1993. *Estudios de género y feminismo Tomo II.* Fontamara, México. pp. 159-169
- ----- 1993b. "Influencias de género en las relaciones dentro del aula" en Bedolla, Patricia *et al* 1993. *Estudios de género y feminismo Tomo II.* Fontamara, México. pp. 214-234
- DELGADO, Gabriela y Margarita Mata. 1996. "¿Sólo hay un género neutro en la educación?" en *Acta sociológica*, num. 16, enero-abril, México. pp 105-132
- EGGLESTON, John. 1980. *Sociología del currículo escolar.* Editorial Troquel, Buenos Aires
- ENGELS, Federico. 1970 (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* Progreso, Moscú.
- FERNÁNDEZ, Lidia. 1990. *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial.* OEA, Buenos Aires
- FOUCAULT, Michel. 1987. (1976). "La disciplina" en *Vigilar y castigar.* Siglo XXI, 12ª edición, México. pp.139-230
- FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, Uruguay.

- GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GONZALEZ, Rosa María *et al* 1998. "Género y currículo en educación básica: los ejes transversales" en González, Rosa María 2000. *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP-UPN, México.
- HARGREAVES, David. 1986. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea Ediciones, Madrid.
- INEGI. 1994. *Estadísticas Históricas de México Tomo 1*. INEGI, 3ª edición, México.
- JARQUÍN, Miguel. 2003. *La comunicación: revelación de una existencia*. Fundación Emmanuel Mounier, Colección Persona, Madrid.
- JIMÉNEZ, María. 1993. "Siguiendo con el interés del psicoanálisis para la educación" en Bedolla, Patricia *et al* 1993 *Estudios de género y feminismo Tomo II*. Fontamara, México. pp. 235-261
- JACKSON, Philip. 1992. *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- KIMURA, Doreen. 1992. "Cerebro de varón y cerebro de mujer" en: *Revista Investigación y ciencia*, num. 194, noviembre, España. pp. 119-125
- KOBAYASHI, José María. 1974. *La educación como conquista*. El Colegio de México, México.
- LAGARDE, Bernardo. 2004. *Subjetividad masculina y perspectiva de género*. Centros de integración juvenil, México.
- LAGARDE, Marcela. 1993. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM, México, 2º edición.
- LAMAS, Marta. 1996. "Introducción" en: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM- PUEG- Miguel Ángel Porrúa, México. pp. 8-20
- ----- 1986. "La antropología feminista y la categoría género" en: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM- PUEG- Miguel Ángel Porrúa, México. pp. 97-125
- LERNER, Gerda. 1990. *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica, Barcelona.
- LEVAY, Simon. 1991. *El cerebro sexual*. Alianza, Madrid.
- LÓPEZ, Miguel. 1997. *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. UNAM, México.

- LOURAU, Rene. 1970. *El análisis institucional*. Amorroutu editores, Buenos Aires.
- MENESES, Ernesto. 1988. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos- UIA, México.
- MOIR, Anne y David Jessel. 1991. *Brain Sex: The real difference between men and women*. Editorial Delta, Nueva York.
- MORGADE, Graciela. 2001. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MORTALLA, Domingo. 1985. *Un humanismo del siglo XX: El personalismo*. Editorial Cincel, Madrid.
- OLMEDO ORTEGA, José. 2005. *Poder y práctica pedagógica*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Seminario, Colombia.
- PARGA, Lucila. 2004. *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de la escuela primaria*. UPN, Plaza y Valdés editores, México.
- PASANTES, Herminia. 1997. *De neuronas, emociones y motivaciones*. FCE, México.
- ROBERTSON, Margarita. 1993. *El método etnográfico en la investigación educativa*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- RODRÍGUEZ, Gregorio et al. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Granada.
- ROGERS, Carl. 1975. *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Argentina.
- SACRISTÁN, José. 2003. *El alumno como invención*. Morata, Madrid.
- SCOTT, Joan W. 1986. "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en: Lamas, Marta. 1996. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM- PUEG- Miguel Ángel Porrúa, México. pp.265-294
- STANLEY, Julia. 1986 "El sexo y la alumna tranquila" en: Woods, Meter y Martín Hammersley (comps.) 1995. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós, España. pp. 48-63
- SUBIRATS, Marina y Cristina Brullet 1992. "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta" en Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (eds) 1999. *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós-UNAM, PUEG/CESU, México. pp 189-223

- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 1992. *El currículum oculto*. Morata, Madrid.
- TUNÓN, Julia y Soledad Gonzáles. 1997. *Familia y mujeres en México*. Colegio de México, México.
- WOODS, Peter. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.

### **Bibliografía informática**

- Biblioteca Samuel Ramos  
<http://palas-atenea.filos.unam.mx>
- Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina  
<http://www.rcp.net.pe/Cemhal>
- CIAM – Centro de Investigación y Atención a la Mujer A.C.  
<http://www.geocities.com/Wellesley/Atrium/2090/>
- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades  
<http://www.ceiich.unam.mx>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa  
<http://comie1.amenesesm.com/vi/sitio/portal.php?sec=sc00>
- INEGI  
<http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?=2359>
- Instituto de la Mujer del Distrito Federal.  
<http://www.inmujer.df.gob.mx/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores <http://iteso.mx/-hectorr/brainsex.htm>
- Humanismo y educación  
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355.htm>  
<http://www.perso.wanadoo.es/estudioateo/etica/humanismo.htm>  
[http://universidadabierta.edu.mx/Biblio/G/GuzmanRayo\\_FiloEdu.htm](http://universidadabierta.edu.mx/Biblio/G/GuzmanRayo_FiloEdu.htm)

- Mujeres en Red  
<http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducación.htm>  
[http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducación-gloria\\_arenas-1.htm](http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducación-gloria_arenas-1.htm)  
[http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducación-gloria\\_arenas-2.htm](http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducación-gloria_arenas-2.htm)
- Mujeres Hoy  
<http://www.mujereshoy.com>
- Organización Choike  
<http://www.nuevaalejandria.com/00/colab/modelo.htm>  
<http://www.eclac.cl/publicaciones/UnidadMujer/0/lcl1120/lcl1120e.pdf>  
[http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g\\_sex0.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sex0.htm)  
<http://educación.jalisco.gob.mx/conxulta/educar/07/7annlga.html>
- Programa Universitario de Estudios de Género  
<http://www.pueg.unam.mx>
- Recursos para coeducar  
[http://www.artefinal.com/mujeres\\_siglo\\_veintiuno/recur0.htm](http://www.artefinal.com/mujeres_siglo_veintiuno/recur0.htm)  
<http://www.artefinal.com/20anys/recucast.html>  
<http://www.pangea.org/edualter/materia/mujer/sedupaz.htm>
- Revista Iberoamericana de Educación  
<http://www.rieoei.org/7oeivirt7rie06a01.htm>  
<http://www.rieoei.org/7oeivirt7rie06a02.htm>  
<http://www.rieoei.org/7oeivirt7rie06a05.htm>
- Revista Investigación y Ciencia  
[http://www.investigaciónyciencia.es/solo\\_articulo.asp?indice=0](http://www.investigaciónyciencia.es/solo_articulo.asp?indice=0)
- Triple Jornada. Suplemento feminista del diario La Jornada  
<http://www.jornada.unam.mx/suplementos.html>
- UNIFEM - Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Oficina Regional para México, Cuba, Centroamérica y República Dominicana)  
<http://www.unifem.org.mx/>

## ANEXOS

## ESCUELA PROTASIO TAGLE

Grupo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre algunos datos generales de tu familia, tu grupo de amigos, tus gustos, tu trabajo y comportamiento en la escuela. La información obtenida a través de este instrumento será confidencial. Agradezco tu colaboración y honestidad en las respuestas que brindes.

### Instrucciones:

Por favor contesta brevemente las siguientes preguntas, en el caso de los reactivos de opción múltiple elige la respuesta que consideres pertinente de acuerdo a las opciones que se te presentan.

### I DATOS GENERALES

Nombre \_\_\_\_\_ (opcional)

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) H ( )

### II DATOS CON RESPECTO A TU FAMILIA

1 ¿Cómo está integrada tu familia?

---



---



---

2 ¿Cuántos hermanos (as) tienes? Especifica si son hombres o mujeres

---



---



---

3 ¿Qué edad y ocupación tienen tus hermanos?

---



---



---

4 ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

---



---



---

5 ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

---



---



---

6 ¿Con quién de tu familia te identificas más y por qué?

---



---



---

7 ¿Con quién de tu familia te identificas menos y por qué?

---



---



---

8 Además de la escuela, qué responsabilidades tienes:

En tu casa	sí ( )	¿cuál? _____
	no...( )	_____
Con tus hermanos	sí ( )	¿cuál? _____
	no ( )	_____
Otras	¿cuál?	_____
		_____

### III DATOS CON RESPECTO A TI MISMO

1 ¿Cómo te describirías? Menciona al menos cuatro características

---



---



---

2 ¿Con quién te identificas y por qué?

---



---



---

3 A qué dedicas tu tiempo libre, en cuanto a:

Pasatiempos	¿cuál? _____
Deportes	¿cuál? _____
Actividades artísticas	¿cuál? _____
Programas de televisión	¿cuál? _____
Otros	¿cuál? _____

4 Con quiénes pasas la mayor parte de tu tiempo libre:

En la escuela \_\_\_\_\_

Fuera de la escuela \_\_\_\_\_

En tu casa \_\_\_\_\_

5 Tu grupo de amigos está conformado por:

- a)Únicamente mujeres                      b)Únicamente hombres                      c)Ambos

6 Cuando sales con tus amigos (as) ¿qué hacen y qué lugares visitan?

---

---

---

7¿De qué temas sueles hablar con tus amigos (as)?

---

---

---

#### IV DATOS CON RESPECTO A LA DINÁMICA ESCOLAR Y TU TRABAJO ESCOLAR

1 ¿Cuál es la materia que más te gusta y por qué?

---

---

---

2¿Cuál es la materia que menos te gusta y por qué?

---

---

---

3¿En qué materia consideras que tienes más habilidades?

---

---

---

4¿En qué materia consideras que tienes menos habilidades?

---

---

---

5¿Cuál es tu promedio general?

---

---

---

6¿Has reprobado algún año escolar? ¿Cuál?

---

---

---

7¿Con qué frecuencia faltas a la escuela?

- a)Muchas veces                      b)Algunas veces                      c)Pocas veces                      d)Nunca



## COLEGIO COYOACÁN

Grupo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre algunos datos generales de tu familia, tu grupo de amigos, tus gustos, tu trabajo y comportamiento en la escuela. La información obtenida a través de este instrumento será confidencial. Agradezco tu colaboración y honestidad en las respuestas que brindes.

### Instrucciones:

Por favor contesta brevemente las siguientes preguntas, en el caso de los reactivos de opción múltiple elige la respuesta que consideres pertinente de acuerdo a las opciones que se te presentan.

### I DATOS GENERALES

Nombre \_\_\_\_\_ (opcional)

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) H ( )

### II DATOS CON RESPECTO A TU FAMILIA

1 ¿Cómo está integrada tu familia?

---



---



---

2 ¿Cuántos hermanos (as) tienes? Especifica si son hombres o mujeres

---



---



---

3 ¿Qué edad y ocupación tienen tus hermanos?

---



---



---

4 ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

---



---



---

5 ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

---



---



---

6 ¿Con quién de tu familia te identificas más y por qué?

---



---



---

7 ¿Con quién de tu familia te identificas menos y por qué?

---



---



---

8 Además de la escuela, qué responsabilidades tienes:

En tu casa	sí ( )	¿cuál? _____
	no...( )	_____
Con tus hermanos	sí ( )	¿cuál? _____
	no ( )	_____
Otras	¿cuál?	_____
		_____

### III DATOS CON RESPECTO A TI MISMO

1 ¿Cómo te describirías? Menciona al menos cuatro características

---



---



---

2 ¿Con quién te identificas y por qué?

---



---



---

3 A qué dedicas tu tiempo libre, en cuanto a:

Pasatiempos	¿cuál? _____
Deportes	¿cuál? _____
Actividades artísticas	¿cuál? _____
Programas de televisión	¿cuál? _____
Otros	¿cuál? _____

4 Con quiénes pasas la mayor parte de tu tiempo libre:

En la escuela \_\_\_\_\_

Fuera de la escuela \_\_\_\_\_

En tu casa \_\_\_\_\_

5 Tu grupo de amigos está conformado por:

- a)Únicamente mujeres                      b)Únicamente hombres                      c)Ambos

6 Cuando sales con tus amigos (as) ¿qué hacen y qué lugares visitan?

---

---

---

7¿De qué temas sueles hablar con tus amigos (as)?

---

---

---

#### IV DATOS CON RESPECTO A LA DINÁMICA ESCOLAR Y TU TRABAJO ESCOLAR

1 ¿Cuál es la materia que más te gusta y por qué?

---

---

---

2¿Cuál es la materia que menos te gusta y por qué?

---

---

---

3¿En qué materia consideras que tienes más habilidades?

---

---

---

4¿En qué materia consideras que tienes menos habilidades?

---

---

---

5¿Cuál es tu promedio general?

---

---

---

6¿Has reprobado algún año escolar? ¿Cuál?

---

---

---

7¿Con qué frecuencia faltas a la escuela?

- a)Muchas veces                      b)Algunas veces                      c)Pocas veces                      d)Nunca



## GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESORAS

1. ¿Dónde estudiaste?
2. ¿Cuánto tiempo tienes dando clases?
3. ¿A qué grados?
4. ¿En la misma escuela?
5. ¿Qué diferencias alcanzas a ubicar en las dinámicas institucionales en las que has trabajado?
6. ¿Qué diferencias encuentras entre el trabajo con tu grupo anterior y este?
7. ¿Consideras que la preparación brindada en la licenciatura te proporcionó las herramientas necesarias para trabajar frente a grupo? ¿Por qué?
8. En general ¿qué opinión tienes sobre el comportamiento y trabajo en clase de los y las estudiantes?
9. ¿A qué crees que se deba ese comportamiento y la poca o mucha participación en clase?
10. ¿En que materias notas que hay más dificultad en el aprendizaje y a qué crees que se deba?
11. ¿En que materias demuestran más interés y facilidad?
12. ¿Qué diferencias percibes entre el comportamiento de los niños y el comportamiento de las niñas en el salón de clases?
13. ¿Quiénes son más participativos en clase, los niños o las niñas y a qué crees que se deba?
14. ¿De que tratan las observaciones y participaciones que hacen los niños y las niñas, respectivamente?
15. ¿Qué comportamientos, actitudes y actividades de los (as) alumnos (as) merecen regaños o llamadas de atención? ¿A quiénes sueles llamarles más la atención, a los niños o a las niñas? ¿Por qué?
16. ¿En la elaboración de trabajos, tareas y ejercicios ¿existen diferencias entre las elaboradas por los niños y las elaboradas por las niñas?
17. ¿En qué radican esas diferencias?
18. ¿En general consideras que existen diferencias entre el trabajo escolar de los niños y el desempeño escolar de las niñas?
19. ¿Cuáles son esas diferencias?

- 20 ¿Consideras que el aprendizaje y aprovechamiento de los niños y las niñas sea diferente? ¿Por qué?
- 21 ¿Cómo percibiste su actitud hacia mí?
22. ¿Hubo algún cambio de comportamiento cuando yo estaba? ¿se portaban mejor o peor?
- 23 ¿Qué niños o niñas me recomendarías para entrevistar? ¿Por qué?
- 24 ¿En qué horario sería posible entrevistarlos?

## GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ALUMN@S

1. ¿Con quién vives?
2. ¿Tienes responsabilidades en tu casa? ¿Cuáles?
3. ¿Son las mismas que las de tus hermanos/ as?
4. ¿Alguien de tu familia te ayuda con tus tareas? ¿Quién?
5. ¿Cómo consideras tu trabajo en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aspectos juegan para que pienses eso?
6. ¿Cumples con las tareas y trabajos que deja la maestra, por qué y cómo los haces?
7. ¿Participas y das tus opiniones en clase? ¿Por qué?
8. ¿Cuándo la maestra tiene que salir del salón, trabajas en lo que les dejó o platicas y juegas con tus compañeros/as ¿por qué?
9. ¿La maestra hace observaciones sobre tu trabajo en clase?
10. En que aspectos de los siguientes:  

Limpieza	Letra	Respuestas correctas	Claridad
----------	-------	----------------------	----------
11. ¿Tienes ordenados y limpios tus cuadernos? ¿Por qué?
12. ¿Qué tan frecuente te llama la atención la maestra y qué comportamientos ameritan que lo haga?
13. ¿Ha mandado a llamar a tus papás en alguna ocasión?/ Te ha puesto un reporte? ¿Por qué razón?
14. ¿Cómo te llevas con tus compañer@s?
15. ¿Has tenido algún desacuerdo o problema con la maestra o con algún compañer@? ¿Cuál y Por qué?
16. ¿Le expresas a la profesora las cosas que no te parecen? ¿Frente a todos o a solas? ¿Por qué?
17. ¿Cuándo tienes alguna duda la dices en voz alta o a solas con la maestra? ¿Por qué?
18. ¿En ocasiones la maestra te pone como ejemplo para todo el grupo? ¿Lo hace en cuestiones positivas sobre tu desempeño o negativas?
19. ¿A quién suele poner como ejemplo en aspectos positivos y en aspectos negativos?
20. ¿Consideras que existe alguna diferencia en el trato de la maestra hacia los niños y hacia las niñas? ¿Cuál y por qué?

21. ¿Quiénes se llevan mejor con la maestra o quiénes le tienen más confianza los niños o las niñas? ¿Por qué?
22. ¿Quién crees que se porte mejor las niñas o los niños? ¿Por qué?