



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

División de Estudios Profesionales

La inclusión de la perspectiva de género en educación
primaria: de la sociedad y las políticas públicas a la
comunidad educativa y el aula.

Sustentante:

Paulina Lecanda Álvarez

Tesis de Licenciatura

Directora: Dra. Sylvia Margarita Rojas Ramírez

Revisor: Mtro. Rafael Luna Sánchez

Sinodales:

Mtra. Angélica Leticia Bautista López

Lic. María Eugenia Martínez Compean

Lic. Gloria Careaga Pérez

México, D.F.

Octubre 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Hablo de cambiar esta nuestra casa
De cambiarla por cambiar nomás
¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón

Fito Páez

Agradecimientos

Un proceso tan largo como escribir una tesis pasa por demasiadas personas, por lo menos así fue en mi caso: mucho tiempo y mucha gente. Algunas personas incluso se fueron y cuando me dejaron hice la promesa (que me pesó como si fuera de plomo) de que iba a terminar este trabajo pronto. No fue muy pronto, Abuelita Yolis, Abuelito Fede, pero aquí está terminado. A ustedes dos en primer lugar gracias, porque siempre se preocuparon mucho por mí, por todo lo que me querían y porque sentía que les debía algo.

Hay agradecimientos que nunca terminarán de ser, que siempre se quedarán suspendidos. Abuelita Tere, sobra decir que sin tu apoyo no lo hubiera logrado. Nunca voy a terminar de agradecerte, no sólo por compartirme tu casa, tu espacio, tu tiempo y tu vida, sino por la forma en la que lo hiciste. Sé que para ti al principio fue difícil, pero te esforzaste en que para mí todo fuera más fácil. Gracias por quererme tanto, abuelita, yo también te quiero.

Abuelo Armando, te llevo en mi corazón.

Mamá, recuerdo cuando estaba en preescolar y te sentabas conmigo a hacer la tarea en la mesa del comedor, estabas junto a mí, mientras llenaba planas con letras. Lo odiaba, era pesado y aburrido. Cuando me quejaba, sacabas algún argumento ingenioso para convencerme de terminar y siempre terminé. Gracias por toda tu paciencia mami, gracias por enseñarme a ser perseverante, a hacer las cosas bien y por todo tu apoyo. No sabes cuántas veces te pensé mientras elaboraba esta tesis. Al leer y al escribir sobre lo que nos pasa a las mujeres inevitablemente pensaba en ti: cambió mi forma de mirarte y de entenderte, hay tantas cosas de las que tenemos que hablar. Te amo, mamá.

Papá, tengo muy presente lo importante que es para ti que me titule. Gracias por siempre asegurarte de que estuviera en una buena escuela, de que estudiara y de que le sacara provecho a lo que hago. Tú me enseñaste que tenía que ser auténtica y dedicarme a lo que realmente me gusta, me transmitiste esta pasión por hacer las cosas, con entrega e intentando hacerlo lo mejor que podía en cada momento. Además, no sé si te hayas dado cuenta, pero cuando me sentabas frente a ti y me obligabas a explicarte por qué había hecho lo que había hecho (sobre todo cuando me portaba mal), me hiciste una persona crítica, capaz de argumentar y de defenderme. Gracias por todo. Te amo, papá.

Hermanita, eres mi compañera. Te admiro profundamente y tengo muchas ganas de que leas este escrito. Alguna vez me pregunté por qué hemos escogido caminos profesionales tan diferentes. Después, en pláticas contigo, me di cuenta de que no estamos tan lejos, ha sido maravilloso encontrar que tenemos puntos significativos en común, incluso ideológicamente. Diferiremos en ciertas cosas, pero en muchas otras estamos de acuerdo, sobre todo en lo esencial. Gracias hermana, te amo.

Mi amor, me has visto llorar muchas veces y decir que no era capaz de hacerlo, en todas encontraste la forma de darme ánimos, abrazarme y recordarme que sí soy capaz, gracias. Me has demostrado lo que es ser disciplinada y trabajar lo suficiente para lograr lo que quiero, gracias. Fuiste la primer persona que leyó mis capítulos, tus sugerencias han sido muy valiosas, gracias. En las etapas más difíciles incluso me supliste en las tareas que me tocaban en la casa, gracias. Viste nacer la idea de este trabajo, estuviste cuando me reconocí feminista, me diste consejos para vencer el obstáculo de empezar a escribir, escuchaste todas mis reflexiones, mis locuras, mis miedos, mis quejas, creo que lo viviste casi tan intensamente como yo, gracias. Cuando sea grande quiero ser como tú (broma). Te amo infinitamente.

Nenita, la facultad sin ti no hubiera sido la misma y la vida sin ti no sería la misma ahora. Nos parecemos tanto que a veces me da miedo, en lo que pensamos y en lo que sentimos. Me gusta mucho que seas mi mejor amiga y me gusta mucho que seas mi colega. Gracias por todo lo que hemos compartido y por escucharme tantas veces, por las pláticas teóricas y las emocionales. Gracias por leerme y por tus sugerencias para este trabajo. Te quiero mucho.

Amigo Ingui, compañero consejero. Me siento muy afortunada con nuestra amistad, creo que cada vez nos hemos ido acercando más. Te recuerdo en todas las clases, los trabajos, los descansos, los viajes, las juntas de seis horas, las discusiones teóricas y las confesiones (mutuas). Gracias por confiar en mí y por compartirme. Te quiero.

Tía Adriana, tú fuiste la que me metió en estos vericuetos y ahora ya no me puedo salir, pero tampoco quiero. Gracias por mostrarme este camino y por orientarme, por ser tan crítica y radical, eres mi madrina feminista. Te quiero.

A mis compañeras de GEM: Judith, Mónica y Selene. Con ustedes he aprendido que trabajar es algo muy placentero, que siempre podemos estar mejor si nos escuchamos y somos sororarias, que las teorías que estudiamos sí se pueden aplicar, que la lucha es todos los días, en todas las conversaciones y en todas las decisiones. Me han ayudado a darle sentido a lo que creo. A Malú, por abrirme las puertas de GEM y del equipo, por la confianza y apertura que ha permitido que desarrolle mis potencialidades, por tu apoyo para aclarar este proyecto y por tu cariño. A Caro, por tu alegría, por ser tan cercana, y cuidarme. A Isabel, porque eres un ejemplo a seguir y porque eres tan alegre que quisiera tenerte cerca más seguido, Gracias, las quiero a todas.

A Sylvia Rojas, por orientarme en este trabajo y regresarme a tierra firme cuando empezaba a volar, por tener una visión amplia y la apertura de trabajar en terrenos no tan conocidos, por la lectura meticulosa, las sugerencias tan agudas y los ánimos que me diste. También por la oportunidad de trabajar en campo y por introducirme a la teoría sociocultural. Gracias. A mis compañeros y compañeras del LCC, igualmente gracias.

A Rafa Luna, por tu compromiso con la facultad, con la formación y con la psicología social. Por tu cercanía, amabilidad y apoyo (siempre salía contenta de tu oficina). Por todo en lo que me ayudaste, por las sugerencias teóricas y por tu detenida lectura. Gracias.

A Maru Martínez, por tu pasión para dar las clases y por tu interés en la educación. Por abrirme los ojos hacia todo lo que se juega dentro de un aula más allá del simple intercambio de información y conocimientos, por las útiles sugerencias bibliográficas y por tus comentarios a este trabajo. Gracias.

A Angélica Bautista, por enseñarme otra cara de la psicología, justo a tiempo para que no me decepcionara de la profesión y de sus desarrollos teóricos. Por tus interesantísimas clases y por la crítica rigurosa con la que respondías a todos nuestros comentarios, por compartir este trabajo conmigo y por tus acertadas sugerencias, gracias.

A Gloria Careaga, por la energía que pones en la lucha y el movimiento, por tus comentarios a este escrito y por la agradable plática que tuvimos aquella tarde en el café. Gracias.

A Paty Corres, Víctor Uriarte, Rolando Díaz-Loving, Arturo Bouzas, Frida Díaz-Barriga, Blanca Reguero y Jorge Capón, por su compromiso con la psicología y con la enseñanza, aprendí y disfruté mucho sus clases.

A mis tías y tíos: María Elena, Jaime, Fernando, Alma, Luis, Bambi, Samuel, Mayté, Yolis, Jorge, Beto, Fede, Gloria, Arturo, Norma, Mauricio, Paty y Mundo. Gracias por todo su amor y apoyo.

A mis primas y primos: Sara, Leo, Ilse, Jade, Vico, Ana, León, Iván, Mauricio, David, Arturo, Ricky, Paty, Fede, Diego, Marifer, Carlos, Jorge, Fernando, Isle, Erick, Liz, Paco, Kristián, Caro, Claudia, Samuel y Éricka. Gracias por todo lo que hemos compartido, les quiero.

A mis sobrinas y sobrinos: Andrea, Fersito, Anisha, Diego y Rodrigo, Aranza, Andrea y Alex. Me encanta ser tía.

A las maestras y al maestro que participaron en esta investigación. Por su disposición, por permitirme entrar a sus aulas y observar sus clases, por todo lo que me contaron. Hay que se valiente y tener mucho compromiso para acceder a algo así. Siempre fueron muy amables, gracias.

Tan-tan.

Resumen

El objetivo del trabajo es comprender la inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria de nuestro país, a través del análisis de: 1) las instituciones y las políticas públicas, 2) la vida cotidiana en la escuela y 3) los acontecimientos dentro del aula. Este fenómeno es importante porque representa un parteaguas en la coeducación en México, siendo la primera vez que se incluye la perspectiva de género como tema transversal en el currículum, mediante el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE).

Las principales perspectivas teóricas de las que se parte son: la categoría de género (Scott, 1997) y el patriarcado (Lagarde, 1997), la psicología cultural (Shweder, 1991, 2000; Shweder y Sullivan, 1993), la pedagogía crítica (Ball, 1993; Bourdieu y Passeron, 2003; Freire, 2005; McLaren 1994; Torres, 1998) y el estudio de la vida cotidiana (Heller, 1977; Salgueiro, 1998).

La metodología que se utilizó es cualitativa. La etnografía educativa propuesta por María Bertely (2007) se usó para estudiar lo que sucedió en el centro escolar y en el aula. Se realizó en una escuela primaria pública del D.F., en donde se entrevistó a dos maestras de tercer año, al maestro de Educación Física, a la maestra que fungía como Apoyo Técnico Pedagógico y a la directora de la escuela. También se hicieron observaciones en las aulas, en las clases de Educación Física y en el patio de recreo. Para comprender la interacción con el ámbito de las políticas públicas se hizo una revisión documental y un análisis de las políticas que abordan el género y la educación.

Lo que se encontró, en términos generales, es que el patriarcado se manifiesta de diversas formas en la vida cotidiana escolar, mediante el currículum explícito y las acciones de docentes y estudiantes. Además este sexismo está fundamentado por estereotipos, creencias y experiencias de vida que expresan las y los docentes. Sin embargo, también sobresalen algunas acciones de resistencia al sistema patriarcal. Por otro lado, observé que el PIFCyE se aplica en la escuela, aunque no de la forma en la que está especificado. En cuanto a la perspectiva de género, su aplicación como tema transversal es prácticamente nula. Por lo que se sugieren diversas acciones para lograr incorporar esta perspectiva en la educación.

Una de las principales implicaciones de este trabajo es el papel que juegan las maestras en la resistencia y la reproducción del sexismo en nuestra sociedad. Las maestras en la historia de México fueron de las primeras que reflexionaron de manera colectiva acerca de las injusticias cometidas contra su género. Hoy en día las maestras, al ser mujeres que trabajan, conservan esta fuerza y en general son críticas con el sistema patriarcal, por lo menos en el ámbito privado. Esta fuerza puede utilizarse como base para la sensibilización sobre cómo el sexismo se repite en el ámbito público y en sus propias aulas. Teniendo así un terreno fértil para la transversalización de la perspectiva de género y la coeducación.

Palabras clave: Género, Educación, Políticas Públicas.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. La Aproximación a los Fenómenos Educativos	8
1. 1 ¿Qué entiendo por fenómeno?.....	9
1.1.1 La fenomenología.....	10
1.1.2 La hermenéutica.....	11
1.1.3 La contextualización del fenómeno educativo.....	12
1.1.4 Historia y dialéctica del fenómeno educativo.....	14
1.1.5 El discurso, lo simbólico y la acción social significativa	16
1.1.6 La construcción social.....	17
1.2 Las ciencias sociales y la crítica a la modernidad.....	18
1.2.1 La psicología social.....	18
1.2.2 La psicología cultural.	21
1.2.3 El estudio de la vida cotidiana y la práctica educativa.	24
1.2.4 La pedagogía crítica.....	26
Capítulo 2. Género y Feminismo	32
2.1 Los caminos del feminismo: de la igualdad de derechos al reconocimiento de la construcción social de la diferencia biológica.	33
2.1.1 El feminismo ilustrado.....	33
2.1.2 El sufragismo	36
2.1.3 Feminismos de los años 70´ “la segunda ola”.	39
2.1.4 Feminismo Latinoamericano.....	44
2.1.5 El feminismo en México	44
2.2 El desarrollo teórico del feminismo. La categoría de género.....	48
2.2.1 La crítica feminista a las ciencias.....	48
2.2.2 La necesidad de separar lo biológico de lo construido socialmente	50
2.2.4 Complicaciones con los términos.....	55
Capítulo 3. Género y Educación	58
3.1 Historia de la educación de las mujeres en México	59
3.1.1 La educación de las mujeres novohispanas.	59
3.1.2 La educación de las mujeres mexicanas.....	64
3.2 El sexismo en la escuela	70
3.2.1 El currículum manifiesto	72
3.2.2 La posición y características de las profesoras.....	75
3.2.3 Currículum oculto	78
3.2.4 Estudiantes.....	87
3.3 La perspectiva de género en educación	90
Capítulo 4. Género, Educación y Políticas Públicas en México	92
4.1 ¿Qué es una política pública?	94
4.2 Los acuerdos internacionales.....	95

4.3 La desigualdad entre los sexos como problema público.....	97
4.4 Marco Legal en México	100
4.5 Programas gubernamentales en materia de género y educación	103
4.6 Programa Integral de Formación Cívica y Ética	113
Capítulo 5. Método	124
5.1 Objetivos	125
5.1.1 Objetivo General	125
5.1.2 Objetivos específicos	126
5.2 Metodología	127
5.3 El campo de estudio	130
5.3.1 La escuela	130
5.3.2 Los grupos	133
5.3.3 Docentes.....	133
5.4 Escenarios.....	134
5.5 Instrumentos	135
5.6 Procedimientos.....	135
5.6.1 Procedimiento de obtención de datos	135
5.6.2 Procedimiento de análisis de datos	136
Capítulo 6. Resultados.....	143
6.1 Lo que observé: categorías experienciales	146
6.1.1 Mi presencia como investigadora.....	147
6. 1. 2. Expresiones del patriarcado en la vida cotidiana escolar.....	149
A) <i>Currículum explícito</i>	149
B) <i>Acción estudiante</i>	150
C) <i>Práctica docente</i>	157
6. 1. 3. El Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las clases	163
A) <i>Aplicación del PIFCyE</i>	164
B) <i>Facilidades</i>	165
C) <i>Dificultades</i>	167
D) <i>Otros materiales de Formación Cívica y Ética</i>	168
6.1.4 Participación de Familiares	169
6.2 Las conversaciones: categorías discursivas	170
6.2.1 Género	171
A) <i>Conceptos</i>	172
B) <i>Estereotipos</i>	173
C) <i>Diferencias entre los sexos</i>	175
D) <i>Sexismo</i>	175
E) <i>Crítica, cuestionamiento o reconocimiento del sistema patriarcal</i>	178
F) <i>Género e historia de vida</i>	179
6.2.2 Subjetividad y Experiencia Docente	180
A) <i>Pensar la propia autoridad</i>	181
B) <i>Trayectoria profesional</i>	181
C) <i>Saber docente</i>	183

E) <i>Críticas al sistema educativo</i>	184
6.2.3 La interacción entre la escuela y las políticas educativas.....	186
A) <i>Estructura del sistema de educación básica</i>	187
B) <i>Reforma Curricular</i>	188
C) <i>Programa Integral de Formación Cívica y Ética</i>	188
D) <i>Carrera Magisterial y Actualización</i>	196
6.2.4 Ámbitos del Programa de Formación Cívica y Ética.....	199
A) <i>Organización escolar</i>	199
B) <i>Relación escuela-casa</i>	202
Capítulo 7. Interpretación de los Resultados, Discusión y Conclusiones ...	204
7.1 El sexismo en la escuela.....	205
7.1.1 ¿Cómo las y los docentes reproducen el sistema?.....	209
7.1.2 ¿Cómo las y los estudiantes reproducen el sistema?.....	215
7.1.3 La resistencia.....	218
7.1.4 Docentes: hombres y mujeres en una sociedad patriarcal.....	219
7.2 La aplicación en la escuela del Programa Integral de Formación Cívica y Ética y de la perspectiva de género como temática transversal.....	223
7.2.1 Antecedentes y contexto.....	223
7.2.2 Presentación y aplicación del PIFCyE en la escuela.....	227
7.2.3 Ventajas y retos para el PIFCyE y la perspectiva de género.....	232
7.4 Conclusiones.....	237
Referencias.....	245
Anexo 1. Guías de Entrevista.....	254
Anexo 2. Ejemplo de un registro ampliado de observación.....	259
Anexo 3. Ejemplo de registro ampliado de entrevista.....	260
Anexo 4.....	261
Anexo 5. Fragmentos de los registros de observación y entrevista.....	262

Introducción

La inclusión de la perspectiva de género en el currículum de educación primaria es un fenómeno importante porque representa la concreción de la demanda histórica de las mujeres para tener igualdad y equidad en todos los ámbitos de la vida, entre ellos la escuela.

El que se contemple la perspectiva de género como eje transversal en una asignatura escolar en nuestro país refleja la necesidad de impulsar acciones que conlleven a un cambio cultural para lograr la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres.

Sin embargo, para lograr este cambio cultural debemos reconocer que las escuelas no son espacios neutrales, sino que son sistemas abiertos en los que se reproducen ideologías y sistemas sociales más amplios, como es el patriarcado. Las transformaciones de los programas escolares raramente son suficientes, hacen falta cambios en la estructura organizativa y una reflexión profunda por parte de las y los docentes acompañada por una capacitación para incorporar nuevas perspectivas en su práctica.

Cuando intentamos entender lo que sucede en las escuelas tomamos una parte de lo que consideramos la realidad y la sometemos a un proceso de investigación. El mismo suceso se puede abordar de muchas maneras distintas, no me aventuraría a decir que unas opciones son mejores que otras; sin embargo, tampoco calificaría la decisión de la metodología a utilizarse como neutral o arbitraria. Pienso que en las ciencias sociales, la cuestión de la elección de una metodología y un marco epistemológico y teórico tiene más que ver con una toma de postura que con el intentar identificar la técnica o el instrumento que se adapta mejor a cierto tipo de fenómeno (objeto de estudio) o contexto.

Tomar postura implica abandonar ciertas creencias, premisas y herramientas a favor de otras. Si se rechaza la postura positivista-experimental, incluso puede traducirse en abandonar la certeza, el control y ciertas comodidades y privilegios. La psicología, al alejarse del positivismo, se fue acercando a lo desconocido, a lo más amplio y por conocerse. Se distanció también de la idea de una ciencia pura, objetiva, neutral, comprobable y verdadera, a cambio de intentar comprender a las personas desde una perspectiva más amplia, tomando en cuenta su contexto y su historia como factores integrales e inseparables de la subjetividad y las acciones. Podemos decir que se amplía la visión y se pierde la certeza; comprendemos mejor, pero nos surgen más dudas.

La postura que he decidido tomar se encuadra en las ciencias sociales posmodernas. Particularmente retomo a la psicología cultural desarrollada por Richard Shweder (1991, 2000; Shweder y Sullivan, 1993) como marco analítico para comprender la acción social de las actrices y actores que forman parte del fenómeno y su relación con el ambiente sociocultural en el que se encuentran. Además, me baso en el estudio de la vida cotidiana propuesto por Agnes Heller (1977) y adaptado con la intención de mirar la práctica docente (Salgueiro, 1998) y, por último, tomo a la pedagogía crítica, como una propuesta para mirar la escuela contextualizada y atravesada por la hegemonía y el poder, siempre con una posibilidad de generar alternativas de resistencia (Ball, 1993; Bourdieu y Passeron, 2003; Freire, 2005; McLaren 1994; Torres, 1998). Estos desarrollos teóricos los explicaré en el primer capítulo.

El nombrar al suceso que estudio como "fenómeno educativo" no es casualidad, tiene varias premisas de fondo, que me guiaron durante la problematización y el proceso de investigación de esta tesis. Lo que entiendo como fenómeno educativo también se aborda en el capítulo 1.

El fenómeno de estudio de esta tesis es la inclusión de la perspectiva de género en educación primaria. Para comprenderlo se estudió la interacción entre

tres niveles de configuración del mismo: lo institucional, la vida cotidiana escolar y la vida cotidiana en el aula. Este fenómeno es complejo –no más que cualquiera– e implica el entrecruce de varios acontecimientos que dieron como resultado la propuesta de contemplar en los contenidos de los programas educativos la perspectiva de género.

Los antecedentes de este fenómeno se encuentran en el movimiento feminista y sus desarrollos teóricos, en las propuestas feministas para crear una escuela y una educación no sexista, en la historia de la educación de las mujeres, en la firma de tratados internacionales que comprometen a nuestro país a realizar acciones a favor de las mujeres –en contra de la violencia y la discriminación en la escuela y en todos los ámbitos de la vida pública y privada— y en la construcción de la desigualdad entre los sexos como un problema oficial, merecedor de políticas públicas en nuestro país.

Es importante conocer y analizar estos antecedentes para contextualizar y entender el fenómeno educativo en estudio. Una gran parte del esfuerzo para realizar este trabajo se enfocó en investigar y hacer una síntesis de lo que ha sucedido en cada línea, encontrando también la forma en la que éstas se entrecruzan. Los antecedentes teóricos y de investigación se presentan en los capítulos 2 –Género y Feminismo” y 3 –Género y Educación”, cada uno tiene también información sobre el desarrollo histórico de las temáticas.

El capítulo 4 –Género, Educación y políticas públicas en México” igualmente forma parte de los antecedentes. Sin embargo, además de presentar información teórica, tiene una parte importante que representa una descripción y un análisis que hice sobre las políticas públicas que tienen que ver con género y educación.

En el quinto capítulo se describe la metodología utilizada para estudiar este fenómeno. Dicha metodología es cualitativa, dados los presupuestos epistemológicos y la importancia dada a la significación y la interpretación. Se

retoma la etnografía educativa que trabaja María Bertely (2007), que se alimenta de la antropología posmoderna desarrollada por Clifford Geertz (1991), entre otros insumos teóricos.

En el capítulo seis se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el proceso etnográfico y en el último capítulo la discusión de los mismos, así como las conclusiones de los hallazgos encontrados.

Capítulo 1

La Aproximación a los Fenómenos Educativos

La escuela, como cualquier otra institución social, tiene una vida creada por personas cuyas acciones están atravesadas por la cultura y los productos y discursos contruidos desde otros ámbitos, tiempos y lugares de poder¹. Para entender el acontecer en una comunidad educativa es necesario mirar hacia los horizontes más amplios que se definen en los sistemas sociales y en las instancias gubernamentales. No se descuida por ello la observación del ámbito interno de la escuela, mirando a las personas y entendiendo cómo la subjetividad interviene en la creación y la recreación de prácticas que perpetúan y reproducen o cuestionan y reconstruyen la cultura y los discursos dominantes. Para lograr interpretar las prácticas que se dan en el presente, también es necesario trastocar las fronteras del tiempo y mirar hacia el pasado reconociendo la historia y el proceso de cada fenómeno.

La escuela es una de las principales instituciones del Estado, sin embargo, paradójicamente, con frecuencia se nos presenta envuelta en una atmósfera de neutralidad y asepsia, lejos de los valores políticos, de los intereses económicos y de clase y de cualquier forma de discriminación que representa desventajas para algunas personas. Lo más cercano a lo real es que, como en cualquier lugar en donde se convive, lo que ocurre en la vida cotidiana de las escuelas está fuertemente influenciado por valores, ideologías, relaciones laborales y creencias; discursos que se construyen en esferas más amplias y que la escuela ayuda a reproducir, desarrollar y mantener.

Las actrices y los actores educativos –seres sociales, intencionales y con una subjetividad construida mediante la historia personal--, están determinadas y

¹ El poder es entendido no sólo como el poder gubernamental o de quien tiene una autoridad públicamente y jurídicamente establecida, sino también como el poder social que se da en las múltiples relaciones de autoridad y dominación de la vida cotidiana. Por ejemplo, entre hombres y mujeres o entre docentes y estudiantes.

hasta cierto punto limitadas por discursos que se definen y construyen desde otros lugares. Es común que, poco conscientes de lo que subyace a éstos discursos, mediante nuestras acciones reproduzcamos los valores de la hegemonía y contribuyamos a perpetuar las relaciones de poder. Sin embargo, dentro del mismo sistema de dominación se dan las oportunidades de crear discursos distintos y prácticas contrahegemónicas que cuestionan lo establecido y pueden ser el principio de formas de convivencia más democráticas.

Cualquier suceso acaecido en un centro escolar es un fenómeno complejo en el que intervienen varios factores, procesos, intereses, etc. Al tratar de entenderlo es necesario mirarlo de cerca, desmenuzando las acciones y las posibles motivaciones de las actrices y actores, pero ampliando siempre el enfoque y volteando la mirada hacia otros lugares, ámbitos más amplios cuyos acontecimientos se relacionan e influyen en el fenómeno educativo que es objeto de estudio.

1. 1 ¿Qué entiendo por fenómeno?

Nombrar lo que se va a estudiar como “objeto de estudio” u “objeto de conocimiento” es cualitativamente diferente a nombrarlo como “fenómeno”. La elección está vinculada con la concepción epistemológica que se tiene como investigadora –la forma en la que se cree que las personas llegamos al conocimiento- y después atraviesa necesariamente la metodología que se sigue.

Cuando se habla de un objeto de estudio, la premisa es que hay objetos en el mundo que están “ahí afuera”, independientemente del sujeto que pretende conocerlos. Se cree en una división entre el sujeto y el objeto, y en la capacidad del sujeto de acercarse al objeto mediante una suerte de procedimientos que tienen la finalidad de captarlo en su forma más pura, limpia y ajena a lo que el propio sujeto pueda pensar, sentir, creer o necesitar.

Al hablar de un fenómeno la escisión entre sujeto y objeto se hace difusa, no hay objetos que existan separados a los sujetos que intentan conocerlos. La única forma de llegar a conocer un objeto es explorando dentro del mismo sujeto, en las representaciones que éste tiene de aquél. El sujeto influye en el objeto, pero el objeto hace lo mismo con el sujeto y mediando todo aquello está la cultura, que necesariamente predetermina lo que pueda pensar el sujeto sobre ese objeto que también está inserto en un momento histórico (cultural) específico.

Un fenómeno es un acontecer que tiene un proceso histórico y se sitúa en un contexto político, económico y social particular. La persona que observa y trata de comprender este fenómeno también tiene una historia y se sitúa en un contexto. Además, la forma de conocer el fenómeno es mediante la interpretación que hacemos de él, por lo que resulta imprescindible poner atención en el lenguaje, en lo simbólico y en los discursos que se reflejan en las acciones de las personas. El lenguaje es una construcción social y también lo son los fenómenos a los que tratamos de aproximarnos. La teorización que se hace desde las ciencias sociales de los fenómenos tiene sus raíces en las corrientes filosóficas desarrolladas por Husserl y Heidegger: la fenomenología y la hermenéutica, respectivamente.

1.1.1 La fenomenología

¿Es pensable aquí y en todas partes otro camino de esclarecimiento que el de consultar a la conciencia misma y al "mundo" que se hace consciente en ella, dado que precisamente en cuanto mentado por nosotros no pudo haber cobrado ni puede cobrar nunca sentido y validez en parte alguna más que en nosotros?
(Husserl, 1992, pp. 70)²

Husserl (1992) concibe a la fenomenología como el método único para llegar a la verdad, este método es anterior a cualquier ciencia, incluso a las matemáticas, ya que las formas matemáticas son ya una idealización. Dado que somos seres conscientes, el sujeto y el objeto no pueden estar divididos, siempre

² Trabajo original publicado en 1935.

hay una *intencionalidad* desde el sujeto, todas las vivencias están dirigidas, son intencionales (Husserl, 1992). El método fenomenológico consiste en llegar a las cosas mismas: a los objetos reales desconectados de toda determinación empírica, es decir tomados como **fenómenos**, reduciéndolos a meros actos de la conciencia. Esto se consigue mediante la *epoché*, que es poner entre paréntesis al “objeto” –al mundo como se nos presenta o la actitud natural que tenemos ante el mundo (reducción fenomenológica)— y al “sujeto” –para llegar a percibir lo esencial de los fenómenos, aquello que es propio del mundo, la esencia de las cosas (reducción eidética)—. Del desarrollo de estas dos reducciones Husserl pasa a enunciar la posibilidad de la reducción trascendental, mediante la cual se puede encontrar el yo trascendental y lo trascendental en el mundo.

El fenómeno, entonces, se presenta como algo distinto al objeto de conocimiento del positivismo. Todo acto de conocimiento tiene como primicia la intencionalidad –El giro fenomenológico de la mirada muestra que éste estar dirigido es un rasgo esencial inmanente de las vivencias correspondientes; ellas son vivencias *intencionales*” (Husserl, 1992, pp. 61). Además, el fenómeno no se concibe como algo independiente al sujeto, fuera de la conciencia, no es un objeto que pueda separarse del sujeto. El fenómeno es un acto consciente y como tal está impregnado de la tradición, para comprenderlo necesariamente debemos estar atentos y atentas a la tradición en la que se da el fenómeno y a la propia tradición.

1.1.2 La hermenéutica

El *Dasein* (ser en el mundo) de Heidegger tiene una diferencia fundamental con el *yo psicológico* de Husserl. Husserl ofrece dentro del sujeto la posibilidad de que el “yo pienso” del *yo psicológico* pueda cambiar de actitud y mediante la *epoché* llegar a un yo trascendental que le permitirá extraer lo que es trascendental del mundo, finalidad del conocimiento. En cambio para Heidegger, el *Dasein* es arrojado al mundo desde el momento mismo en que se relaciona, por lo

que es incapaz de mirar al mundo trascendentalmente, independiente de prejuicios y presupuestos histórico-existenciales. Inclusive un prerrequisito para entender el fenómeno son estos prejuicios y presupuestos, no se puede llegar al conocimiento sin ellos, es así como la descripción fenomenológica se convierte en *interpretación*. La hermenéutica (y la interpretación) entonces, no es sólo el modo de conocer de todo sujeto, sino el modo de ser en cuanto ente inmerso en el mundo (Ferraris, 2000).

El *Dasein* es temporal en el fondo de su ser, por lo tanto sólo existe y puede existir históricamente. Los equívocos al comprender conllevados por la tradición, Husserl trata de eliminarlos poniéndola entre paréntesis; Heidegger opta por recorrer críticamente lo transmitido y deconstruir las nociones históricamente sedimentadas para poder llegar a pensar verdaderamente al ser. Lo anterior no significa una negación o anulación de la tradición, sino una apropiación más provechosa de la misma.

Heidegger llega al descubrimiento del círculo hermenéutico. El *Dasein*, es el único ente que se pregunta por el ser, se interpreta a sí mismo. “Toda interpretación que haya de acarrear comprensión tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar” (citado en Ferraris, 2000). El círculo hermenéutico no es un círculo vicioso, verlo así significa no comprender plenamente lo que es *el comprender*. No se trata de evitar entrar a este círculo, por el contrario, debemos entrar de modo justo en él. Todo es interpretación, el círculo hermenéutico es universal y en él se incluyen las ciencias de la naturaleza.

1.1.3 La contextualización del fenómeno educativo

César Coll (1994) propone que para estudiar la configuración de la práctica educativa se deben tomar en cuenta cuatro niveles: el aula, el centro educativo, el sistema educativo y la sociedad. Para hablar de lo que pasa en el aula propone un triángulo interactivo, cuyos vértices son: el o la estudiante, el o la docente y el

contenido. Después Elena Martí y Teresa Mauri (2001) proponen a su vez triángulos interactivos para los otros niveles. Sin embargo, esta propuesta no toma en cuenta abordar en un mismo estudio los cuatro niveles de indagación, sino que defiende el ir abordando de manera profunda cada uno en diferentes momentos.

Al analizar cada nivel por separado se puede provocar que sólo se vea una parcialidad del fenómeno; ya sea quedando este descontextualizado política, histórica y socialmente, o por otro lado, sin el referente de los actores sociales que lo construyen en lo cotidiano y le dan vida. Por lo mismo, la mirada de la persona que realiza una investigación debe estar atenta a lo que acontece en las diferentes esferas para poder dar una interpretación completa de lo que se observa e inscribe.

Una metodología que permite abordar el fenómeno educativo tomando en cuenta varias esferas es la etnografía. La propuesta de etnografía educativa de María Bertely (2007) habla de tres niveles de reconstrucción epistemológica que se deben realizar en una investigación etnográfica.

Los niveles de reconstrucción epistemológica que propone Bertely son *la acción social significativa* –aquellas acciones que tienen un significado y un sentido para los participantes-, *el entramado cultural* -los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la generación de las acciones en las escuelas- y el de *la hegemonía, el consenso y los instrumentos de significación* – que es el análisis de la relación que se da entre la acción social significativa y el ejercicio hegemónico- .

Al cruzar las propuestas de María Bertely y César Coll se puede dar cuenta de las interacciones entre los 4 niveles de configuración. Por ejemplo en el segundo nivel, el del entramado cultural, nos encontramos con el análisis que se debe hacer de la práctica docente (nivel del aula y del centro escolar) a partir de

los procesos históricos, sociales, políticos y económicos que la rodean y la atraviesan (cuarto nivel: sociedad).

Sin embargo, creo que el tercer nivel de reconstrucción epistemológica que propone M. Bertely, aquel en el que se analiza el cuestionamiento a lo hegemónico que se da en la acción social inscrita, va más allá de lo propuesto por C. Coll. Abre una puerta hacia el análisis de las incongruencias, de las incompatibilidades que se dan entre lo establecido -a nivel social y por las autoridades gubernamentales- y el suceder de la vida cotidiana en las escuelas. Esto genera la posibilidad de reinterpretar las contradicciones como críticas hacia un sistema hegemónico que no sólo se reproduce sino que se cuestiona y se reconstruye desde la práctica.

1.1.4 Historia y dialéctica del fenómeno educativo

Me gustaría rescatar dos aspectos de la idea de dialéctica de Marx que se retoman en los desarrollos de algunas corrientes de las ciencias sociales que, separadas del marxismo ortodoxo, dan paso a otras interpretaciones de este concepto; la dialéctica que conceptualiza el carácter inherentemente procesual e histórico de los fenómenos y la dialéctica de la relación (Ibañez, 1994).

La idea de la relacionalidad de los fenómenos parte de la negación de un dualismo dicotómico para dar paso a la dualidad de los objetos y conceptos que conforman el mundo. Por ejemplo, el dualismo que se acostumbra a imponer entre sujeto y objeto es sustituido por una dualidad en la que el sujeto no puede existir sin el objeto y viceversa; el sujeto conforma al objeto y el objeto participa en la conformación del sujeto a su vez. Si aplicamos la dualidad a la idea de individuo y sociedad nos encontramos con que se supera la contradicción en la que han caído algunas corrientes de la disciplina al enfocarse solamente en el individuo o solamente en la sociedad. El individuo y la sociedad, como objetos de pensamiento, están intrínsecamente relacionados: el individuo tiene un papel

activo en la construcción de la realidad social y la sociedad predetermina las acciones y posibilidades de interacción del individuo; lo mismo pasa con la escuela que influye en el contexto en el que se encuentra y a la vez, al estar inmersa en él, es influida por los procesos políticos, sociales y económicos.

Esta idea de relacionalidad en la etnografía posmoderna se aplica también a la persona etnógrafa, que con su presencia influye en el fenómeno a la vez que el propio fenómeno influye en su actuar, en su pensamiento y en la forma de interpretarlo.

Todo fenómeno tiene un carácter *procesual*, lo que quiere decir que no es estático, tiene una historia anterior al instante en el que nos acercamos a él y sigue su devenir, tanto en el momento de acercamiento como en el futuro. Por lo tanto la dimensión diacrónica de un fenómeno es fundamental para lograr su comprensión, contemplar al fenómeno en un lugar y tiempo determinado e identificar a la vez el proceso de su construcción histórica.

Agnes Heller (citado en Salgueiro, 1998) habla de la relación entre historia y vida cotidiana. Para ella la vida cotidiana tiene una **historia**, ya que en el transcurrir de las sociedades han cambiado las categorías que definen la cotidianeidad de cada época. Además, la vida cotidiana, no sólo forma parte de la historia, sino que es la verdadera esencia del acontecer social: los sucesos históricos ejercen influencia sobre la vida diaria de las personas, los usos y costumbres, pero la vida cotidiana predetermina a su vez a la historia, la antecede; los grandes cambios sociales se gestan primero en lo cotidiano.

La configuración del ser de cada persona está atravesada por la historia social de la vida cotidiana y por la historia de la propia vida. En la vida cotidiana escolar y en la práctica docente se cruzan las historias de varias esferas, la historia personal de cada maestra y maestro, la historia de la escuela, la historia de la comunidad en la que ésta está inserta, la historia del sistema educativo de

cada país y la historia social más amplia. Para entender el fenómeno educativo es necesario contemplar todas estas historias y la forma en la que se entrelazan y se expresan en las prácticas que se llevan a cabo en la escuela.

1.1.5 El discurso, lo simbólico y la acción social significativa

Para llegar al conocimiento y a la comprensión de un fenómeno se debe estudiar aquello que se encuentra en la conciencia humana. La atención debe dirigirse a la interpretación que se hace de los sucesos, la forma de llegar a esta interpretación es mediante el lenguaje, mediante lo simbólico de cada cultura.

Los sistemas simbólicos están representados en la conducta, o más precisamente, en la acción social, ya que es en ésta donde las formas culturales encuentran articulación. El discurso social, que puede desarrollarse en múltiples lenguas y tanto en actos como en palabras, es lo que el etnógrafo inscribe, lo pone por escrito, lo redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a elaborar una relación de ese hecho que plasma en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada. Según Paul Ricoeur lo que escribimos es el *noema*: el contenido, la intención y el pensamiento en el acto de hablar; la significación del evento del habla, no del hecho como hecho (Geertz, 1991).

Foucault (citado en Ball, 1993) toma al discurso como un elemento central de su marco analítico. El discurso se refiere a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, mediante él se construye la subjetividad pero también las relaciones de poder. Es importante identificar y resaltar aquellos procesos sociales que construyen el discurso

Las palabras, para Foucault, no se refieren a objetos, sino que los construyen, ocultando a la vez su propia invención. Los significados surgen de las prácticas institucionales y de las relaciones de poder. Los discursos limitan las

posibilidades de pensamiento, ordenan y combinan las palabras de una forma excluyendo otras posibilidades. Sin embargo, dentro del mismo discurso se da la oportunidad de una ruptura: mediante el *principio de discontinuidad* (Ball, 1993) el discurso, a la vez de ser instrumento y efecto del poder, puede ser un punto de resistencia y de partida para un camino distinto.

Los ámbitos educativos son reproductores y generadores de un discurso históricamente específico: el moderno. Además, controlan el acceso de las personas a los diversos tipos de discurso. En la escuela también se puede dar el cuestionamiento y la generación de nuevas posibilidades de discurso.

1.1.6 La construcción social

Las palabras y el lenguaje, más allá de describir a los objetos, construyen a estos objetos o por lo menos a una parte de lo que son (Rorty, 1979; citado en Ibañez, 1994). Todas las categorías y los conceptos que se nos presentan como “naturales” o “evidentes” son sujetas a cuestionamiento desde el construccionismo social, en donde se trata de dilucidar qué tanto responden a construcciones culturales o sociales históricamente situadas.

Las explicaciones científicas, al igual que cualquier discurso, se sitúan en un momento histórico determinado y en marcos interpretativos que responden a esa historicidad. Por lo tanto es inevitable dudar del propósito de formular leyes ahistóricas de las corrientes empíricas positivistas. Para el construccionismo social la verdad de la que presume el conocimiento científico es más un resultado de prácticas colectivas y convenciones sociales sobre lo que es verdadero que de procesos internos de las personas o del seguimiento de un método adecuado (Ibañez, 1994).

Al igual que las corrientes de la teoría crítica, el construccionismo social se aleja de la pretensión de la predicción y el control que tienen las ciencias

empiristas y opta por construir un conocimiento que lleve a la comprensión y la emancipación de las comunidades (Ibañez, 1994).

1.2 Las ciencias sociales y la crítica a la modernidad

Las ciencias sociales, dentro de sus respectivos desarrollos teóricos, tienen corrientes que han criticado a la modernidad. Estas críticas tienen como base algunas premisas filosóficas que cuestionan el empirismo, el individualismo metodológico, el esencialismo, el positivismo y el estructuralismo entre otros presupuestos. En varias ocasiones se acompañan de posturas políticas, poniendo en entredicho la neutralidad de la ciencia, analizando los sistemas hegemónicos y proponiendo a la construcción teórica como un medio para lograr la emancipación social y terminar con la alienación de las personas.

En general, aquellas propuestas que critican a la modernidad se han denominado posmodernas. Dentro de la psicología social hay varias propuestas que se consideran posmodernas (o cercanas a la posmodernidad) de las cuáles retomo principalmente la psicología cultural desarrollada por Richard Shweder. En el análisis de la práctica educativa retomo el estudio de la vida cotidiana propuesto por Agnes Heller y la pedagogía crítica que abarca a varios autores. Las tres propuestas se describen en los siguientes apartados.

1.2.1 La psicología social.

Al hablar del sistema de significados que guía el acontecer dentro de la escuela forzosamente nos topamos con el concepto de cultura. Concepto difícil de definir y que ha sido objeto de argumentaciones y discusiones teóricas en la historia de la academia, sobre todo en las ciencias sociales y las humanidades.

En la psicología social se han desarrollado simultáneamente varias perspectivas. Éstas se pueden clasificar en un modelo multidimensional cuyas

áreas analíticas responden al contenido, la metodología y la sensibilidad social (Collier, 1996). Cada dimensión tiene a su vez varios ejes, por ejemplo, dentro de la dimensión de contenido, se distinguen la dimensión sociológica-psicológica, individual-colectiva, racional-irracional y natural-histórica.

En la actualidad, la psicología social hegemónica (o psicología experimental) es aquella que tiene como metateoría a las corrientes filosóficas del empirismo y el positivismo; su metodología es experimental y aspira a ser una ciencia del tipo de las ciencias puras (Gergen, 1996). Hay una creencia en la objetividad, en la separación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento y en la potencialidad de conocer una realidad externa dada previamente, que existe de forma independiente al sujeto. Se pretende explicar esta realidad y encontrar una causalidad en ella, para poder predecirla. En el fondo hay un culto hacia el control y hacia el individuo.

Después de la crisis de la psicología social de los años sesenta (Ibáñez, 1994) surgen varias corrientes que cuestionan estos presupuestos, algunas que son una continuación de visiones que se gestaron mucho antes de la crisis, principalmente durante el romanticismo. Según Kenneth Gergen (citado en Collier, 1996) la transición hacia la psicología postmoderna se da cuando el campo de estudio deja de limitarse a sólo una parte de la realidad y cuando ya no se busca la universalidad del conocimiento sino que se sitúa la reflexión en un contexto histórico, cultural y social. La psicología social ya no tiene como principal anhelo ser una ciencia objetiva, sino que aspira a ser una práctica transformadora y emancipadora.

Las propuestas alternativas a la visión hegemónica tienen algunos presupuestos comunes, según Ibáñez (1994) comparten:

...un *antipositivismo* contundente, por el reconocimiento del ser humano como *agente* parcialmente autodeterminado, por una sensibilidad particular hacia el carácter *histórico* o *construido* de las realidades psicosociales, y por la centración sobre la importancia que representa el *lenguaje* y la *significación*, por la atención hacia la *relacionalidad práctica*, por el interés hacia los procesos concretos de la

vida cotidiana y por la conciencia de las implicaciones de todo tipo que se desprenden a partir de la propia *reflexividad del conocimiento*.

Las diversas aproximaciones hacia el estudio de la cultura varían entre las disciplinas sociales y en el interior de cada una. Desde la psicología experimental - o psicología general como la define Richard Shweder (1991)-, se tiene una visión de la cultura como algo más bien estático, a lo que las personas pertenecen, tiene límites definidos que generalmente responden a regiones geográficas y/o étnicas o a intervalos temporales, y se concibe como un conjunto de reglas o parámetros que juegan un papel importante en la determinación de los sentimientos, pensamientos y acciones humanas. El ser humano tiene una esencia, un mecanismo central de procesamiento que es único y universal, es la cultura la que determina las variaciones que se encuentran en el comportamiento de las personas en distintas regiones y/o épocas. La relación que se da entre sujeto y objeto no tiene intermediarios, la cultura, siguiendo el método adecuado al pie de la letra, puede hacerse a un lado en las investigaciones.

Las ciencias sociales atravesadas por el pensamiento posmoderno toman una visión de la cultura distinta, ésta se ve como un sistema de significados, un marco simbólico que se construye, se reconstruye o deconstruye continuamente en la vida cotidiana. La relación entre sujeto y objeto, además de ser dialéctica³ (el objeto permea al sujeto de conocimiento y viceversa) está mediada en todo momento por la tradición y la cultura. Las personas, mediante la acción social construyen la cultura a la vez que las acciones sociales son construidas por la cultura. En 1973, Clifford Geertz (1991) propone un **concepto de cultura semiótico**, la cultura es un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (símbolos). La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta,

³ La dialéctica aquí se entiende distinta a la tesis-antítesis-síntesis de los griegos. Los objetos sólo pueden existir en virtud de su relación recíproca y de la interdependencia de sus respectivas definiciones. Todo objeto tiene una naturaleza relacional, puesto que nada puede ser pensado sin que esto implique necesariamente su negación en el mismo acto de afirmarlo (Ibañez, 1994).

instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.

La cultura es pública, aunque contiene ideas no se ubica dentro de la mente, no es un fenómeno psicológico y aunque tampoco es física, no es una entidad oculta. La cultura es pública por que la significación lo es. La conducta humana se ve como acción simbólica: acción que significa algo, desde esta perspectiva hay que preguntarse sobre el sentido y el valor de las acciones (Geertz, 1991).

Por lo tanto, el análisis de la cultura no debe ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una **ciencia interpretativa en busca de significaciones**. Se busca la explicación, al interpretar expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1991).

1.2.2 La psicología cultural.

Richard Shweder (1991) propone a la psicología cultural como la disciplina que se ocupa de estudiar la forma en la que las tradiciones culturales y las prácticas sociales crean, regulan, expresan y transforman la psique humana. Descartando la idea de una unidad psíquica universal a favor de una diversidad étnica de la mente, el *self* y las emociones. La unidad psíquica no es aquella que nos hace iguales como personas, sino la que nos permite reconocernos y hacernos imaginables entre nosotras (Shweder y Sullivan, 1993).

La idea básica es que no hay un ambiente sociocultural que exista o tenga una identidad independiente del modo en el que los seres humanos toman significados y recursos de él, y a la vez la subjetividad humana y la vida mental son alteradas por el proceso de toma de significados y recursos del ambiente sociocultural y por el hecho de usarlos.

Un ambiente sociocultural siempre es un mundo intencional, por que su existencia es tal mientras exista una comunidad de personas que dirigen sus representaciones mentales hacia él y a la vez son influidas por él. Los mundos intencionales son mundos humanos de artefactos, poblados con productos de diseño humano, con cosas intencionales.

Las cosas o artefactos intencionales sólo se encuentran en mundos intencionales, y lo que las hace intencionales es que no podrían existir independientemente de la asociación humana con ellas y de las reacciones que tenemos hacia ellas; ejercen influencia en nuestras vidas debido a cómo las concebimos. Las cosas intencionales no tienen una realidad o identidad "natural" separada del entendimiento y las actividades humanas (Shweder, 1991). Los valores entonces son artefactos intencionales, así también los estereotipos de género y las prácticas y tareas que asignamos a cada sexo.

Lo verdadero no es necesariamente universal ni es verdadero en cada cultura o mundo intencional, puede ser verdadero sólo en algunos mundos intencionales. No hay un requerimiento lógico para que la identidad de las cosas se mantenga fija y universal, a través de los mundos intencionales o dentro de cualquier mundo intencional. Lo que no quiere decir que la identidad de algo no pueda ser real y sujeta de una discusión objetiva y racional (Shweder, 1991).

En la psicología cultural desarrollada por Richard Shweder las personas se conciben como **seres intencionales** y para poder interpretar sus acciones se deben conceptualizar además como **seres racionales** (Shweder, 2000). La racionalidad se entiende como la posible justificación de las acciones llevadas a cabo mediante un conjunto de creencias, valores e imágenes del mundo que pertenecen a una cultura en específico. Nos encontramos ante una persona racional cuando se podría llegar a explicar su actuar mediante las creencias, los valores y las imágenes que tiene del mundo que le rodea. Un acto irracional es entonces aquel que no puede ser justificado y que se explica mediante una

causalidad externa (una enfermedad, por ejemplo). Lo racional entonces no es universal, un acto razonable podría parecer falto de razón en culturas distintas.

Que no entendamos algo, desde nuestro propio ambiente cultural, no quiere decir que sea malo o irracional, puede ser justificable desde el mundo de significados de otras culturas. Sin embargo, no todo lo que sucede es necesariamente bueno o deseable, es inevitable hacer juicios críticos sobre las acciones de las personas y los aconteceres en el mundo. La psicología cultural ofrece una posibilidad distinta de ética, en la que los juicios deben hacerse escuchando las explicaciones de las acciones desde cada cultura, pensando a través de las otras personas y emitiendo entonces parámetros para el actuar que serían más justos. En este sentido, la psicología cultural debe involucrarse en la evaluación y el diseño de políticas públicas y leyes (Shweder, 2000).

La psicología cultural nos da las herramientas conceptuales para mirar a **la cultura** como parte de un ambiente construido socialmente; cultura que a su vez juega un papel importante en la determinación de las acciones sociales, los sentimientos, los afectos, la formación de la identidad y otros elementos de la subjetividad. También nos da una pauta para conceptualizar a la cultura no como algo estático, sino algo que se construye y puede ser cambiado por las y los actores que están dotados de intencionalidad.

Los estereotipos -y una de sus consecuencias más negativas: la discriminación- son parte de la cultura, pero los esquemas, valores y creencias que los sustentan no son inamovibles, pueden cuestionarse, reconstruirse y cambiar. La psicología cultural sirve como instrumento metodológico y epistemológico para inscribir e interpretar la vida en la escuela y también da la oportunidad de conceptualizar las acciones sociales inscritas como flexibles y potenciales de transformarse.

1.2.3 El estudio de la vida cotidiana y la práctica educativa.

El desarrollo que hace Agnes Heller sobre el estudio de la vida cotidiana es un marco útil para pensar la práctica docente. Para esta autora, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (1977, p.19). El individuo de la vida cotidiana que propone Heller considera a su ambiente como algo dado, el campo de acción y las alternativas ya están definidas y las posibilidades son limitadas. Las actividades con las que nos formamos a nosotras mismas y mismos y las actividades con las que formamos el mundo coinciden en la vida cotidiana, reproducción individual y social se encuentran en el hacer cotidiano.

Con el surgimiento de la época moderna y desde el capitalismo, para Heller, la vida cotidiana está alienada, ya que las grandes objetivaciones de la sociedad (el trabajo, la ciencia, la religión, la política, el arte, la filosofía y el derecho) se separaron de lo cotidiano, se transformaron en lo no cotidiano. Si las personas no adquieren una actitud individual y autónoma frente al mundo en el que viven se produce una **vida cotidiana alienada**, en la que el individuo no tiene una relación consciente con la genericidad, es decir con su pertenencia a la especie, y sólo se va adaptando a su ambiente.

Lo cotidiano y lo no cotidiano no están totalmente separados. En toda vida humana hay momentos de ruptura en lo cotidiano, momentos de crítica y de reflexión en los que se adquiere conciencia de la genericidad. A estos momentos, que son los que permiten la transformación social y el cuestionamiento de las prácticas y los discursos hegemónicos y opresores, Agnes Heller les llama **zonas limitadas de significado**.

El **saber cotidiano** es aquel que está en relación con el ambiente, por lo tanto es un saber concreto en un tiempo y un espacio determinados. Es “la suma

de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana” (Heller, 1977, p.317). Es un saber pragmático que portan las personas, se transmite de generación en generación y, sin embargo, no se limita a lo que es transmitido, también se crea en las experiencias cotidianas personales y sociales y en algunos casos los conocimientos de la filosofía, las ciencias y las artes lo permean. El desafío es acercar el conocimiento *no cotidiano* con el saber cotidiano para romper la alienación.

En la práctica docente tienen importancia varios tipos de saberes: el saber de las disciplinas, el saber curricular, el saber profesional (comprendiendo las ciencias de la educación y la pedagogía) y el saber de la experiencia (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; citado en Salgueiro, 1998). Sin embargo, las y los docentes mantienen una relación de *exterioridad* con los tres primeros niveles, ya que no participan en su creación ni en la discusión de los mismos, se pretende que los asimilen como se les presentan y que después los lleven a la práctica y los reproduzcan de manera técnica. En cambio, las maestras y maestros tienen una relación de *interioridad* con **el saber experiencial**, ya que éste se crea y recrea a través de la práctica en la vida cotidiana, se abstrae de la experiencia y es convalidado por ella y por las interacciones que se tienen con otras actrices y actores educativos. El saber experiencial es el equivalente al saber cotidiano en la práctica educativa

El saber experiencial puede estar alienado si se repite sin reflexión y sin conciencia sobre su relación con la genericidad, que en este caso se puede traducir en el saber científico y la conciencia de la responsabilidad docente para con el conjunto de la humanidad. Para superar esta alienación es necesaria la reflexión sobre la propia práctica, situada en un momento histórico concreto, entonces se pueden integrar los contenidos de los saberes científicos en lo cotidiano y se puede ejercer la profesión de una manera crítica.

La vida cotidiana tiene una **historia**, es antecedida por un proceso de construcción y tiene un devenir, pero a la vez es la esencia de la construcción histórica. Todos los grandes cambios sociales primero se han gestado en la vida cotidiana, en donde las transformaciones se dan gradualmente y de manera menos llamativa. La vida cotidiana de cada persona está atravesada por la historia individual y por la historia social.

En la escuela y en la práctica docente se cruzan las historias desarrolladas en varios ámbitos: la historia personal de cada maestra y maestro, la historia del centro educativo, la historia de la comunidad a la que pertenece, la historia del sistema educativo de cada país y la historia social más amplia.

1.2.4 La pedagogía crítica

¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social?

Peter McLaren (1994)

La pedagogía crítica tiene que ver con la **elección moral** que se nos presenta como ciudadanas y ciudadanos en general y como profesionales de la educación en particular. Esta elección es una necesaria toma de postura entre favorecer formas de enseñanza y de conocimiento que contribuyan a las desigualdades sociales y a la alienación del alumnado o favorecer unas prácticas educativas y un conocimiento emancipatorio --como lo nombra Habermas (citado en McLaren, 1994)--, que nos ayude a entender y superar las relaciones de poder y a crear una sociedad justa y equitativa mediante una acción deliberada y colectiva.

Según Peter McLaren (1994), la pedagogía crítica no es una corriente teórica homogénea, sino que nace de los puntos en común que tienen distintos teóricos que hablan sobre educación. Uno de los puntos de acuerdo es que se

examina a las escuelas en su momento histórico, político y social, situándolas en un contexto y poniéndolas en la lista de las instituciones que son mantenidas por los grupos dominantes de la sociedad y que a su vez ayudan a mantenerlos. Por lo tanto la política y el poder son aspectos fundamentales para entender los acontecimientos en la escuela.

Al tomar en cuenta el poder y su relación con el conocimiento (Foucault, 1982) es imposible continuar con una visión de los aprendizajes, las prácticas de enseñanza y los contenidos que tienen lugar en el aula como algo neutral, apolítico, lejos de valores específicos y de intereses (Torres, 1998). Otro punto en común entre las personas adscritas a la pedagogía crítica es la intención de develar las relaciones de poder dentro del aula y las conexiones entre el discurso hegemónico y el discurso que se privilegia en las instituciones educativas y cómo éste favorece a las y los pertenecientes a ciertos grupos, dependiendo fundamentalmente de la raza, la clase y el sexo.

La escuela, para la pedagogía crítica, representa una introducción, preparación y legitimación de formas particulares de vida social; está implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de formas de conocimiento que sostienen una versión específica de pasado, presente y futuro y funciona en formas que fragmentan las relaciones democráticas mediante el énfasis en la competitividad, el sistema meritocrático y el etnocentrismo cultural. Las y los estudiantes no tienen las mismas oportunidades, ya que llegan con un capital cultural distinto al salón de clases, y generalmente las y los que tienen una cultura parecida a la dominante serán reconocidos por la institución, obtendrán el éxito escolar y, posteriormente, el correspondiente éxito laboral (Bourdieu y Passeron, 2003).

Por lo anterior, las y los teóricos críticos de la educación ponen en cuestionamiento los principios que sostienen primero, que la escuela funciona para mantener y desarrollar el orden social y democrático, y segundo, que la

visualizan como una institución que promueve la movilización social y el crecimiento económico.

Se habla de la **reproducción social** para hacer referencia a la función reproductora de prácticas, discursos, formas de conocimiento y de relación hegemónicas. La escuela –no siempre de manera intencional— reproduce las desigualdades que se dan en la sociedad y a veces hasta las favorece y ayuda a mantenerlas.

Un concepto fundamental para entender cómo sucede la reproducción es el de **currículum oculto**, comprendido como todo aquello que ocurre en la escuela y está fuera de la planeación formal. Por ejemplo, la distribución espacial y temporal en el salón de clases, la cantidad de veces que una maestra le da la palabra a sus alumnas y alumnos, los materiales que se utilizan, los ejemplos que la o el docente utiliza, las materias y los contenidos a los que se les da más importancia, etc. Todas estas acciones están fuertemente influenciadas por la **ideología** (Torres, 1998), generalmente de forma más o menos inconsciente; dado que es poco común que las y los participantes en el proceso educativo –estudiantes, docentes, directoras y directores, madres y padres de familia— las analicen, es muy frecuente que contribuyan a la perpetuación de valores, costumbres y desigualdades con las que explícitamente y de manera oficial estas personas o la institución y el sistema educativo pueden no estar de acuerdo.

La función reproductora de la escuela va de la mano con las formas de establecer, mantener y fortalecer una forma hegemónica de sociedad. La **hegemonía** necesita permear en la cultura para mantenerse. Gramsci (citado en Torres, 1998), utiliza el concepto de **hegemonía ideológica** y describe cómo mediante el *sentido común* se organizan las rutinas y significados para crear y mantener, de manera sutil, situaciones de injusticia que llegan a percibirse como inevitables, naturales y sin posibilidad de ser modificadas. En la hegemonía

ideológica hay un consentimiento espontáneo de los miembros de la clase sometida, por lo que la dominación se vuelve mucho más efectiva.

Louis Althusser (citado en Torres, 1998) denomina a la institución escolar como un “aparato ideológico del Estado” ya que contribuye a la reproducción simbólica y cultural de la función dominante. Otros aparatos ideológicos serían la familia, la iglesia y los medios de comunicación.

Sin embargo, la reproducción no es el destino ineludible de la escuela. La aceptación de las pautas hegemónicas no se da de manera automática y absoluta, en las escuelas también ocurren formas de **resistencia** y **prácticas contrahegemónicas**. Las personas no somos un bote vacío, o una tabula rasa, que pueda ser llenado con una serie de ideas y costumbres impuestas. Dentro de cualquier sistema dominante siempre hay una posibilidad de cuestionamiento, ya que la sociedad hegemónica no es totalmente hermética. Las desigualdades de poder hacen que surjan contradicciones que son percibidas por las personas pertenecientes a los grupos subordinados. Cuando hablo de percepción no significa que sea siempre un acto consciente, puede darse al nivel de los afectos, se siente una incomodidad, una inconformidad latente que a veces emerge en sentimientos y acciones. Si esta percepción se llega a hacer consciente, nace la posibilidad de la crítica y la transformación de modelos sociales mediante la acción creativa.

Las y los actores educativos realizan prácticas de resistencia en cada una de las jornadas escolares, esto se ha demostrado en la etnografías educativa (Bertely, 1992). Una práctica de resistencia tiene que ser consistente y organizada para que pueda generar la posibilidad de transformación.

Además del reconocimiento de las acciones de resistencia que se dan en las aulas, debemos percatarnos de que la escuela también tiene la potencialidad de ser una vía para terminar con los valores opresores en nuestra sociedad.

Según Jurjo Torres (1998) cualquier sistema educativo se mantiene y justifica sobre dos líneas de argumentación que tienden a oscilar entre un par de polos discursivos. Una que defiende que la educación y las instituciones educativas son un mecanismo privilegiado para solucionar y paliar aquellos problemas que aquejan a la sociedad, en esta línea no se espera que las relaciones de poder y económicas cambien. Otra, que concibe a la educación como una forma de poder transformar y cambiar los modelos de sociedad en los que participamos.

La segunda línea corresponde a la función transformadora de la educación, aquella que concibió y practicó Paulo Freire, descrita en su *Pedagogía del Oprimido* (2005). La función emancipadora, que permite crear ciudadanas y ciudadanos concientes, con capacidad crítica y con la potencialidad de transformar los modelos opresores de sociedad. En su argumentación, Freire se refiere a un proceso de educación no formal, ya que no concibe una manera de que esto se dé en la educación formal.

Es aquí donde me he encontrado con una gran contradicción al reflexionar sobre la educación. Efectivamente podemos hablar de una función reproductora, aquella que está acorde con la sociedad dominante y coadyuva a perpetuar la hegemonía, y de una función emancipadora, la que busca una transformación y por lo tanto afecta necesariamente los intereses de quienes están en el poder. Ambas funciones no pueden cumplirse al mismo tiempo, se contraponen. Lo que frecuentemente sucede es que la educación formal termina siendo la que retoma la función reproductora, con sus correspondientes momentos de resistencia que no han llegado a ser lo suficientemente organizados como para conllevar una transformación social, y la educación no formal se ocupa de educar para la concientización y la liberación de los grupos subordinados y oprimidos. Nacen muchas preguntas ¿cómo sorteamos esta contradicción?, ¿pueden introducirse en la educación formal prácticas que promuevan una sociedad más democrática, menos opresora, más igualitaria?, ¿la escuela, al ser un aparato del Estado, tiende forzosamente a favorecer los intereses de las personas poderosas?, ¿es suficiente

el contrapeso que se hace desde otras formas de educación, como la educación popular, la que se promueve desde la sociedad civil y otros colectivos?

Es difícil responder. Sin embargo, lo que en este estudio es fundamental tomar en cuenta es que para analizar cualquier fenómeno educativo es necesario resaltar que la escuela está inserta en un sistema social, político y económico, que lo que en ella ocurre no es neutral y que lo que se presencia sucede en un momento histórico específico. Además, las maestras y maestros, estudiantes y demás actores y actrices educativos/as son receptores/as de lo que en otras esferas acontece, pero no pasivos ni pasivas, al contrario, tienen la capacidad de generar conductas alternativas, a veces de forma consciente y otras inconsciente. Todas estas premisas se tendrán presentes durante el desarrollo de este trabajo.

Capítulo 2

Género y Feminismo

Simone de Beauvoir es la primera mujer que hace una declaración célebre sobre el género (Lamas, 1997). Sin haberle puesto nombre aún a esta categoría, hace referencia a la construcción histórica, social y cultural de la diferencia entre los sexos. “Una no nace, sino que se hace mujer”, es una tesis central de su emblemática obra *El segundo sexo* (1949), cinco años después de que se diera el voto a la mujer en Francia.

Entender el género como la construcción cultural, histórica y social de la diferencia sexual nos permite alejarnos del determinismo biológico que se ha establecido en diferentes épocas⁴, contribuyendo y justificando la jerarquización de los sexos, en donde la mujer ocupa siempre un lugar subordinado. Las mujeres, al hacerse conscientes de las desventajas en las que las ubican estos determinismos, han podido crear espacios de resistencia desde los que se identifican las desventajas (ocultas tras las desigualdades) y se construyen formas de abolirlas, dejando en su lugar a la equidad⁵.

El feminismo tuvo que recorrer un largo camino de luchas, reflexiones, organización, toma de conciencia debates e independización para llegar a las realidades y planteamientos de hoy en día: el reconocimiento de los derechos de la mujer, la participación en los espacios públicos, la inclusión de la perspectiva de género en la investigación, en las leyes y en las políticas públicas. Sin embargo, al institucionalizarse, la perspectiva de género ha perdido fuerza. Por ello me parece

⁴ Mediante discursos de la religión, de la medicina, de los medios de comunicación y de algunos sectores de la ciencia y la filosofía.

⁵ La **equidad** se distingue del término igualdad al reconocer la diferencia sin aceptar la desigualdad de oportunidades. La **equidad de género** busca lograr las condiciones necesarias para que las mujeres puedan acceder a los distintos ámbitos de la vida pública sin ser discriminadas o violentadas por razón de su sexo. Estas condiciones se deben dar en diferentes niveles: en las leyes, en los centros laborales, en las escuelas, en el ámbito privado del hogar, en las relaciones entre las personas, etc.

necesario ubicar la categoría de género en el marco de la lucha política del feminismo y explicar brevemente su historia para poder entender cualquier fenómeno social relacionado con la construcción sociocultural del sexo. En este estudio el fenómeno que se observa es la inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria de México en el 2008. Además conocer y comprender la historia de la lucha de las mujeres feministas es importante por que nos permite no perder la dimensión política y de transformación social que tiene la creación de la categoría de género: acabar con la opresión femenina generada en el sistema patriarcal.

2.1 Los caminos del feminismo: de la igualdad de derechos al reconocimiento de la construcción social de la diferencia biológica.

2.1.1 El feminismo ilustrado

La historia de la lucha de las mujeres contra el sistema de dominación masculina es larga. La lucha propiamente feminista comienza, de manera sistemática, en **la Ilustración**, principalmente en Francia e Inglaterra, en los siglos XVII y XVIII (Sánchez, 2001). Etapa llena de contradicciones, ya que los ideales ilustrados de igualdad, autonomía, emancipación de la autoridad, uso de la razón y derechos humanos, pretendidamente universales, finalmente se aplicaron solamente a la mitad de la población: los hombres.

Se justificaba la exclusión de las mujeres con base en argumentos naturalistas; ellas, según los razonamientos de la época, estaban formadas para servir al varón, para complacerlo, obedecerlo y para conservar la ética del hogar. Mediante diversos escritos de la época se legitima una familia patriarcal, que, según los teóricos, se había formado en una etapa prehistórica previa al Estado, en la que las mujeres estaban destinadas a quedarse en las chozas a cuidar de la descendencia mientras que los hombres eran los que podían salir al exterior de la cultura, el espacio público (Sánchez, 2001).

Según la filosofía de la Ilustración, las mujeres no podían participar en la vida pública, su forma de contribuir a la sociedad era desde la domesticidad. La misión de las mujeres en el matrimonio se presenta como una misión hacia el Estado: educar a los hijos y formar a los nuevos ciudadanos (no ciudadanas) bajo los principios que permitirían el desarrollo de una sociedad Ilustrada. La ciudadanía se entendía como el reconocimiento que debería existir por parte del Estado de ciertos derechos civiles y políticos que permitirían, entre otras cosas, la presencia y la participación de los hombres comunes en el espacio público. El ejercicio más directo de ciudadanía cuya sería, más adelante, el derecho al voto.

Uno de los representantes más sobresalientes de ésta forma de pensar fue el ginebrino Jean-Jacques Rousseau. Él nos ofrece en sus distintas obras descripciones de la naturaleza de la mujer, de las virtudes que la componen y de los deberes y las tareas que debe cumplir. El libro más citado por las feministas (Hierro, 1990; Pérez, 2003 y Subirats, 1994, por ejemplo) es el *Emilio o de la educación*, escrito en 1762. En él se relata mediante la representación de dos personajes, Emilio y Sofía, cómo debe ser un hombre, ciudadano ejemplar de la Ilustración y cómo debe ser una mujer, acompañante sumisa de ese ciudadano.

Emilio es el portador de la capacidad de raciocinio, hombre que debe mostrarse tal cuál es, ocupante de los espacios de la vida pública, en el que se aplaude la curiosidad y la sed de conocimiento. Sofía es la eterna compañera, que no debe pensar ni es capaz de usar la razón, que debe guardar las apariencias y comportarse según lo dicten los hombres que la rodean, en la que se reprocha el querer saber y conocer y se aplaude el servir a los demás. Son estos dos modelos de masculinidad y feminidad los que debían tomarse como principio para la educación de la infancia (Rousseau, 1972).

Frente a este desconocimiento total de los derechos de la mujer como sujeto público y como ciudadana, las protestas no tardaron en dejarse oír, desde la filosofía de hombres y mujeres como Condorcet y la inglesa Mary Wollstonecraft

que proponen llevar a cabo los ideales de igualdad y autonomía de la Ilustración extendiendo los derechos también a las mujeres, y desde la ocupación por parte de las mujeres de espacios lo más cercano posible a la vida pública, como los salones y los clubes políticos y literarios organizados por mujeres de la burguesía que invitaban a hombres y mujeres ilustres a sus casas.

Condorcet, en 1790, escribe su ensayo titulado *Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía*. En él cuestiona el naturalismo que prescribe la inferioridad de la mujer y la sitúa en igual naturaleza al hombre señalando, por lo tanto, su igualdad en derechos políticos de votar y ser elegida. En otra de sus obras, escrita en el mismo año, *Acerca de la Instrucción Pública* habla de dar a las mujeres el mismo tipo de educación que a los hombres y de no excluirlas de la misma (Sánchez, 2001).

Uno de los escritos más provocativos de las feministas de la Ilustración fue el de Olympe de Gouges, que en 1791 elabora la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, en donde critica la concepción sexista de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789. Adelantándose así a las observaciones que se hacen en nuestro siglo sobre el sexismo existente en el lenguaje que invisibiliza a las mujeres. La autora cuestiona la universalidad del término “hombre” cuando se habla de los derechos, sustituyendo entonces la palabra “hombre” por “mujer” o por “la mujer y el hombre”. Su *Declaración* incluía además un artículo que mencionaba “La mujer tiene el derecho de subir al cadalso; debe tener igualmente derecho de subir a la Tribuna” (Sánchez, 2001, p.32). Dos años después murió en la guillotina como traidora a los jacobinos, en el mismo año en que Robespierre, dirigente republicano, prohibía los clubes literarios femeninos.

Mary Wollstonecraft escribe en 1792 la *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, en la que expone sus críticas hacia la visión biologista de la naturaleza de la mujer hecha por Rousseau y de la educación que según él deben de recibir las

mujeres. La Razón, para la autora, es también un atributo que las mujeres deben y pueden desarrollar, la culpable de que esto no sea así es la educación que reciben, responsable de la evolución de un carácter artificial, que deforma y reprime la verdadera naturaleza racional de las mujeres (Sánchez, 2001)

Las mujeres feministas de esta época proclamaban por su derecho a la educación, al trabajo, por los derechos en el matrimonio y respecto a los hijos y finalmente por el derecho al voto. Sin embargo, no será hasta mediados del siglo XX cuando las mujeres francesas se incorporen como ciudadanas formalmente, al lograr su derecho a votar.

2.1.2 El sufragismo

En Estados Unidos en el siglo XIX, se dan las condiciones para que las mujeres norteamericanas hagan escuchar sus demandas y logran, mucho antes que las europeas, los derechos al voto, al trabajo y a la educación. El derecho al voto era su bandera, es por eso que a su movimiento se le conoce como *sufragista*.

Las mujeres estadounidenses se unen con otros movimientos de ese entonces: el abolicionista (antiesclavitud) y el de la reforma moral, que estaba ligado principalmente a grupos religiosos (evangelistas y cuáqueros) y cuyo mensaje central era la capacidad de cada persona para decidir sobre su vida y el desarrollo de la misma. Además, participan en organizaciones altruistas, lo que les sirve para conocerse entre sí y para entrenarse en el discurso y la acción política.

En la unión entre el movimiento feminista y el abolicionista se hace una comparación de la situación de la mujer con la del esclavo, generando el concepto de *esclavitud moral*, esclavitud que se da en la negación a cualquier clase de persona de sus derechos, colocándola también en una posición de servidumbre (Sánchez, 2001). Sin embargo, el apoyo de las mujeres a este movimiento no se

vio retribuido, ya que aunque las demandas abolicionistas tuvieron resultado rápidamente, las que respondían a los derechos de la mujer no tuvieron igual destino. Las mujeres se vieron traicionadas por los abolicionistas en puntos clave para lograr las reformas que querían, por lo que finalmente se dio una ruptura entre los dos movimientos y las feministas tuvieron que elaborar un discurso propio y participar desde espacios creados por ellas mismas para pelear por sus peticiones.

Es así como, en la primera *Convención sobre los Derechos de la Mujer*, se crea la *Declaración de Sentimientos de Seneca Falls* (1848) en la que las mujeres proclaman su igualdad de derechos (siguiendo la línea iusnaturalista y universalista de la Ilustración) y su independencia de la autoridad ejercida por los padres y maridos. Sin embargo, el sufragio era un tema polémico en la *Convención*, ya que las mujeres representantes de las trabajadoras daban prioridad al derecho al trabajo sobre el del voto. La única resolución de la *Declaración* que no generó consenso fue la siguiente (Sánchez, 2001):

Que es deber de las mujeres de este país asegurarse el sagrado derecho del voto

Ante los fracasos presentados y la falta de consenso, las mujeres cambiaron de estrategia y crearon varios grupos *prosufragio*, siendo hasta 1920, en la Decimonovena Enmienda a la constitución de los Estados Unidos de América, que se consigue el derecho al voto para las mujeres.

Las bases teóricas de los argumentos que se utilizaron en el movimiento sufragista, y que coadyuvaron a lograr sus objetivos, fueron muy parecidas a las de la Ilustración: la universalidad, la igualdad, la ciudadanía y los derechos. A esto se agregó, por un lado, un discurso esencialista que concebía a la mujer como un ser templado, responsable y con una calidad moral que el Estado norteamericano necesitaba para combatir el alcoholismo que era un problema social primordial, y por el otro, los argumentos del liberalismo utilitarista, que veía como objetivo del

Estado el lograr que el mayor número de personas alcanzaran la felicidad, una felicidad basada en la libertad y la autonomía, que no era posible mientras existiera la subordinación de la mujer (Sánchez, 2001).

Los movimientos sufragistas respondían a los intereses de las mujeres de la clase media. por lo que a menudo no se ponía atención a las necesidades de las mujeres de la **clase trabajadora**, debido a una falta de contacto con la realidad de éstas. Nace así un movimiento de mujeres con raíces socialistas, en el que se anticiparon algunas de las reflexiones a las que llegarían las feministas socialistas de los años setenta del siglo XX.

Se habla ya de la revolución social para llegar a una sociedad utópica en la que las mujeres, en lugar de adaptarse a un sistema que las mantiene en la dominación, tuvieran desde un principio espacios y oportunidades de desarrollo equitativas. También se encuentran, desde entonces, las problemáticas constantes que se dan en la unión entre feminismo y socialismo.

La obra que más alcance tuvo entre las feministas es la de August Bebel *Mujer y socialismo* escrita en 1885 (citado en Sánchez, 2001, p. 59), en la que se configura a las mujeres como un grupo separado con características y necesidades particulares, cuya lucha debe de ir más allá del enfrentamiento al capitalismo. La mujer es oprimida como proletaria, pero también es oprimida como mujer.

Algunas mujeres socialistas, como la rusa Alexandra Kollontai, y anarquistas, como la estadounidense Emma Goldman, van más allá del análisis marxista clásico, situando a la familia, la moralidad y la sexualidad como fenómenos que mantienen una autonomía propia y que no pueden entenderse como reflejos simples de la estructura económica. Nace así la reclamación de los derechos sexuales, al lado de los derechos tradicionalmente exigidos, como el del trabajo, la educación y el voto (Sánchez, 2001).

El éxito del movimiento sufragista tuvo mucho que ver con la internacionalización de las demandas y de las organizaciones feministas prosufragio. En Francia, Inglaterra y Estados Unidos se dieron varios movimientos que variaban en las tácticas que utilizaban para alcanzar el derecho al voto. Las *suffragettes*, por ejemplo, adoptaban medidas más violentas y radicales como las huelgas de hambre y el daño a las propiedades y monumentos más simbólicos de la dominación masculina.

El término *feminismo* comienza a usarse en Francia, en 1880 por Hubertine Auclert. Después se extiende a los demás países reflejando un cambio en las demandas de los movimientos. La lucha sufragista se detiene en 1914 con la irrupción de la Primera Guerra Mundial, después de la guerra la mayoría de los países europeos reconocieron el derecho al voto de las mujeres, excepto Francia que lo hace hasta 1945 y Suiza, hasta 1971 (Sánchez, 2001).

2.1.3 Feminismos de los años 70´ “la segunda ola”.

Para contextualizar las luchas de las mujeres es necesario tener en cuenta la situación política de Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX. Muere John F. Kennedy y el “sueño americano” junto con él, la Izquierda toma fuerza y se organizan movimientos, sobre todo estudiantiles, en contra de la guerra en Vietnam y a favor de los derechos sociales y los derechos de las personas de raza negra.

Las mujeres, ya conscientes de las desigualdades de las que son víctimas en el sistema capitalista, al participar en el Movimiento, se dan cuenta de que las luchas tradicionales de izquierda y las luchas con causa feminista son difíciles de realizarse enarbolando una misma bandera. Las causas feministas no tenían prioridad en la agenda del Movimiento y además, a la vez que las mujeres feministas adquieren experiencia en la movilización, en las tácticas políticas y en las habilidades de discurso, se ven discriminadas dentro de la propia organización,

en donde las relegaban a hacer las tareas que se consideran «propias de la mujer» (como limpiar los cuarteles, o hacer labores secretariales) y no eran reconocidas como líderes.

En esta época se forman los *grupos de autoconciencia*, en los que las mujeres se reúnen para hablar sobre su vida cotidiana y las formas de dominación masculina que forman parte de ella. Estos grupos, además de tener una función terapéutica, se convierten en una ingeniosa manera de identificar la subordinación de la mujer no sólo en el ámbito político, sino sobre todo en el doméstico (sexualidad, familia y trabajo doméstico), se comienza a construir una teoría desde las experiencias de vida femeninas. De aquí nacerá el lema que resume uno de los principios del feminismo de la *segunda ola* «lo personal es político». Estos grupos tuvieron la ventaja de concienciar mediante la participación a un buen número de mujeres. Además, tenían una concepción más amplia de democracia, en la que no solo la representación mediante el voto es la que importa sino también la participación activa en las decisiones y en el análisis de las relaciones de poder presentes en la vida diaria. Sin embargo, terminaron desapareciendo debido a su falta de estructura y liderazgo.

El movimiento feminista de los años setenta se diversificó, dando lugar a tres corrientes: el feminismo liberal, el radical y el socialista. Todos compartían el interés por la liberación de la mujer, sin embargo sus formas de acabar con la opresión y su explicación de la misma son distintas.

El **feminismo liberal** hunde sus raíces teórico-políticas en los movimientos sufragistas y de la Ilustración. Busca la igualdad de oportunidades para las mujeres dentro de una concepción que separa tajantemente lo privado de lo público, ubicando su atención en lo político como factor importante de cambio, aspirando a que las mujeres entren en la vida pública: escuelas, empresas y puestos políticos. Para eliminar las barreras que impiden el desarrollo de la mujer es necesario reformar las leyes que lo obstaculizan. Se realizan entonces políticas

de acción afirmativa y se pugna por reformar algunas leyes. Se tiene una visión neutral e individualista de los sujetos, en la que se universaliza la razón y los derechos. Se habla de equidad (igualdad de oportunidades atendiendo a las distintas condiciones de las personas) y de justicia, las que se presupone llevarán a la autonomía y la libertad.

Las críticas que se hacen al feminismo liberal tienen en común la siguiente idea: al buscar la igualdad en el ámbito público, es decir jurídica y de participación en el gobierno, no se garantiza la igualdad en la vida real, aquella que tiene que ver con la cotidianidad de lo doméstico. Al no transformar las desigualdades en la esfera privada, difícilmente se llegará a la equidad en lo público.

El feminismo radical y el feminismo socialista se derivan de la participación de las mujeres en los movimientos sociales más amplios de los años setenta. La separación se da cuando las feministas radicales deciden independizarse para librar su propia lucha e identificar el sistema de dominación masculina que las oprime. En oposición, las feministas socialistas se quedan dentro de los movimientos políticos de izquierda, sumando la causa de la liberación femenina a su agenda política.

El **feminismo radical** nace cuando las mujeres se percatan de que las reivindicaciones logradas hasta ese momento no habían sido suficientes para acabar con la subordinación femenina. Se distingue por su explicación de la causa de la opresión de las mujeres, identificando al sistema de dominación masculina como factor primordial de ésta, yendo así más allá de los postulados del feminismo socialista (que la ubicaban en el capitalismo) y del feminismo liberal (que la ubicaban en la desigualdad de oportunidades). Este sistema de dominación se denomina **patriarcado** y es el despliegue del poder masculino sobre las mujeres en todos los contextos de la vida, públicos y privados.

Se lucha entonces por acabar con la subordinación de la mujer en varios ámbitos, se identifica la opresión en el matrimonio, la opresión sexual (ubicada en la violencia sexual, la prostitución y la pornografía) y la falta de derechos reales para las mujeres, declarando que las mujeres son oprimidas por el simple hecho de ser mujeres y que se ejerce una violencia sistemática contra ellas como demostración de la fuerza dominante masculina. Se considera a la heterosexualidad como el antecedente de la subordinación sexual y como uno de los pilares del patriarcado.

Dos de sus principales representantes en los Estados Unidos son Shulamith Firestone y Kate Millet (citado en Álvarez, 2001). Firestone utiliza algunos elementos del análisis marxista para entender el sistema de subordinación femenina en la sociedad. Cambia la interpretación estrictamente económica del marxismo por una interpretación histórica basada en el sexo, sustituyendo el punto clave de la explotación de la producción capitalista a la reproducción. Una de las críticas que se han hecho a su teorización es que ve al patriarcado como un sistema universal que tiene su base en los hechos biológicos distintivos de cada sexo.

Millet hace hincapié en el carácter cultural e históricamente construido del género y el patriarcado. Habla de cómo aprendemos las diferencias entre hombre y mujer a través de la educación que recibimos desde la infancia, misma que toma como norma todo aquello que se relaciona con lo masculino, material o simbólicamente. También ubica la violencia sexual como base del patriarcado, a la que se agregan la dependencia económica de las mujeres, la religión y la literatura para darle fuerza.

Ambas autoras hacen una crítica al psicoanálisis. Firestone ubica a las técnicas terapéuticas que se desarrollaron en su época como una forma de frenar la revolución femenina y perpetuar la estructura del patriarcado, ya que se buscaba el retorno a la satisfacción de las mujeres y su adaptación social. Millet

además de hablar de la fuerza contrarrevolucionaria del psicoanálisis, denuncia la definición negativa que éste hace de la mujer, viéndola como un ser incompleto al que le faltan características masculinas.

El **feminismo socialista** de los setenta coincide con el radical en cuanto a la visión del patriarcado como la explicación de la opresión de la mujer. Sin embargo la base del patriarcado para las socialistas es económica y se combina con el capitalismo en un sistema de dominación doble: sexual y de clase. El patriarcado no es universal, sino histórico y sujeto a una relación dialéctica con el capitalismo. La base económica del patriarcado está en el trabajo doméstico, forma de producción en la que las mujeres se subordinan a los hombres, realizando un trabajo que no se reconoce como tal y que las deja en dependencia económica de los varones.

Zillah Eisenstein (1980), una de las pioneras de las *Teorías del Doble Sistema*, utiliza la expresión *patriarcado capitalista* para acentuar la dialéctica que se refuerza entre los sistemas de clase y de jerarquización entre los sexos. Así, las mujeres están no solamente en una posición de explotación como trabajadoras, sino que también son oprimidas por ser mujeres, sean trabajadoras o no. Eisenstein reconoce la existencia previa del patriarcado, pero acentúa que es imposible entender la opresión de las mujeres en nuestra época sin entender como los dos sistemas se relacionan y se refuerzan el uno al otro: la dominación del capital y la dominación masculina. Trata de hacer una síntesis entre lo propuesto por las feministas radicales y la teoría de la enajenación y la explotación de Marx.

Posteriormente, en los años noventa, surgen las teorías *multisistemas*, que además de analizar los fenómenos de clase y sexo —como las de Doble Sistema— agregan otras condiciones como la raza, el colonialismo y el nacionalismo para explicar la subordinación de las mujeres.

2.1.4 Feminismo Latinoamericano

En América Latina el camino que toma el feminismo tiene algunos puntos en común con los que se dan en el resto del mundo. Se retoman algunas ideas de la Ilustración, se lucha por el derecho al voto, a la educación, al trabajo de las mujeres y por los derechos sexuales. Sin embargo, las condiciones históricas de Latinoamérica son distintas a las de Europa y Estados Unidos. Las dictaduras militares, la pobreza, las profundas diferencias sociales y la falta de respeto a los derechos humanos han forzado a las mujeres latinoamericanas a luchar simultáneamente por la causa feminista y para acabar con las demás injusticias que se dan en nuestros países. Es hasta los años setenta que el feminismo latinoamericano adquiere una identidad propia (Arroyo, 2007) al tratar que los partidos políticos incluyan en su agenda sus iniciativas y al esforzarse para hacer un movimiento autónomo, distinto de las demás luchas sociales.

Casi treinta años han pasado desde que se organizó el primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, llevado a cabo en 1981 en Colombia. Este encuentro fue creado para reunir a las diferentes corrientes del feminismo de América Latina, dialogar y conocer la diversidad de propuestas. El último encuentro se realizó en México, en febrero del 2009 y tuvo como tema principal la reflexión sobre los fundamentalismos y sus expresiones de opresión contra la mujer.

2.1.5 El feminismo en México

Hay algunos documentos en archivos históricos que muestran como algunas mujeres de **la Colonia** peleaban por poder conservar sus propiedades y por tener el derecho a poseer o adquirir tierras.

Se considera que la primera feminista mexicana fue **Juana de Azbaje**, una mujer del **siglo XVII** a la que la pasión por la sabiduría la llevó al intento de entrar

a un colegio disfrazada de hombre y, al no poder hacerlo, a la decisión de recluirse en un convento para poder dedicarse al estudio. Desde ahí, con sus escritos, defendió la educación de las mujeres en general y la suya en particular cuando fue criticada por el obispo de Puebla por su sed de conocer las *ciencias profanas*; su *Respuesta a Sor Filotea* demuestra la maestría con la que Juana de Azbaje utilizaba la palabra y devela la fuerza de sus argumentos irónicos para defender sus posturas (Hierro, 1990).

Sin embargo, la lucha en México propiamente feminista tiene sus raíces en **la Revolución**. En ella, está ampliamente documentada la participación de mujeres, no solo en la preparación de los alimentos y en el cuidado de los heridos, sino como combatientes.⁶

Las mujeres de la época revolucionaria participaron de forma directa en los procesos políticos y se unieron a varios movimientos, lo que les permitió jugar un papel en la arena política. Las mujeres que se unieron a la fracción triunfante de la Revolución, el constitucionalismo encabezado por Venustiano Carranza, pudieron plantear los problemas específicos femeninos ante los gobernantes. Un ejemplo es Hermila Galindo, una de las más destacadas exponentes del feminismo entre 1915 y 1919; ella criticaba la doble moral -una para hombres y otra para mujeres- presente en los discursos de la religión y plasmada también en las legislaciones civil y penal, defendía la idea de la necesidad de que la mujer conociera su propio cuerpo y designaba a la religión como la principal responsable de que la mujer permaneciera en la ignorancia (Rocha, 1991). Influyó en el gobernador de Yucatán, Salvador Alvarado, para lograr la realización del **Primer Congreso Feminista**, celebrado en ese estado en 1916.

En este primer congreso, así como en el cambio de la realidad y la definición de las mujeres de hoy, la participación de las maestras fue sumamente

⁶ Tal es el caso de Mariana Gómez Gutiérrez, profesora de una escuela que se unió al movimiento maderista con Francisco Villa y participó en la toma de Ojinaga con la carga de caballería que atacó por el lado oeste (Rocha, 1991).

importante. Estas mujeres, las primeras en acceder a la educación superior después de la apertura de la Normal en 1889⁷, lucharon ampliamente para transformar el estado de cosas imperante (Hierro, 1990). En el Congreso Feminista se discutieron fundamentalmente los siguientes temas: cuáles eran los medios más adecuados para la desfanatización de la mujer y su mejoramiento social, la educación femenina, las funciones públicas que puede y debe desempeñar la mujer y concretamente el derecho a votar (Rocha, 1991).

Durante el gobierno socialista de Lázaro Cárdenas, las mujeres de amplias y distintas corrientes políticas lograron, en 1935, unirse en el Frente Único Pro Derechos de la Mujer, para poder defender principalmente una demanda en común, el derecho al voto y a la representación femenina en los puestos políticos. Después, se integraron por primera vez a un partido político, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) en donde abogaron por los derechos sexuales de la mujer (entre ellos el aborto), la mejoría de los derechos de las mujeres en el matrimonio y el ya demandado constantemente derecho al voto (Arteaga, 2003). Es hasta 1953 que se logra el derecho al voto de la mujer en México.

Como en el resto de América Latina, en México los movimientos de mujeres en un principio se unieron a otras causas imperantes en el país y posteriormente se fueron configurando de una manera más independiente y con objetivos particularmente feministas, aunque nunca se llegaron a separar del todo de las demás demandas sociales. Finalmente se llega a un proceso de lucha "institucionalizado" con el que no todas las feministas están de acuerdo (Arroyo, 2007).

Marta Lamas (2006) identifica dos momentos del feminismo mexicano a partir de 1970. El primer momento rechaza la manera tradicional de la política mexicana, hace hincapié en la identidad de la mujer y pretende hablar en nombre de todas las mujeres.

⁷ Ver el apartado de Historia de la Educación de las Mujeres, del capítulo 3 para más información.

En 1976 se forma la Coalición de Mujeres Feministas en donde se reivindican tres demandas principales: la maternidad voluntaria, el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual. En esta etapa se forman grupos de autoconciencia y no se reconoce la existencia de líderes. Después de tener varios conflictos⁸, cierra su ciclo a principios de los años ochenta.

El segundo momento corresponde a un feminismo menos opuesto a la negociación con los sectores de la política del país. Comienza con el llamado "feminismo popular" cuando se formaron varias asociaciones civiles en las que el trabajo feminista se hizo a través de proyectos para combatir la pobreza brindando apoyo a mujeres de los sectores populares.

También se sistematizan las ideas feministas en los ámbitos académicos, se forma el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del Colegio de México (1982), el Área de Mujer y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana (1983) y el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (1991).

En los años noventa, con el cambio del partido político que había gobernado por décadas en nuestro país, se abre una etapa de acuerdos y pactos y de fortalecimiento de la idea de la participación ciudadana necesaria para influir en las políticas públicas. Gracias a esto se logra aprobar una ley sobre los delitos sexuales, se consiguen cuotas de representación femenina en los partidos políticos y se avanza en la lucha que posteriormente permitiría la despenalización del aborto. En 1996 se crea el Programa Nacional de la Mujer, antecedente del Instituto Nacional de las Mujeres que se crea en el 2000.

⁸ Conflictos parecidos a los que vivieron las feministas en el resto del mundo: grupos de autoconciencia que fueron buenos para el trabajo personal y para encontrar las formas de subordinación en la vida cotidiana pero cuya organización no duro por los problemas con el liderazgo y la representación y traición por parte de las fracciones de izquierda a las que las feministas se unían para que se escucharan sus causas.

2.2 El desarrollo teórico del feminismo. La categoría de género

Después de la ola de movimientos feministas de los años setenta, varias mujeres universitarias entran al mundo académico y comienzan a analizar los postulados de la ciencia, dándose cuenta del androcentrismo que existe en las teorías, conceptos e investigaciones que se habían realizado hasta entonces. Concluyen así que el feminismo no puede cumplir su meta de terminar con la subordinación de la mujer sin hacer una revisión y una revolución de las ciencias.

2.2.1 La crítica feminista a las ciencias

Dentro de ésta ola de feminismo académico, una gran parte de las mujeres feministas se encontraban en las carreras de antropología. Ellas comienzan, en un primer lugar, a incluir a las mujeres en los estudios antropológicos, creando investigaciones hechas por mujeres que les daban voz a las mujeres. La antropología feminista identifica tres tipos de sesgos androcéntricos que pueden estar presentes en cualquier investigación: el sesgo del/la investigador/a, el sesgo presente en el fenómeno observado y en los/las sujetos de investigación y el sesgo en los conceptos, categorías y bases teóricas que se utilizan (Maquieira, 2001).

Sin embargo, pronto se dan cuenta de que no se trata simplemente de que las mujeres hablen sobre las mujeres. Todas somos herederas de una tradición, en la que está profundamente arraigado el patriarcado, por lo tanto tenemos que hacernos conscientes de ella, y tratar de ponerla entre paréntesis⁹ y cuestionarla. Cuestionarnos a nosotras mismas y desechar la idea de que somos imparciales y objetivas. Estamos empapadas de la ciencia, misma que fue creada por personas (principalmente hombres) que reflejan su bagaje cultural en las explicaciones y categorías teóricas que construyen. Por eso, echar mano de ciertas

⁹ Al estilo que describe Hegel en la *fenomenología del espíritu* escrita en 1807 (Hegel, 2007), poner entre paréntesis nuestra tradición, nuestra cultura, nuestras costumbres y sentido común, no para deshacernos de ellas sino para hacer consciente el cómo participan en nuestro mirar el mundo.

conceptualizaciones para explicar la realidad de las mujeres puede derivar en una explicación parcial y alimentada de sesgos androcéntricos que no desaparecerán hasta que no seamos capaces de identificarlos y proponer herramientas alternativas de explicación.

La tarea de analizar las ciencias para encontrar cómo están sesgadas o *generizadas* ha sido relativamente fácil en la antropología, la historia, la sociología y otras ciencias sociales, ya que, como menciona Sandra Harding (1996), tienen antecedentes en la práctica de la crítica interpretativa, visualizándose a sí mismas como fenómenos contruidos socialmente. En cambio, la crítica feminista hacia las ciencias que se consideran duras (o puras) ha sido más difícil. Harding explica que esto se debe a varios factores: por un lado estas ciencias se basan en supuestos aparentemente no influenciados por la vida social y los valores humanos de cada época, uno de sus principios es la pretendida objetividad del investigador y las cualidades del método científico para eliminar cualquier sesgo atribuible a cuestiones históricas o culturales; por el otro, los/as académicos/as e investigadores/as destacados en las ciencias exactas normalmente se muestran reacios a incluir en sus investigaciones la categoría de género y no toman en serio las críticas feministas.

Sandra Harding (1996) explica que la ciencia utiliza como base de su credibilidad la posibilidad de criticar y cuestionar cualquier enunciado científico que se proponga, es así como se pretende tener un acercamiento progresivo a la verdad. Sin embargo, no acepta la crítica contra sí misma, contra su método y su desarrollo histórico, dejando una imagen de la ciencia como algo sagrado e incuestionable. Propone que las feministas deben dejar para un segundo momento las críticas al sexismo presente en los postulados de las ciencias más exactas como son la física y las matemáticas ya que considera que éstas son ciencias atípicas que solo pueden dar explicaciones a sistemas cerrados y con pocas variables.

2.2.2 La necesidad de separar lo biológico de lo construido socialmente

La **categoría de género** se desarrolla desde el feminismo académico para poder entender cómo se dan las relaciones que reproducen la subordinación de la mujer en nuestras sociedades. Nace con la necesidad de separar aquello que se construye histórica, cultural y socialmente de lo que son las características biológicas diferenciadas entre hombres y mujeres. Con la intención de interpretar las acciones humanas más allá de determinismos biológicos se separa al **sexo** del **género**. El *sexo* se entiende como las características anatómicas y fisiológicas de los cuerpos, incluida la genitalidad y la morfología del aparato reproductor, las diferencias hormonales y cromosómicas. El *género* designa la elaboración cultural de lo femenino y lo masculino que imprimimos como sociedad en los cuerpos sexuados (Maquieira, 2001).¹⁰

Para explicar esta subordinación, las/os estudiosas/os del género han recurrido a las investigaciones antropológicas que dan cuenta de las diferencias que se marcan entre mujeres y hombres en distintas culturas. Ya desde 1935, en su libro *Sexo y Temperamento en Tres Sociedades Primitivas*, Margaret Mead (citado en Conway, Bourque y Scott, 1997) realizó estudios antropológicos en tres culturas diversas. En cada cultura las asignaciones a cada sexo eran distintas, roles que se hubieran considerado femeninos en la cultura europea eran considerados masculinos en otras y viceversa. Sin embargo, lo que encontró es que en todas ellas se diferencian las tareas y las formas de comportamiento que corresponden a los hombres y a las mujeres, dando siempre mayor valor a lo masculino.

Michelle Rosaldo (1974), al analizar varios estudios antropológicos, concluye que la configuración de la división sexual de las tareas —ocupando las tareas de las mujeres siempre un lugar jerárquicamente inferior— en las distintas sociedades, responde a una separación entre lo público y lo doméstico, en donde

¹⁰ Es importante mencionar que posteriormente se hace una crítica a esta distinción ya que el sexo también es una construcción cultural que bipolariza un continuo que va desde hombre a mujer y tiene tres etapas hermafroditas intermedias.

lo que tiene que ver con lo privado se relaciona con lo femenino y lo público con lo masculino. Los varones han podido adquirir autoridad, jerarquía y rango a través de sus acciones en un mundo político que está separado del de las mujeres.

Gayle Rubin (1997) escribe que para alcanzar una sociedad en la que se desvanezca la jerarquía de géneros es primordial entender las causas de la opresión de las mujeres. Las mujeres, se convierten en personas oprimidas en un cierto sistema de relaciones. Para desentrañar este sistema, la autora sitúa su punto de partida en las obras, superpuestas, de Freud y Lévi-Strauss que proporcionan las herramientas conceptuales para describir la parte de la vida social que es la sede de la opresión de las mujeres. A esa parte de la vida social, la autora la denomina **sistema de sexo/género**.

Un "sistema de sexo/género" es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas (p. 37).

De Lévi-Strauss toma las descripciones hechas de los sistemas de parentesco en su libro *Las estructuras elementales del parentesco*, recalcando el hallazgo del autor al encontrar que dichos sistemas se basan en el intercambio de mujeres que se hace entre los hombres. El parentesco es organización y la organización otorga poder. En el matrimonio, el objeto de transacción son las mujeres, los hombres las dan y las toman, son los que se vinculan mientras que la mujer es el conductor de la relación, no así participe en ella. Esto implica una trascendental distinción entre el que regala y el regalo, las mujeres son los regalos y los asociados en el intercambio son los hombres.

Es a los participantes, no a los regalos, que el intercambio recíproco confiere su casi mística fuerza de vinculación social.

Si los hombres han sido sujetos sexuales –intercambiadores- y las mujeres semiobjetos sexuales –regalos- durante la mayor parte de la historia humana, hay muchas costumbres, lugares comunes y rasgos de personalidad que parecen tener mucho sentido (Rubin, 1997, p. 55).

Lévi-Strauss sostiene que el tabú del incesto y los resultados de su aplicación constituyen el origen de la cultura, por lo tanto Gayle Rubin concluye que la derrota histórica mundial de las mujeres ocurrió con el origen de la cultura y es un prerrequisito de la cultura.

Sin embargo, aunque es cierto que la organización genérica en la que las mujeres se encuentran en subordinación es un antecedente de la cultura, debemos posicionarnos en una visión de la cultura como algo construido y cuestionarnos si no pudo haber otra forma cultural anterior a todo lo que conocemos. Salvatore Cucchiari (1997) explora la posibilidad de la existencia de una cultura y una sociedad previa al sistema de clasificación humana de sexo/género y logra así elaborar un modelo de sociedad en la que el sexo y el género no son elementos importantes para organizar la sociedad, en la que los hombres y las mujeres se rotan en la realización de las tareas de caza y recolección y en la que el sexo y la reproducción no están cognitivamente relacionados.

Al explorar los orígenes de la sociedad dividida y jerarquizada sexualmente, Cucchiari (1997) logra ubicar al sistema de sexo/género como un antecedente a todas las formas sociales que lo institucionalizan y lo refuerzan: el sistema de parentesco, la familia, el matrimonio y la heterosexualidad institucionalizada.

Otras autoras y autores han aportado a la visión de la subordinación femenina como un sistema. Las feministas radicales fueron las primeras en denominarlo patriarcado (Álvarez, 2001) y ubicarlo como la causa de la opresión de las mujeres. Es un orden social en el que los hombres dominan en los ámbitos de la vida pública y privada. Su poder no solo se limita a la subordinación de las mujeres, se expande también a otras relaciones opresivas, articulándose con las opresiones de clase, nacional, étnica, religiosa, política, lingüística y racial, por sólo mencionar las que constituyen la trama dominante de la opresión en México” (Lagarde, 1997, p. 92). Los hombres también pueden dominar a otros hombres o

incluso algunas mujeres, a la vez que son objeto de opresión, pueden ejercer el poder patriarcal sobre otras mujeres, y en menor medida, sobre otros hombres. Esto se debe a que el patriarcado se encuentra en la cultura y en las instituciones: el poder patriarcal necesariamente recae en todos los hombres, puede ser que en contra de su voluntad, y a veces en algunas mujeres (Lagarde, 1997).

Todas las mujeres están sujetas a la opresión genérica, aún cuando sus condiciones de vida sean superiores. Hay mujeres que viven una doble opresión: por su género y por su clase, al combinarse el sistema capitalista y patriarcal. Este es el caso de las mujeres asalariadas que viven una doble jornada y además ven recrudescida la explotación de clase al ser discriminadas en sus empleos por ser mujeres y recibir un menor salario (Lagarde, 1997).

La violencia contra las mujeres tiene su origen en el patriarcado y es una manera de mantener las relaciones desiguales de poder, cuando la socialización u otras formas de integración social no son suficientes. El patriarcado además se expresa en nuestra cultura de varias formas: en las religiones monoteístas y la institución matrimonial, en la literatura, las ciencias (como el psicoanálisis), el derecho, la mitología y en el control sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres (Alberdi y Matas, 2002).

Joan Scott¹¹ (1997) afirma que el género tiene dos partes fundamentales que están interrelacionadas pero deben separarse analíticamente:

1. -El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”
2. -El género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1997).

¹¹ El artículo fue escrito en 1986

Además, dentro de la primera proposición –como elemento constitutivo de las relaciones sociales diferenciadas sexualmente— el género comprende a su vez cuatro elementos interrelacionados:

1. Los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y a veces contradictorias. Por ejemplo Eva-María como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental.
2. Los conceptos normativos que surgen de las interpretaciones de los símbolos. En estos conceptos se define lo que es y debe ser un hombre y una mujer, lo masculino y lo femenino. Estos conceptos se expresan en los discursos religiosos, educativos, políticos, científicos y legales, son imposiciones sobre otras alternativas y están sujetos a discusión y cambio.
3. Las instituciones y organizaciones de cada sociedad en las que se expresan dichos conceptos normativos y se construye el género.
4. La identidad subjetiva y las formas en las que se construyen las identidades genéricas en cada sociedad.

A partir del desarrollo de la categoría de género se empieza a hablar de la **perspectiva de género** que da cuenta del mundo, de la vida cotidiana y de las relaciones humanas que se establecen en ella, desde una mirada feminista que pone atención a las formas en las que el género se expresa en todos los ámbitos. Esta perspectiva se ha venido incluyendo en las legislaciones de diferentes países, en los planes y programas de estudio, en los centros laborales y en otros ámbitos lo que –además de las ventajas y los beneficios que ha supuesto para muchas mujeres- ha ocasionado que el término se *vulgarice* y se considere al género como sinónimo de “mujeres” o como el estudio con enfoque femenino o sobre la mujer (Rosales, 2006, p. 33)

2.2.4 Complicaciones con los términos.

El término **género**, usado para dar cuenta de las diferencias atribuidas culturalmente a hombres y mujeres, tiene, desde su significado, cierta problemática que dificulta su correcta comprensión. Acuñada en Inglaterra, la palabra *gender*, es mucho más precisa, ya que sólo hace referencia a lo femenino y lo masculino. En cambio *género* en español o *genre* en francés tienen acepciones que van más allá de lo sexual por lo que se prestan a confusión. Cuando se habla de género se interpreta como lo relativo a las mujeres o al *género femenino*, solamente las personas que están relacionadas con el debate teórico relacionan la palabra *género* con la construcción sociocultural de la diferencia sexual o con lo relativo a la relación entre los sexos (Rosales, 2006).

Otras problemáticas relativas a la categoría de género se reflejan en las autocríticas que hacen algunas feministas a sus trabajos. Posteriormente a sus desarrollos teóricos (que se revisaron en un apartado 2.2.2) tanto Michelle Rosaldo como Gayle Rubin hacen una revisión de sus propias formas de explicación. Por un lado Rosaldo (citado en Maquieira, 2001) cuestiona la dicotomía privado/público que utilizó y la concibe como una forma de separar en dos polos algo que de hecho es un continuo y que las mujeres vivencian de formas distintas que los hombres. Esta forma de análisis viene del positivismo y del individualismo metodológico y acentúa las diferencias creando una imagen artificial de la realidad de las mujeres y propiciando, mediante la justificación científica, la opresión.

Gayle Rubin (citado en Maquieira, 2001) analiza su definición del sistema de sexo/género e identifica cómo al poner juntas estas dos categorías se tiende a concebir al sexo como una constante universal, derivada de la naturaleza y ajena a la historia, que está además en unión permanente con el género. Para la autora, la sexualidad, al igual que el género, son construcciones sociales que implican una

opresión por un lado de aquellos y aquellas que no cumplen con la norma heterosexual y por el otro de las mujeres.

Al juntar al sexo y al género en esta conceptualización, se refuerza una visión bipolar de ambos: hombre y mujer; femenino y masculino. Una vez más, una dicotomía artificial, que ayuda a acentuar las diferencias y pone un velo que oculta el continuo que hay en el género e incluso en el sexo. La bióloga Anne Fausto-Sterling (citado en Maquieira, 2001) cuestiona la división sexual entre hombre y mujer, identificando un continuo en el que por lo menos hay cinco grupos: mujer, hombre y tres intersexuales.

Al vincular el término género con el sexo se puede fomentar una separación entre lo que se considera femenino en un extremo y lo que se considera masculino en el otro, obstaculizando la visualización de las características de las personas y las tareas que éstas deben realizar como un continuo o cómo una mezcla de varias cualidades y fomentando sin querer la visión de la complementariedad entre los sexos. Para evitar esta dicotomización se han hecho propuestas de considerar identidades de género diversas (Rosales, 2006), sin caer exclusivamente en lo femenino o lo masculino¹²

Como conclusión se puede decir que aunque la categoría de género no está acabada y es objeto de continuo debate hoy en día, es útil para las investigaciones sociales ya que da cuenta de un aspecto importante de las relaciones humanas que anteriormente en las ciencias se pasaba por alto.

La definición de género que utilizaré en este trabajo será la que hace referencia a la construcción histórica, social y cultural de la diferencia sexual, en la que las relaciones entre los sexos se dan de manera jerárquica quedando la mujer y todo lo relacionado con ella en un lugar inferior al del hombre. Retomo

¹² La perspectiva *queer*, al criticar el movimiento lésbico, transgénero hace una valiosa aportación al intentar romper con los modelos de las identidades sexuales

principalmente la descripción analítica que hace Joan Scott del género¹³ como un elemento constitutivo de las relaciones entre los sexos (dividido a su vez en cuatro elementos interrelacionados) en las que se expresan formas primarias de poder.

Además visualizo las relaciones de género como parte de un sistema que puede nombrarse de sexo/género (Rubin, 1997), patriarcado (Lagarde, 1997; Facio, 2000; Alberdi y Matas, 2002) o sistema de dominación masculina (Bourdieu, 2000). Este sistema forma parte de nuestro ambiente sociocultural y se expresa de distintas formas, entre ellas en el actuar de las y los docentes y estudiantes¹⁴.

Finalmente creo que comprender qué es el género tiene también implicaciones democráticas, ya que a partir de ésta comprensión, se podrán construir reglas de convivencia más equitativas, donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad y opresión.

¹³ Que se explicó con más detalle en el apartado 2.2.2 del este capítulo, p. 49.

¹⁴ También en el apartado 2.2.2. se explican las características del sistema patriarcal.

Capítulo 3

Género y Educación

La categoría de género, al definirse como la construcción cultural de la diferencia sexual, nos ha invitado –inevitablemente– a reflexionar acerca de las formas simbólicas y discursivas mediante las que se representa la diferencia entre hombres y mujeres. También ha dirigido nuestra mirada hacia las instituciones que encarnan estos discursos y los ponen en práctica. En la escuela –como en cualquier ámbito en el que se da la interacción entre las personas– se crean formas culturales y se recrean aquellas de antaño, a veces perpetuando una tradición y a veces cuestionándola o planteando alternativas a ella.

La escuela, aunque se ha establecido como una de las instituciones en las que menos discriminación por razón de sexo existe, también contribuye, mediante la socialización, a reproducir los modelos de subordinación femenina. Pierre Bourdieu (2000)¹⁵ considera que la perpetuación de la relación de dominación entre los sexos está fundamentada en la escuela y el Estado, pues son los lugares en los que se forman y se imponen los principios de la dominación, aunque no siempre de manera explícita.

Para entender y terminar con la subordinación de las mujeres, es importante el análisis de todas las instituciones y todos los productos culturales que han participado en la reproducción y transformación de un orden social que favorece solamente a un género, análisis que debe hacerse tomando en cuenta la historia y dinámica de estas instituciones y la forma en la que coadyuvaron a construir los sistemas de discriminación hacia la mujer.

Marina Subirats (1994) define el **sexismo** como las actitudes y comportamientos que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que

reciben las personas, desigualdad ejercida sobre la base de la diferenciación de sexo. El sexismo limita las posibilidades de hombres y mujeres y les niega determinados comportamientos. Sin embargo las desventajas son dobles para las mujeres ya que el género femenino está devaluado y las sitúa en una posición de inferioridad y dependencia.

Las maneras en las que la escuela reproduce el sexismo presente en nuestra sociedad son múltiples: mediante el discurso, el currículum, el actuar de los y las docentes, la organización escolar, los materiales didácticos, etc. En muchas ocasiones los prejuicios, los estereotipos y la discriminación se reproducen de forma poco consciente y son elementos que venimos arrastrando desde épocas pasadas de la historia de nuestro país y de su sistema educativo. Conocer la historia de la educación de las mujeres en México –los procesos que siguió, los currículos que existieron, los libros que se leían y la ideología política que la enmarcó– nos ayuda a comprender cómo hoy en día la escuela reproduce y transmite modelos sexistas, que dificultan el desarrollo y las oportunidades de niños y niñas, o también cómo la escuela puede ser capaz de cuestionarlos y transformarlos.

3.1 Historia de la educación de las mujeres en México

Olvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad.

Jurjo Torres (1998)

3.1.1 La educación de las mujeres novohispanas.

La educación desde (y sobre todo en) tiempos de la colonización se ha utilizado como medio de control y conquista, para implementar las ideas del dominante y acallar las ideas del pueblo conquistado. En la conquista de México,

además de invadir las tierras, se colonizó también el espíritu: se sometieron las lenguas y la religión prehispánicas imponiendo la lengua española y el catolicismo.

Durante el siglo XVI en la Nueva España, la educación tenía como funciones principales la castellanización, la catequización y formar a los diferentes grupos sociales para que aprendieran las costumbres de su clase; logrando así el mantenimiento de una sociedad profundamente desigual y jerarquizada, en donde las mujeres, las personas indígenas y las pertenecientes a alguna casta eran las más desfavorecidas.

Las mujeres eran educadas para ser buenas madres, esposas y administradoras del hogar. Eran las encargadas de la educación de las hijas e hijos y de transmitir las tradiciones castellanas, la religión católica y la moral, para que perduraran como valores importantes en la sociedad de la Nueva España (Pérez, 2003).

La educación era diferente según el sexo y la raza. Las mujeres estaban en una posición desaventajada en comparación con los hombres, “la instrucción superior, la vida religiosa y el prestigio académico se convirtieron en propiedad exclusiva del grupo dominante” (Gonzalbo, 1990, p. 353), en este caso, el conjunto de hombres provenientes de España. Casi las únicas mujeres que recibían instrucción eran las españolas, cuyas familias tenían la oportunidad de contratar instructoras/es personales o disponían de los recursos para enviarlas a las casas de las “amigas”, guiadas por mujeres instruidas en las labores tradicionales de la mujer y en el catecismo, pero que rara vez sabían leer y escribir.

Las casas de las “amigas”, que se inician desde la segunda mitad del siglo XVI (Pérez, 2003), fueron los primeros sitios fuera del hogar familiar en los que las mujeres novohispanas y a veces los hombres (aunque iba en contra de las

leyes¹⁶) recibieron instrucción. La educación aquí impartida era una continuación de lo aprendido en la casa y duraba hasta los 10 u 11 años, momento en el que las niñas regresaban a sus hogares a seguir practicando lo aprendido: las buenas costumbres, el respeto y la obediencia a los mayores, algunas memorizaciones del catecismo y las labores domésticas (cocinar, hilar, tejer, bordar y coser).

También se fundan los conventos, que datan de finales de la primera mitad del siglo XVI (Pérez, 2003). Éstos fueron la primera institución que se dedicaba a dar educación a las niñas y doncellas. Sólo entraban aquellas mujeres cuya familia tenía el dinero suficiente para pagar una dote, principalmente hijas de españolas que estaban destinadas a volverse religiosas. La educación se recibía en lo que entonces se llamaba sala de labor. En el mismo espacio se aprendía tanto a leer, escribir y las cuatro reglas fundamentales de la aritmética; como a coser, bordar, cocinar y otras labores femeninas (Muriel, 1968).

Las mujeres del siglo XVI solamente tenían dos opciones: recluirse en un convento o casarse, es por eso que las madres se preocupaban por que sus hijas recibieran los principios que les permitirían volverse buenas esposas. Los colegios para mujeres, que son seculares a diferencia de los conventos, aparecen en la segunda mitad del siglo XVII (Pérez, 2003). En ellos se enseñaban las buenas costumbres, las labores femeninas y el catecismo, no siempre la lectura y la escritura.

En cuanto a la educación de las mujeres indígenas, su desarrollo se da de una manera diferente, en un principio era del interés de los colonizadores educar a la población indígena ya que se visionaba a los hombres indígenas dirigentes como los encargados de transmitir los valores españoles a sus comunidades. En

¹⁶ Según Pilar Gonzalbo (1987), en 1585 se promulga una ordenanza en la que se exige a los maestros una licencia que acreditara su conocimiento sobre los distintos tipos de letra, impresa y manuscrita, y sobre las bases elementales de la aritmética. Estas ordenanzas excluyen a las mujeres, ya sea como maestras o alumnas, por lo que —~~as~~ amigas” siguen dando clases en sus casas, recibiendo a varones en algunas ocasiones. Muestra de ello es el relato que hace Antonio García Cubas (1986) de su estancia, ya en el siglo XIX, en una —~~sc~~uela de amigas” en compañía de su hermana antes de ir a una escuela primaria formal.

concordancia, se creía que también las mujeres debían estar educadas en las costumbres, la lengua y la religión castellana, para que las enseñaran en el seno familiar. Se crearon colegios y conventos especiales para mujeres indígenas, sin embargo no funcionaron como se esperaba, ya que los principales no mandaban a sus hijas a educarse en estos lugares. Simultáneamente, los pipiltin (clase alta prehispánica) perdieron el poder y el prestigio ante los indígenas al asimilar la cultura española, por lo que se volvieron innecesarios para los conquistadores, también dejó de ser importante su educación.

Para el siglo XVI, casi todos los colegios de mujeres indígenas estaban extinguidos (Pérez, 2003). Ellas recibieron después educación informal en las casas, panaderías o molinos donde laboraban. Ahí aprendían lo esencial de la lengua española para entender las órdenes de sus patronos y el catecismo cuando asistían a los atrios.

A principios de la Colonia no había interés por la educación de la población mestiza, lo que preocupaba a los virreyes era la educación de españoles e indígenas. Esta situación cambia pocos años después de la Conquista, en 1548 se funda el Colegio de la Caridad (Pérez, 2003), que tiene como antecedente las casas de recogida, en donde ingresaban aquellas mujeres, principalmente mestizas, que estaban desamparadas, mendigando en la calle y que por lo tanto eran un riesgo social ya que, como se decía en esa época, podían caer en oficios de cuestionada virtud y a su vez podían tentar a los «respetables ciudadanos».

Aunque la educación de las mujeres empieza en la época de la colonia, solo algunas aprenden a leer y a escribir, principalmente las que son esposas de hombres privilegiados como mineros, doctores, gobernadores o conquistadores. Otras mujeres se educan en la lecto-escritura por la necesidad de administrar sus bienes, cuando son viudas o monjas dirigentes de algún convento.

Las primeras escuelas públicas, donde las niñas externas (no internadas) podían aprender gratuitamente la lectura, la escritura, la doctrina y las labores domésticas, se abrieron en la segunda mitad del S. XVIII. Las pioneras de este proyecto fueron las jesuitas de la Compañía de María, orden fundada en Francia en 1606 por una viuda adinerada, Juana de Lestonnac, asesorada por dos jesuitas (Gonzalbo, 1993).

Los materiales de lectura accesibles a las mujeres eran limitados, las lecturas clásicas femeninas españolas se aplican también en la Nueva España. Las mujeres aprendían a leer con el catecismo de Ripalda y algunos fragmentos de historias sobre la vida de los santos. Cuando dominaban la lectura, se les permitía leer libros más largos, pero solamente aquellos que fueran aprobados por los familiares hombres que se encargaban de las aprendices. Las obras más populares fueron *La educación de las doncellas* de Juan Luis Vives y *La perfecta casada* de Luis de León (Hierro, 1990).

El catecismo de Ripalda, aunque no era el único que se utilizaba en nuestro país, era el más accesible. Es un texto que fue escrito para ayudar en el adoctrinamiento católico por el padre Jerónimo Martínez de Ripalda en 1618 (Arredondo, 2009). Posteriormente llegó a la colonia cuando el rey autorizó a un editor poblano su publicación. Su elaboración fue producto del Concilio de Trento, considerado el concilio ecuménico más importante de la Iglesia Católica en donde se decidieron estrategias para ampliar y fortalecer la fe y combatir la amenaza que implicaba la difusión del protestantismo.

En la escuela tradicional, el catecismo de la doctrina cristiana era el núcleo de la enseñanza y en las escuelas más pobres era lo único que se enseñaba. Por un lado se concebía a la naturaleza, al mundo y al hombre girando en torno a Dios y por el otro, el fin último del conocimiento era acercarse a Dios. Sin embargo, su inclusión en la escuela cumplía también con los fines sociales, políticos y económicos de la Colonia, entre ellos la aceptación de una sociedad jerarquizada:

Más allá de su contenido expreso y de los imperativos categóricos o valores universales, subyacía también en el catecismo la ética de la propiedad privada, del respeto incuestionable a la autoridad, a las jerarquías; la exaltación del individualismo, del mérito al esfuerzo personal que a fin de cuentas justificaba la concentración de la riqueza; las premisas para la reproducción de una existencia cotidiana recta, reprimida y ajena. Esta es la otra cara que explica también la trascendencia histórica del Catecismo de Ripalda (Arredondo, 2009).

3.1.2 La educación de las mujeres mexicanas

Algunas instituciones de educación femenina de la Colonia prevalecieron aún después de **la Independencia**: El Colegio de las Vizcaínas (fundado en 1767) y el de Nuestra Señora del Pilar (fundado en 1753). En este siglo destacaron las mujeres educadas como María Leona Vicario y Josefa Ortiz de Domínguez, demostrando el poder que tiene la educación (autoeducación en su caso) en la liberación de las mujeres (Hierro, 1990).

Los propósitos de la educación femenina, tanto en la Colonia como en el primer siglo de vida independiente, fueron los mismos, i.e. hacer de la mujer una buena acompañante de su marido, una buena ama de casa y una buena educadora para sus hijos. La diferencia fue que en la Colonia se tendía hacia el enclaustramiento y en la Independencia las mujeres empiezan a salir con mayor frecuencia de sus casas, prueba de ello es el desprestigio y la disminución del número de conventos y el aumento posterior de la entrada de las mujeres al magisterio (Staples, 2003).

En el Siglo XIX, la inquietud de las mujeres por su educación se hace notar, Josefa Caballero de Borda escribe en 1823 su libro *Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mejicanas* (citado en Hierro, 1990) que no obtiene la respuesta deseada pero sienta las bases para la futura fundación de la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino en 1869 (Alvarado, 2004), en la que se sigue con la tradición de educar a las mujeres para ser buenas madres y esposas, pero se enseña también aritmética, lectura y escritura. Posteriormente, en 1878, por iniciativa de Protasio P. Tagle, se

transforma su plan de estudios, enfatizando las materias de matemáticas y español y añadiendo geografía, música, filosofía, historia, física, cosmografía, química, mecánica y tres idiomas: francés, italiano e inglés (Yurén, 2003). Desde aquí se percibían las tendencias que tenía la Secundaria para formar en el magisterio a las alumnas.

Las mujeres, gracias a la influencia del pensamiento liberal, comienzan a tener otras opciones, entre ellas estudiar para ser artesanas y maestras de preescolar y de primaria. En Puebla se funda la primera Normal de Maestras en 1881 (Hierro, 1990). En la ciudad de México, la Secundaria para Personas del Sexo Femenino se convierte en Normal para Maestras en 1890 y también se funda la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres en 1871 (Alvarado, 2004). Sin embargo, la mejor opción para las mujeres sigue siendo el matrimonio, más en esta época en la que los conventos habían desaparecido (Hierro, 1990).

Las opciones que tenían las mujeres para estudiar iban en aumento, empero, la educación de la mujer sigue estando lejos de tener un propósito liberador y promotor de la autonomía, busca más adiestrar a las mujeres para las tareas domésticas y el servicio a los demás que hacerle un bien en sí y promover su desarrollo. Como bien señala María Teresa Yurén (2003), siendo su objetivo el mantenimiento del orden y la subordinación femenina estamos hablando más bien de una “conducción” que de una educación.

Lo anterior se puede apreciar con claridad en los currículos de la época. Por ejemplo, el currículum de educación primaria de 1832 establece que niñas y niños deben aprender a contar, leer y escribir, principios de religión y reglas de urbanidad. Además los hombres aprenderían “nociones necesarias de constitución” y las mujeres principios de moral, costura, bordado y labores femeninas. En 1834 se establece que el currículum debe ser el mismo para hombres y mujeres, pero después, en 1867, el currículo para hombres cambia y se enseñan historia, geografía, rudimentos de ciencias, estilo epistolar, dibujo y artes,

en cambio, en el de las mujeres se reducen al mínimo las nociones de aritmética y se añaden, en vez de rudimentos de ciencias, higiene práctica y labores manuales (Yurén, 2003).

Durante **el Porfiriato** (1867-1911) se da un gran impulso a la industrialización del país y con ello la enseñanza se empieza a tecnificar. Las mujeres son vistas como una parte potencial de la fuerza de trabajo, las escuelas primarias abren algunas vertientes con carreras comerciales y la Escuela de Artes y Oficios incluye varias carreras técnicas. Según Federico Lazarín (2003), la escuela técnica para la mujer se divide en tres vertientes: la industrial, la comercial y la enseñanza doméstica.

Las carreras técnicas representaron una importante oportunidad para las mujeres de la época, permitiéndoles salir de su casa, trabajar y ocupar espacios que anteriormente solamente se designaban a los hombres. Sin embargo, los programas de estudio y las carreras que se ofrecían tenían un marcado tono sexista, lo que podemos corroborar al ver cuáles eran las opciones para las mujeres: "ama de casa", "masaje", "peinados", "cocina y repostería" y al constatar cómo se clausuraban algunas carreras que se consideraban "peligrosas" para las mujeres por el uso de maquinaria "pesada" o por la necesidad de convivir en los talleres con hombres. Tal es el caso de la carrera de zapatería que en 1880 se consideró impropia para la mujer en la Escuela Nacional de Artes y Oficios y se cambió por "flores artificiales" (Lazarín, 2003).

Muchas mujeres muestran sus deseos de tener otras profesiones además de ser maestras, parteras o tener una carrera técnica. Después de luchar arduamente, la primera mujer que logra estudiar medicina es Matilde Montoya que se recibe en 1887, un año después se recibe una mujer en odontología y al siguiente otra médica. La carrera de leyes estaba todavía más vetada para las mujeres, la primera abogada mexicana fue María Sandoval Zarco que se tituló en 1898 (Galván, 2003). Es importante mencionar que este logro de las mujeres de

clase media se contrastaba con el aumento del ingreso al servicio doméstico y a la prostitución por parte de las mujeres de los sectores más pobres (Hierro, 1990).

Las escuelas técnicas para mujeres lograron sobrevivir a la **Revolución Mexicana** y persistieron en los posteriores regímenes políticos. Sin embargo, a pesar de todos los cambios que se pretendían instaurar en el país, la educación femenina no fue objeto de transformación, la ideología patriarcal era la misma: mantener a las mujeres en los hogares¹⁷. Las escuelas seguían impartiendo cursos “apropiados para el sexo femenino”, pero ahora adoctrinando a las mujeres que asistían a economizar en los hogares: limpiar, cocinar y decorar con el menor gasto posible. La base de esta práctica era la idea de que la fuerza de trabajo podía sobrevivir con niveles económicos mínimos (Lazarín, 2003).

Es hasta 1932 que la enseñanza técnica comienza a cambiar, cuando Luis Enrique Erro, director del Departamento de Enseñanza Técnica, establece que la Escuela Politécnica Nacional (antecesora del Instituto Politécnico Nacional) funcionaría con escuelas mixtas en las que hombres y mujeres asistirían a los mismos planteles y tomarían los mismos cursos (Lazarín, 2003).

En 1910 se funda la Universidad Nacional de México que abre sus puertas también a las mujeres, unos meses antes de que estalle la Revolución. En un estudio de los documentos del Archivo Histórico de la UNAM realizado por Luz Elena Galván (2003) se demuestra que, durante la Revolución, las alumnas de la Universidad eran pocas y capitalinas en su mayoría y que después, en la época de paz, la procedencia de las estudiantes se diversificó (venían de varios estados) y la matrícula femenina aumentó. Las carreras que estudiaban las mujeres respondían a las necesidades de cada época: enfermería predominó en los tiempos de guerra y las carreras magisteriales en la época posrevolucionaria, a

¹⁷ Prueba de ello fue la suspensión en 1922 de la clase de moral y civismo de la maestra Dolores Castillo, por haberse referido ella a la necesidad de la emancipación de la mujer, diciendo que “sería preferible que la mujer se divorciara tres veces a que soportara las humillaciones del esposo y que la mujer debía aprender a bastarse a sí misma” (citado en Lazarín, 2003, p. 265).

partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y de las campañas de alfabetización. Es hasta la década de los treinta del siglo XX que se abre el abanico y las opciones de carrera que deciden tomar las mujeres comienzan a ampliarse.

Con el gobierno de **Lázaro Cárdenas** (1934-1940) se da un impulso socializador a la educación (Ornelas, 1995). Se hace énfasis en la movilidad social que ésta supone, en la educación para que las clases sociales bajas se concienticen y luchen por revertir su condición de explotación y se impulsa un movimiento coeducativo que de inmediato despierta las voces más conservadoras de la sociedad mexicana. Los que estaban en contra de la coeducación utilizan argumentos que defendían a las tradiciones, recuperaban viejas voces heredadas como la de Justo Sierra¹⁸ y aducían a la perversión y a la necesidad de conservar vírgenes e inocentes a las mujeres. Se confundió la intencionalidad de la coeducación con la simple educación mixta, sin embargo, varias declaraciones y documentos prueban que la coeducación cardenista se concebía como el vehículo para una transformación profunda de la forma de relación entre hombres y mujeres y de las normas sociales que favorecían la explotación y la opresión (Arteaga, 2003).

En el sexenio siguiente, **Manuel Ávila Camacho** (1940-1946) rompe con el proyecto socialista de su antecesor y establece su modelo de “unidad nacional” en el que se hace énfasis en el olvido de las diferencias y las disputas entre las clases sociales (también entre hombres y mujeres de forma implícita) a favor de la puesta en marcha de un objetivo común: el crecimiento nacional (Ornelas, 1995). Dentro de su gobierno, el sector conservador mexicano retoma su fuerza y se posiciona en contra de la educación socialista —que se borra de la Constitución— y

¹⁸ Belinda Arteaga (2003) cita un artículo periodístico en la que un profesor de la época hace la alusión a Justo Sierra: —Sifuesen iguales ¿Cómo podría la mujer conservar su inmensa superioridad moral, en el mundo del afecto y del sacrificio? ¿Cómo podría desenvolverse en ella la aptitud divina que forma el íntimo encanto de nuestra existencia y que hace llevadero el peso de la vida?...Si ha fuerza de extremar...el crecimiento intelectual de la mujer atrofiamos sus dotes congénitas la vida perdería su valor...”

de la coeducación. La “liga de la decencia”, encabezada por la esposa del presidente, cierra las escuelas que defendían la coeducación y crea internados para señoritas en los que ningún profesor menor de 50 años podía dar clases (Arteaga, 2003). En la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1941 se decreta que las escuelas en sus dos últimos ciclos se deben organizar de forma unisexual, llevando hombres y mujeres el mismo currículum pero “sin perjuicio de que las actividades escolares tiendan a afirmar las cualidades específicas de uno y otro sexo” (citado en Arteaga, 2003 p. 349). A la par, se llevan a cabo acciones para enaltecer el papel de la mujer como madre prolífica, ama de casa y esposa/hija sumisa/abnegada.

Es hasta 1957, dieciséis años después, en el sexenio de **Adolfo Ruiz Cortines**, que se llevó a cabo una reforma a los planes de estudio de escuela primaria. Se dividen las materias en cuatro bloques entre las que estaban las “Materias para conocer, encauzar, estimular y aprovechar, por medio de actividades específicas, las aptitudes en los alumnos (sic): 1) educación física; 2) trabajos manuales (con la variedad de las labores relacionadas con la vida del hogar, para las niñas); 3) dibujo y artes plásticas; y 4) música y canto” (Epinoza, 2007).

Se aplicó una forma de trabajo mixta, hombres y mujeres conviviendo en la misma aula con y siguiendo el mismo programa. La materia de Civismo cambió su nombre por el de Educación Cívica y Ética, en donde se incluían los derechos de la mujer como uno de los temas (Espinoza, 2007).

En casi cada sexenio se proponía una reforma a la educación, nuevos planes de estudio y/o nuevos libros de texto. En 1977, con el Plan Nacional de Educación, propuesto en el sexenio de **José López Portillo** (1976-1982), se elevó la educación Normal a nivel superior. Aumentando el número de años de estudio para transformarla en licenciatura y elevando así el estatus de la profesión docente.

3.2 El sexismo en la escuela

Los acontecimientos alrededor de la educación de las mujeres en todo el mundo han sido similares a los que han sucedido en México. Con el establecimiento de la escuela mixta, en la que las clases y el currículum son los mismos para hombres y mujeres, se cree haber terminado con la discriminación de género en las instituciones educativas. Sin embargo, esta igualdad no ha sido alcanzada. Las mujeres se insertaron en un currículum predominantemente masculino y se relegaron las tareas tradicionales femeninas a un segundo plano, fuera de la escuela. En la escuela existen procedimientos, materiales, discursos y comportamientos que dejan a las niñas y a las mujeres en desventaja. La mayoría de las veces las maestras y los maestros y demás actores y actrices educativas no son conscientes de estos sucesos.

La escuela mixta no es suficiente, la educación con equidad entre los sexos se denomina **coeducación** (Simón, 2000; Subirats, 1994), término que incluye la educación mixta pero va más allá. Para alcanzarla es necesario repensar la vida escolar y sus contenidos desde la perspectiva de género, identificando todas las formas de sexismo que se dan en la educación.

Las actitudes que derivan en comportamientos diferenciados hacia hombres y mujeres y las prácticas sociales que contribuyen a mantener la subordinación de un sexo ante otro se denominan **sexismo**. Estas diferencias de trato se suelen traducir en discriminación hacia la mujer y en la negación de oportunidades de desarrollo para ambos sexos.

Según Emilia Moreno (2000), la transmisión de los modelos de comportamiento que son asignados a las mujeres y a los hombres se inicia en la familia, se ve completada y legitimada en la escuela y se refuerza en los medios de comunicación. Estos procesos de transmisión son tan complejos y sutiles que resulta difícil darse cuenta de ellos. En la escuela, es común que se den de forma

inconsciente, por lo que se necesita hacer conscientes a los actores escolares de su papel en la transmisión de dichos modelos.

Un elemento importante a analizar es el ***currículum oculto***, todas esas pautas de carácter no formal y con un fuerte contenido ideológico que se transmiten en la práctica escolar.

Se considera que Philip Jackson fue el primero en utilizar el término *currículum oculto* (aunque no fue el primer investigador que usó el concepto) para referirse a las expectativas institucionales y a las reglas implícitas que tienen una influencia en la evaluación de las y los estudiantes, olvidando y yendo más allá de su desempeño académico. Las calificaciones de una o un estudiante dependerán también de su habilidad para aprender y reconocer los contenidos de esta currícula. Desde entonces, los trabajos que hablan del currículum oculto han sido muchos y muy variados, ampliando también el término. Se concibe al currículum oculto como a las influencias sociales y a los procesos que ocurren en las escuelas y que no se centran en los objetivos de las asignaturas escolares, rebasando lo meramente académico. Por ejemplo, las características que se atribuyen a un/a buen/a o mal/a estudiante (Bank, 2007).

En el currículum oculto se pueden encontrar comportamientos, formas de evaluar y expectativas de las maestras y maestros que fomentan la discriminación por varias razones, entre ellas por razón de sexo. Sin embargo, aunque se haga conscientes a las y los docentes de los sesgos que realizan de manera no intencionada, la dificultad para que haya un cambio es que estos valores no solamente están en la escuela, sino que vienen desde el contexto más amplio de la cultura y la estructura social (Bank, 2007).

Jurjo Torres (1998) habla de la intensa relación que existe entre lo que ocurre en la escuela y los sistemas más amplios presentes en la sociedad. El currículum oculto, así como el explícito, están cargados de ideología. La escuela

puede ser vista como un espacio de reproducción del orden social hegemónico o como un espacio de posible transformación de este orden, un espacio de creación de conciencia y alternativas. Para que la segunda opción sea posible, es necesario identificar la ideología y sus efectos sobre el actuar, el sentir y el pensar de las personas. Como antesala, se debe crear una conciencia sobre los patrones que reproducimos en las escuelas para después poder iniciar los procesos de cambio.

Se han hecho varias investigaciones para detectar las formas de sexismo presentes en la escuela. Walker y Barton (1983, citado en Parga, 2008) indican que estos estudios se centran en tres temas principales: el currículum manifiesto, la posición y características de las profesoras¹⁹ y el currículum oculto. A estos tres me permitiré agregar un cuarto tema, para poder dar cuenta de otra parte importante de las investigaciones que se han desarrollado: las y los estudiantes.

3.2.1 El currículum manifiesto

El currículum manifiesto o explícito hace referencia a aquellos elementos de la educación que se planifican de manera consciente y por lo tanto son intencionales. Por ejemplo, las teorías de la instrucción establecidas, los materiales didácticos, la programación y los planes de estudio y la distribución de las materias y contenidos.

Una forma en la que el sexismo aparece en el currículum explícito es mediante lo que las teóricas feministas han llamado el **androcentrismo en la ciencia** (Harding, 1996), que deriva en el sesgo androcéntrico presente en los contenidos curriculares (Subirats, 1994).

¹⁹ Se hace referencia solamente a las maestras (mujeres) porque lo que se analiza es la feminización del magisterio y la consecuente subprofesionalización de la docencia que conlleva.

Nuestros sistemas de pensamiento son construcciones sociales y por lo tanto dependen de nuestra historia. Las temáticas que nos ocupan hoy en día, así como las formas de observarlas, de problematizarlas e intentar resolverlas, fueron transmitidas de generación en generación, llevando consigo prejuicios, valores y actitudes.

Montserrat Moreno (1995) sitúa los orígenes de las materias curriculares actuales en los núcleos de intereses intelectuales que preocupaban a los pensadores de la Grecia Clásica. Ellos alejaban sus temas de estudio de aquellas problemáticas de la vida cotidiana, ya que el trabajo de las mujeres y los esclavos era considerado de segundo orden. Los trabajos manuales y todo lo relacionado con ellos eran menospreciados en Grecia, según Herodoto, y debilitaban los cuerpos y las almas, según Jenofonte.

Una de las consecuencias de la ciencia heredada de la Grecia Clásica es la ciencia utilizada como un instrumento de poder, de lucha violenta y conquista de otras culturas. Además, al no tomarse en cuenta lo que sucede en la vida cotidiana, a las materias se les da un valor en sí mismas, valen por lo que son, no por su aplicabilidad, por lo que tienen una escasa relación con la vida de las alumnas y alumnos y sus conocimientos espontáneos (Moreno, 1995).

Marina Subirats (1994) reconoce que el androcentrismo científico se plasma en la escuela de varias maneras: en la casi nula existencia de referencias a las aportaciones de las mujeres a la cultura, en la falta de conocimientos sobre aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para las mujeres y en las afirmaciones prejuiciosas y estereotipadas que se hacen frecuentemente sobre la mujer (en clase o en los materiales didácticos). Por ejemplo, en los libros de historia se habla casi exclusivamente de los hombres, ya sea como héroes o bandidos. Se ha privilegiado la elaboración y la enseñanza de una historia construida desde acontecimientos extraordinarios, como las guerras y conquistas, despreciando la historia de la vida cotidiana, que es en donde participaron la

mayoría de las mujeres. También se inculca la admiración que se inculca en la escuela a los “clásicos” de la literatura occidental, que muchas veces presentan una imagen de odio o devaluación de la mujer: Platón, Shakespeare, Cervantes y Aristóteles son algunos ejemplos.

Este androcentrismo se debe a que la ciencia ha sido, casi en su totalidad, hecha por hombres y por lo tanto responde a las necesidades de éstos, imponiendo un punto de vista que se convierte en la medida de todas las cosas e impidiendo la comprensión de algunos fenómenos estudiados (Facio, 2000). Cuando la escuela se hizo mixta, los contenidos de los currículos de las mujeres desaparecieron, porque se consideraban menos valiosos.

Otro elemento del currículum manifiesto son **los materiales didácticos**. Las investigaciones sobre los libros de texto y los cuentos infantiles que se utilizan en la escuela dan cuenta de los sesgos sexistas que se encuentran en ellos.

Turin (1995, citado en González, 2000) hace un estudio sobre diversos libros infantiles, encontrando que en general las imágenes de las niñas hacen referencia a la paciencia, el ensueño, el encierro, el sentido práctico, la dulzura, la gentileza, la abnegación y la generosidad. Por ejemplo, se muestra a una niña mirando por la ventana, a otra sentada en la escalera esperando, a niñas solas encerradas en la casa o haciendo tareas domésticas como lavar y barrer o a niñas cuidando a otras personas. Además, en los cuentos se les asignan a las niñas características como la falsedad, vanidad, pereza, celos y glotonería.

Gabriela Delgado (1998) encontró en un análisis de los libros de texto de primaria de nuestro país que las imágenes corresponden en un mayor número de veces a figuras masculinas (83.4 por ciento contra 16.6 por ciento de figuras femeninas, en el libro de sexto de primaria). Además, la mayoría de las ilustraciones representan a las mujeres y a las niñas en una posición pasiva en

relación con la forma en la que se presenta a los hombres. Las veces que la mujer se encuentra realizando una actividad participativa es en relación con los papeles tradicionales: madre, maestra, enfermera o secretaria. Por otro lado, cuando se describe a las personas, se usan estereotipos de género: por ejemplo, las mujeres se presentan como hermosas, débiles y tiernas.

En cuanto a los libros de historia, se han hecho varias críticas denunciando una interpretación de los acontecimientos centrada en la óptica androcéntrica, poniendo especial atención en acontecimientos como guerras, héroes y mitos, en donde las mujeres no tienen cabida.

Por mucho tiempo, los **programas de estudio** estuvieron diferenciados por sexo, asignando a las mujeres aquellas materias que se consideraba les servirían para desempeñarse adecuadamente en las labores que tradicionalmente les correspondían. En general, los contenidos de las materias femeninas tenían que ver con el cuidado del otro, las labores domésticas, la administración del hogar y la crianza (ver apartado de Historia de la Educación de las Mujeres). Hoy en día el currículum es el mismo para hombres y mujeres en todos los niveles educativos. Sin embargo, en secundaria podemos ver que la elección de los talleres que hacen las y los estudiantes está sesgada genéricamente: la mayoría de las veces, las mujeres se inscriben a los talleres de cocina, costura y mecanografía y los varones a los de electricidad, automotriz y carpintería (Sánchez, 2003).

3.2.2 La posición y características de las profesoras

Marina Subirats (1994) habla sobre la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, enfatizando que, a pesar de ser mayoritarias, sus posiciones laborales en la estructura del sistema educativo suelen ser inferiores a las de los hombres. Las maestras transmiten estos modelos a las alumnas, que las toman como ejemplo.

Desde la matrícula de las escuelas normales se puede apreciar como el magisterio es ocupado principalmente por mujeres. En el ciclo 2006-2007, la población escolar fue de 71% mujeres y 29% hombres en las diferentes licenciaturas de la Normal (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2009b).

Desde 1920, el 70% del profesorado de las escuelas primarias del país ha estado constituido por mujeres, situación que se ha mantenido hasta hoy en día (Sánchez, 2003). Lo mismo que en otros países, en México el hecho de que las mujeres sean mayoritarias en la profesión de enseñanza no significa que tienen mayores posibilidades de acceder a los puestos más altos, en los que los sueldos son mejores y se tiene un liderazgo y responsabilidades más amplios.

En nuestro país, se ha venido dando una desvalorización paulatina de la profesión docente. Aunque los sueldos nunca han sido muy altos, anteriormente se contaba con un prestigio social²⁰ que se ha perdido debido a las precarias condiciones de trabajo, las políticas de disminución del presupuesto público en el sector educativo y la imagen negativa que se ha formado la sociedad sobre el Sindicato (Sandoval, 1992).

A estas condiciones, que tienen como consecuencia la poca valorización social de la labor magisterial, se agrega que la mayoría de docentes frente a grupo en educación básica son mujeres. La feminización de la docencia ha tenido un efecto sobre la descualificación, la posibilidad de mantener un control más rígido sobre las educadoras, la pérdida de movilidad ascendente hacia los puestos de dirección y la disminución de salarios (Sandoval, 1992). Además, se ha creado una representación social de las maestras cargada de prejuicios sexistas. Las maestras, como mujeres, deben estar siempre dispuestas a servir, naturalmente

²⁰ Por ejemplo, en la época de José Vasconcelos se tenía una imagen del profesorado casi heroica, como alfabetizador y agente importante de cambio social. Vale la pena mencionar que en esta época la inclusión de la mujer en la enseñanza fue catalogada como una prolongación de la maternidad: —na maternidad espiritual” (Cano, 1989; citado en Sandoval, 1992)

tienen la vocación de cuidar, criar y comprender a la infancia y sobre todo se sacrifican mucho pidiendo poco a cambio. Los prejuicios se conjugan con las otras condiciones dando como resultado una idea de la subprofesionalización de la enseñanza, el exceso de trabajo y la mala retribución económica.

Las razones por las que las mujeres deciden ser maestras tienen que ver también con lo que aprendieron que debía ser una mujer. Se habla de la profesión docente como una continuación del mandato social de ser madre, lo que se refleja en la vocación por el trabajo con niñas y niños y la posibilidad de conjugar esta profesión con las labores del hogar y el cuidado de la familia²¹. Muchas maestras dicen haber escogido esta profesión porque los años de estudio eran pocos (sobre todo en mujeres con más años de servicio) y por la influencia de una figura magisterial femenina con la que tuvieron una identificación temprana (Sandoval, 1992).

Algunos estudios han tratado de responder a la interrogante de por qué la presencia femenina en la enseñanza va disminuyendo conforme se observan niveles educativos más altos o puestos de dirección con mayor liderazgo. Sandra Acker (2000) analiza los estudios sobre profesión docente y género que se hicieron en Inglaterra y Estados Unidos durante las décadas que van de los 50's a los 80's. Ella encuentra que muchas de las explicaciones responden a causalidades simples en las que se toma como origen del problema a la mujer como individuo. Por ejemplo, se dice que no acceden a los puestos altos por su falta de compromiso con la enseñanza y su necesidad de atender a la familia²² o se habla de la burocratización y organización del sistema en varios niveles jerárquicos como una consecuencia de la alta presencia femenina en las

²¹ El horario flexible de la profesión de maestra es algo que en la actualidad se ha convertido en un mito, ya que frente a las cada vez más difíciles condiciones económicas, las maestras se han visto en la necesidad de doblar, e incluso triplicar, turno, además de tener que atender las tareas domésticas. Hay otras que combinan su labor docente con otras ocupaciones como los estudios u otros trabajos (Sandoval, 1992).

²² Llegando incluso a explicar esto mediante un supuesto "instinto maternal".

profesiones y de la necesidad de las mujeres de estar “bajo el mando” de alguien (Simpson y Simpson, 1969; citado en Acker, 2000).

Es necesario tomar más factores en cuenta, tanto contextuales como subjetivos, para poder explicar este fenómeno. Hasta ahora, los estudios con una perspectiva más amplia indican que el que las mujeres no accedan a puestos más altos o a niveles superiores en la docencia tiene que ver con situaciones de poder, discriminación laboral, poco acceso en la formación (infancia u juventud) a lugares que implicaran una participación en lo público y en el liderazgo, los sesgos sexistas en la orientación vocacional y con la distribución no equitativa de las tareas en el hogar entre la pareja, entre otras cosas.

A pesar de las dificultades mencionadas hasta este punto, es importante también resaltar que la docencia ha sido y es una puerta para que las mujeres puedan participar en el espacio público. No es casualidad que entre las primeras luchadoras feministas mexicanas (y de otros países) haya un gran número de maestras²³. Esta profesión, que es una de las primeras a las que las mujeres tuvieron acceso, les dio la oportunidad de disfrutar de la palabra escrita, leyendo y pudiendo levantar la voz mediante la escritura. Además, al encontrarse con otras mujeres que compartían situaciones de vida similares, pudieron hablar entre sí, crear una conciencia sobre la situación que vivían, conocerse y finalmente organizarse para luchar contra las causas de la subordinación femenina. La profesión de maestra puede ser también una ocupación liberadora, un espacio de expresión y una oportunidad para ser agente de cambio social.

3.2.3 Currículum oculto

En un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas es poder,
el silencio es opresión y violencia.
Adrienne Rich (1983, p. 83)

²³ El primer congreso feminista de México fue organizado por las maestras de Yucatán (Ver el apartado de Historia del feminismo en México del capítulo dos de esta tesis y/o el apartado de Historia de la Educación de las Mujeres en éste capítulo).

El currículum oculto, como ya se mencionó en otros apartados del capítulo, es el conjunto de modelos de comportamiento, actitudes, valores, creencias y estereotipos que se transmiten en la escuela de manera no intencional, no planificada y muchas veces poco consciente: -el mayor obstáculo para erradicar el sexismo en la escuela es su invisibilidad” (González, 2000). Generalmente, las maestras y los maestros no se dan cuenta del trato diferenciado que tienen con sus estudiantes (Delgado, 1998; Parga, 2008).

Es difícil distinguir aquello que forma parte del currículum oculto y del currículum explícito, ya que ambos están entrelazados de múltiples formas. Lo que es parte del currículo explícito, como los programas de estudio, está determinado también por la ideología, e incluso la selección o la prioridad que se le dé a ciertos temas, por parte de cada escuela y del profesorado es una determinación del currículum oculto sobre aquello que está establecido explícitamente.

Varias investigaciones sobre las formas en las que el sexismo se presenta en el currículum oculto se han enfocado en el **androcentrismo en el lenguaje**. Éste se expresa en las formas sexistas del lenguaje, entre las que destacan:

- El uso normativo y regular del masculino para designar a los colectivos que incluyen a personas de ambos sexos.
- El prejuicio sexista en determinados significados del léxico (algunos términos en la forma femenina tienen connotaciones negativas no presentes en la masculina, por ejemplo perro-perra).
- La denominación de muchas profesiones que presupone que las personas que las ejercen son exclusivamente varones o mujeres (Subirats, 1994).
- Una mayor valoración de lo que se dice cuando se hace, por ejemplo, con un timbre grave, de manera pausada o con otras formas de comunicación características de los varones (Moreno, 2000).

El sesgo lingüístico, como lo llama Emilia Moreno (2000), es muy importante, ya que nuestro sistema educativo está basado en el lenguaje oral y escrito. Las mujeres están invisibilizadas en el lenguaje. Las resistencias que generalmente se presentan para utilizar un discurso no sexista van desde la defensa de la utilización puramente formal del genérico masculino, a la de la inocuidad del modelo del lenguaje neutro, pasando por la falta de elegancia y economía.

En México, Gabriela Delgado (1998) observa como el comportamiento de algunas y algunos docentes de bachillerato hacia el grupo es como el que se dirige hacia una masa indiferenciada: se utilizan artículos o palabras masculinas hablando con mujeres, e incluso a algunas/os docentes les es más fácil utilizar el apellido de las alumnas que su nombre de pila para dirigirse a ellas, cosa que rara vez ocurría con los alumnos.

Otra forma de detectar cómo se transmiten elementos sexistas mediante el currículum oculto es observando y analizando la interacción entre los actores involucrados en el escenario educativo. En los estudios sobre **interacción escolar** se estudian las normas y pautas de comportamiento y de relación que se transmiten en la interacción entre docentes y estudiantes y que configuran los aprendizajes de género, la autovaloración y los futuros comportamientos y actitudes de las y los estudiantes. Según Marina Subirats (1994), dentro de estos estudios –que comenzaron en los años cincuenta en Estados Unidos y en los ochenta en Gran Bretaña– se ha reiterado que los y las docentes dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más.

En México, Gabriela Delgado (1998) hace una investigación en aulas de bachillerato y encuentra que los docentes preguntan más a los hombres que a las mujeres; cuando éstos se equivocan en una respuesta, las maestras los inducen, mediante una serie de cuestionamientos, a llegar a un razonamiento para dar respuestas mejores, cosa que no pasa con las mujeres, a las que se les dice que

están equivocadas, se les da la respuesta correcta o se invita a alguien más a que conteste la pregunta. Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por Huston y Álvarez en 1989 (citado en González, 2000, p. 169).

Al centrarnos en la **conducta verbal de alumnas y alumnos** dentro del aula notamos diferencias importantes. Delgado (1998) reporta que, durante la mayor parte del tiempo, la palabra la tienen los y las docentes y, cuando ésta se cede al alumnado, generalmente la toman los hombres. Cuando las alumnas llegan a hablar, sus planteamientos no se toman en cuenta o suelen ser interrumpidas por sus compañeros.

También subraya que cuando las mujeres hablan, lo hacen en voz baja y de forma poco fluida, y que sus argumentaciones o respuestas incluyen referencias a sentimientos y aspectos de la vida personal, a diferencia de los varones que se basan en aspectos más racionales o académicos. Los varones participan más y hacen más preguntas y sólo ellos se atrevieron a contradecir a la maestra o el maestro.

Con respecto a la **conducta verbal de las y los docentes**, vale la pena resaltar el estudio que hace Marina Subirats en 1990 (citado en González, 2000, p. 170) en el que analiza el número de palabras que las maestras y los maestros dirigen a niñas y a niños, encontrando que de cada 100 palabras dirigidas a varones se dirigen 74 a las mujeres. Además, centrándonos en las materias de ciencia y matemáticas, a las mujeres se les dirigen 54 palabras por cada 100 dirigidas a los hombres.

En cuanto a los **elogios**, White (citado en González, 2000, p. 170) determina al estudiar a un grupo de docentes, que estos elogian al 94 por ciento de los niños y al 79 por ciento de las niñas. Cuando se hace algún reproche a los niños, la tercera parte es debido a algo relacionado con el trabajo intelectual, mientras que

a las niñas se les reprocha por la misma razón dos terceras partes del total de las veces.

Enfocándonos en la **disciplina** en 1998, González (citado en González, 2000) hizo una investigación en secundarias del Distrito Federal y encontró que el profesorado suele llamar la atención con mayor frecuencia a los alumnos y que se considera a las alumnas más ordenadas; sin embargo, si una mujer comete una falta, la forma en la que se le llama la atención es mucho más severa que a un hombre. Por otro lado, las y los profesores consideran que las mujeres tienen menos problemas de adaptación en la escuela, pero que los hombres son más activos e inteligentes. Parga (2008) llevó a cabo un estudio en escuelas secundarias mexicanas públicas y privadas y encontró que las alumnas se conciben como responsables, reservadas y cumplidas, en oposición a los alumnos que se ven como arrebatados e irresponsables.

Las **expectativas** que tiene una o un docente sobre sus estudiantes son muy importantes ya que pueden influir en la forma en la que se comportan con ellas y ellos. Éstas se traducen en una distribución inequitativa de oportunidades para aprender, de reforzamientos, de apoyos y de mensajes de capacidad y habilidad. Incluso las y los estudiantes más jóvenes son sensibles a este tipo de comportamientos de sus maestras y maestros (Weinstein, 2007).

Subirats (1990; citado en González, 2000, p. 168) encontró que la planta docente pensaba que los niños estaban mejor dotados para las ciencias y las matemáticas y las niñas para el ámbito lingüístico. Los resultados de Whyte (citado en González., 2000, p. 168) coinciden con los anteriores, cuando realizó un estudio en el que cuestionó al profesorado sobre las y los estudiantes de años iniciales.

Algunas investigaciones reportan que las niñas son más susceptibles a confirmar las expectativas de sus maestras cuando éstas están sesgadas

negativamente. Sin embargo, los estudios que se han realizado son pocos comparados con los que se hacen sobre los estereotipos, en donde se ha confirmado que el estereotipo de que las mujeres son poco hábiles en matemáticas influye en el desempeño que las alumnas tienen en los exámenes, haciendo sus calificaciones más bajas (Weinstein, 2007).

En general, los varones reciben más atención que las mujeres por parte de las y los docentes. Sin embargo, cabe resaltar los resultados de algunas investigaciones (French y French, 1995; Subirats, 1990, citados en González, 2000) en las que se muestra que los varones han adoptado algunas estrategias para captar y mantener la atención de sus docentes y de sus pares, contribuyendo al sesgo sexista que pudiera haber en la práctica docente.

Las formas en las que se distribuyen **el espacio y el tiempo** entre hombres y mujeres en la escuela son también expresión del sexismo que se da en ella y del currículum oculto. Según Elena Simón (2000), **el tiempo** se puede gestionar de forma circular o lineal. Tradicionalmente, las mujeres lo han usado de manera circular, ocupándose en tareas repetitivas y que no llevan a una meta definida. Los hombres lo han utilizado de forma lineal, dirigiendo sus acciones hacia el desarrollo y el crecimiento. El aprendizaje inconsciente del empleo circular del tiempo lleva a las mujeres a elegir carreras que son compatibles con esta configuración, en donde se realizan multiplicidad de tareas no especializadas y que les permitirán cumplir con las labores domésticas y de cuidado de la familia, ocasionando que no se puedan desarrollar profesionalmente a causa de la doble jornada. A las mujeres en general les hace falta tiempo para todo, es por eso que sus desarrollos profesionales y teóricos más importantes los tienen que dejar para un momento en el que no estén ocupadas en las tareas del hogar y la crianza, ya sea retrasándolos en la trayectoria de sus vidas o no dedicándoles el tiempo suficiente, oportunidad que sí tienen los hombres al poder emplear, como derecho natural, su tiempo de forma lineal.

En cuanto al empleo del **espacio**, el sexismo se puede ver de forma nítida al poner atención en el patio de recreo. Para Tomé y Ruiz (2002), el espacio de juego también es un escenario de relaciones de poder, ya que aunque aparentemente no tiene reglas, la cultura patriarcal está en los y las estudiantes. Si se observa con cuidado el patio durante la hora del recreo se puede observar que existe una distribución específica: los hombres están al centro y tienen más espacio y las mujeres tienen menos espacio y están en la periferia. Los juegos también son distintos, en las investigaciones realizadas por las personas citadas se ha encontrado que la mayoría de los niños juegan fútbol y de las niñas *-resorte*²⁴, hallazgos que en nuestro país se pueden ver en lo cotidiano.

El análisis de estos dos juegos nos permite ver cómo se suelen situar en polos dicotómicos: por un lado el fútbol requiere de más espacio, tiene reglas estrictas, el número de jugadores es restringido, requiere de práctica y destreza, puede trascender el espacio escolar con torneos e incluso el niño que lo practica puede proyectarse hacia la vida adulta mediante la realización de este juego. Todos éstos son aspectos que no ocurren con el juego de las niñas, *-el resorte*". Es un juego que requiere poco espacio, las reglas pueden variar a lo largo del juego y son establecidas por las estudiantes, el número de jugadoras no está establecido previamente (pueden ser tres o más) y es un juego que no tiene trascendencia a un espacio fuera de la escuela o que pueda verse como una ocupación futura (Tomé y Ruiz, 2002).

En el espacio de juego, aunque parece que las y los estudiantes aceptan la distribución inequitativa a primera vista, en ocasiones se puede percibir la existencia de conflicto si se mira más profundamente (Tomé y Ruiz, 2002).

²⁴ El resorte es un juego tradicional en el que las niñas hacen un aro amarrando un resorte por los dos extremos y después cada una pasa a hacer una serie de saltos y pasos con el resorte que es detenido por dos compañeras con las piernas. Es un juego que tiene algunas reglas, pero que son fáciles de cambiar y pueden establecerse por las participantes en el momento.

Dentro de los estudios sobre interacción escolar se han realizado investigaciones enfocadas en lo que sucede dentro de cada asignatura en particular. En el caso de la **Educación Física**, las investigaciones se han hecho principalmente en el contexto de la cultura anglosajona, ya desde los años setenta en Estados Unidos.

En esta asignatura se pueden ver repetidos claramente los estereotipos que existen sobre cómo deben ser las mujeres y los hombres: cómo deben comportarse, qué formas deben tener sus cuerpos, cuáles son sus gustos y cuáles sus habilidades. Incluso en los programas de estudio (parte del currículum explícito) se observan sentencias sexistas. Por ejemplo, en Argentina, en 1984, se promulgó una Ley en la que se dividen los ejercicios físicos en dos grupos: *Los ejercicios militares* (marchas, movimientos uniformes, alineaciones) para los hombres y para las mujeres aquellos ejercicios que pudieran “suscitar sus encantos”: danza, actividades rítmicas y ejercicios decentes y no violentos (Scharagrodsky, 2004).

Griffin (1989; citado en Devis, Fuentes y Sparkes, 2005), considera que el género es el agente socializador más importante en las clases de educación física. Vázquez (2000; citado en Devis et al., 2005) llevó a cabo un estudio en España, hallando que los profesores atienden más a los hombres que a las mujeres y realizan en sus clases más actividades que se consideran masculinas por tradición.

Scharagrodsky (2004) realizó una investigación en las clases de educación física de 9° grado (14-15 años) en Argentina. Encontró que el colectivo de mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases y que cuándo es visibilizado, es para usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. Por ejemplo, cuando se dice a un alumno que “corre como nena” o cuando se usa como castigo para los hombres el irse a jugar o a formar con las mujeres.

En cuanto a las tareas y comportamientos que realizan las y los estudiantes, Scharagrodsky (2004) observa que en la mayoría de las ocasiones son los hombres los que van por el material de la clase (conos, pelotas, sogas) y que estos realizan algunas acciones que las alumnas no. Por ejemplo: escupen, chiflan, se tiran al suelo, juegan en equipo, se insultan cuando se equivocan, cuando la pelota se aleja van trotando o corriendo a buscarla, se tocan el cuerpo durante el juego y terminan la clase más agitados. Por su parte las mujeres casi no se mueven, muestran poco interés en el juego y al llegar al espacio de la clase se quedan quietas y en silencio en un mismo lugar.

En cuanto a las representaciones que tienen los docentes sobre las y los estudiantes, notamos diferencias en la conceptualización de las capacidades físicas de niñas y niños, hablando de los niños como más activos, inquietos y rápidos. Durante las clases no se ve que los profesores tengan acciones dirigidas a aumentar la motivación o capacidad de las niñas, lo que da a pensar que las diferencias entre los sexos se ven como algo esencial o que no puede cambiarse (Scharagrodsky, 2004).

Otras investigaciones han demostrado cómo en las clases de educación física se establecen ideologías de género interrelacionadas con la promoción de una heterosexualidad normativa. Scraton (1992; citado en Devis et al., 2005) encuentra que en las clases en las que sólo participan mujeres se refuerza un ideal femenino de sexualidad alrededor de la apariencia física que resulta atractiva para los varones. También se detectaron apodos como “marimacha o lesbiana” para aquellas chicas que destacaban en algún deporte. Según la autora, estas etiquetas inhiben la participación deportiva de las mujeres y limitan su libertad sexual.

3.2.4 Estudiantes

Emilia Moreno (2000) refiere la orientación vocacional y el ingreso distinto de las mujeres a ciertas profesiones y a condiciones laborales menos favorables en referencia a los hombres, como una pauta que nos indica el sexismo presente en la educación y la consecuencia que tiene en las futuras oportunidades.

El efecto del sexismo escolar sobre las y los estudiantes se puede apreciar claramente en las diferencias de **acceso a las distintas carreras**. En México, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) del ciclo 2006-2007, el porcentaje de mujeres con relación al de varones en el área de la ingeniería y la tecnología era de 30.1% mientras que en el área de la educación y las humanidades era del 67.7% (ANUIES, 2009a).

La feminización de algunas carreras se constata cuando observamos las estadísticas sobre el número de hombres y mujeres en cada una de ellas. En el ciclo escolar 2007-2008, según la Agenda Estadística UNAM 2008, la población estudiantil de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la UNAM tuvo un 85% de mujeres, la de Trabajo Social un 81% y la de Psicología un 74%. En cambio, en otras carreras es visible el poco acceso de las mujeres, en Ingeniería la población de varones en el ciclo 2007-2008 fue de un 81% (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2008).

En cuanto a la profesión de la enseñanza, desde que esta opción se sumó a la educación superior en nuestro país, las mujeres han ocupado la mayor parte de la matrícula, en el ciclo 2006-2007, la población escolar fue de un 71% mujeres y un 29% hombres en las diferentes licenciaturas de la Normal (ANUIES, 2009b).

Hay otras profesiones que se consideran neutras, por ejemplo las licenciaturas en Administración. En el mismo ciclo, la población de la Facultad de

Contaduría y Administración de la UNAM fue de 52% mujeres y 48% hombres (UNAM, 2008).

Tudela y Ávila hicieron una investigación en 1998 para explorar los factores que influyen en la elección de carrera de hombres y mujeres en la UAM y la Universidad Iberoamericana, encontrando que los roles y estereotipos de género influyen en la elección, aunque a veces también se eligen carreras no tradicionales para cada sexo.

El sesgo en la elección de carrera es algo que venimos arrastrando desde que las mujeres pudieron ingresar a la educación superior, ya que al principio las mujeres sólo tenían acceso a ciertas carreras, relacionadas con las que se consideraban las labores propias de la mujer: el cuidado del otro, el servicio, las tareas domésticas y la crianza de las y los infantes²⁵.

Otros indicadores en los que se puede ver la influencia del género, además de en la elección de carrera, es en el grado de estudios que se alcanza, el desarrollo laboral y el nivel salarial. Todos estos aspectos están sesgados según el sexo, en donde nos encontramos con una desventaja para las mujeres (Weinstein, 2007).

Otro sesgo genérico que afecta directamente a las personas en cuanto a su educación es el **acceso** distinto que hay de hombres y mujeres a la escuela. En el 2005, aproximadamente 135 millones de infantes no recibieron ninguna educación, de esta población el 60% fueron niñas (UNICEF, 2005, citado en Weinstein, 2007).

Según la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo 2001 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2001) en nuestro país, de las personas de 12 años y más que nunca han estudiado, el 60% son mujeres y el

²⁵ Ver el apartado de Historia de la Educación de las Mujeres en este mismo capítulo.

40% hombres. Los motivos que reportan son distintos para cada sexo. Las personas que dicen que no estudiaron porque necesitaban trabajar para ayudar a la manutención de la familia o a la propia, son en un 71% hombres y en un 29% mujeres. En cambio, el 76% de las personas que no estudiaron porque su familia se los impidió son mujeres y el 98% de las personas que nunca estudiaron por el matrimonio o tener que dedicarse a las labores del hogar también son mujeres.

En cuánto a la **deserción escolar** vemos que también son más mujeres las que han estudiado alguna vez pero ya no continúan estudiando, 52% comparado con 48% de los hombres. De todas estas personas, el 13% son mujeres que dejaron los estudios porque su familia les impidió continuar o porque el matrimonio y los quehaceres del hogar no les permitieron seguir haciéndolo, sólo el 3% de los hombres mencionó la misma razón. Casi el 16% de las personas que desertaron son hombres que debían trabajar para ayudar a la manutención de su familia o la propia, comparado con el casi 7% que son mujeres que dejaron la escuela por la misma situación (INEGI, 2001).

El 14.7% del total de la población que dejó la escuela solamente tiene de 1 a 3 años de primaria, de esta población el 52% son mujeres. El 26% de estas mujeres (73% del total de la población con este nivel de instrucción) menciona haber dejado la escuela porque su familia les impidió seguir estudiando, el 8.5% (99% del total) menciona como razón el matrimonio o los quehaceres del hogar (INEGI, 2001).

Las desventajas sociales por ser mujer se conjugan con las de otras categorías subordinadas como la pobreza o la pertenencia a alguna etnia indígena. Asimismo, los cambios contextuales, como las crisis económicas, afectan las condiciones de vida de estas mujeres. Según la OIT (Organización Internacional del Trabajo), las niñas del mundo pueden ser las más perjudicadas por la crisis que vivimos hoy en día. Este instituto considera que muchas niñas se verán avocadas por sus familias a dejar los estudios y trabajar para llevar dinero a

su casa. Esta situación está vinculada a que en muchos países, las familias favorecen a los varones cuando se toman decisiones sobre la educación de las y los infantes (Comunicación e Información de la Mujer, A. C. [CIMAC], 2009).

3.3 La perspectiva de género en educación

La **perspectiva de género** surge de los estudios feministas, de los que se desprende una epistemología que ve a las mujeres como sujetos históricos que contribuyen a la construcción cultural y por lo tanto a los entramados que dan sustento a la construcción de sí mismas. Esta perspectiva no trata de dar cuenta de la “mirada” del mundo desde las mujeres, sino de hacer visible la construcción histórico-cultural diferenciada de los sexos.

La institucionalización de este enfoque ha dado lugar a que se incluya, cada vez más, la perspectiva de género en varios planes y programas de estudio, lo que ha ocasionado que el término se *vulgarice* y se considere al género como sinónimo de “mujeres” o como el estudio con enfoque femenino o sobre la mujer (Rosales, 2006). Es importante recalcar que la perspectiva de género es una postura teórica, metodológica, ética y política que se basa en el principio de equidad, entonces:

...desde la perspectiva de género se plantea luchar por los derechos civiles y culturales de las mujeres; pugnar por lograr la plena igualdad política, social y económica de la población femenina; abatir todas las formas de discriminación basadas en el sexo, incluyendo la violencia sexual, psicológica, económica y física, y combatir la subordinación y la opresión de las mujeres en todas sus formas (Rosales, 2006, p. 33).

En el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008), la perspectiva de género se incluye como una temática transversal que se debe trabajar en el conjunto de las asignaturas, incluyendo la de Formación Cívica y Ética.

A modo de conclusión podemos decir que la historia de la educación de las mujeres de nuestro país ha estado marcada por el sexismo, ya que durante mucho tiempo los hombres y las mujeres no se educaban bajo los mismos programas de estudio. A las mujeres se las instruyó, hasta mediados del siglo pasado, para cubrir las tareas que tienen que ver con el servicio, la crianza y el mantenimiento de un hogar. Estas formas de educar son el antecedente al sexismo que existe hoy en día en la escuela. La discriminación por sexo se manifiesta en cuatro esferas: la condición de las maestras, el currículum oculto, el currículum manifiesto y la posición de las y los estudiantes. En el capítulo se citan varias investigaciones que han demostrado las manifestaciones del sistema patriarcal en cada área y cómo éstas representan una desventaja para las mujeres. Finalmente, la alternativa que se propone es la coeducación, que es la práctica escolar en dónde se cuestiona y se trata de eliminar el sexismo en las clases, para crear oportunidades equitativas para todas y todos. En el siguiente capítulo se abordan las políticas públicas y educativas que tienen que ver con género en nuestro país. Estas políticas son la antesala a la inclusión e la perspectiva de género en los currículos y programas escolares.

Capítulo 4

Género, Educación y Políticas Públicas en México

Rosa María González (2000) clasifica en tres tipos las acciones y políticas educativas en materia de género y educación: las políticas de equidad, de igualdad de oportunidades y de diversidad. Solamente algunas se han llevado a cabo (con éxito o no) en nuestro país.

Cuando se habla de **equidad**, el objetivo principal es incorporar y retener a las niñas en la escuela, es una política desarrollista, en la que la educación se ve como la mejor apuesta para alcanzar el desarrollo económico. Desde una lógica económica se trata de distribuir los recursos de manera justa, dando más recursos a los grupos vulnerados, entre los que se inscribe a las mujeres.

Las acciones que se realizan en las políticas de equidad tienen en común ser programas compensatorios (como las becas), cuyas metas son nivelar la matrícula, aumentar la permanencia (disminuir la deserción) y los años de escolaridad y disminuir el analfabetismo, entre otras.

El trasfondo de la política de equidad es que se tiende a calificar a las personas que fracasan en la escuela como carentes o deficitarias. Se cree que las personas que no tienen éxito en el sistema educativo dominante necesitan de ayuda para adaptarse a él; no es el sistema educativo el que debe de cambiar, sino las personas para lograr incorporarse. Se caracteriza de la misma manera a las mujeres, las personas indígenas, las personas con discapacidad y a las que viven en comunidades rurales o en barrios de recursos socioeconómicos bajos.

En las políticas de equidad, la escuela no se autoreconoce como una parte responsable y reproductora de las desigualdades que se han establecido en

nuestras sociedades y no busca cambiar su estructura para remediar esta situación.

En las políticas de **igualdad de oportunidades** se reconoce que una situación de igualdad entre grupos que históricamente han estado en desventaja no es suficiente para modificar las condiciones de marginación, entonces se proponen las acciones afirmativas, acciones que intentan eliminar las desigualdades en la práctica social o erradicar la discriminación. “No se puede tratar por igual a las personas que históricamente han estado en la desigualdad” (González, 2000).

Dentro de las políticas de igualdad en un primer momento se habló de erradicar los estereotipos de género mediante diversas acciones como:

- Cuidar que el lenguaje sea incluyente.
- Diseñar material didáctico en el que se represente de forma equilibrada a hombres y mujeres, cuidando que las imágenes no estén genéricamente estereotipadas. Incorporar información sobre las mujeres destacadas en cada disciplina.
- Fomentar la formación y actualización docente con perspectiva de género.
- Incorporar acciones positivas para hacer más “amables” a las mujeres aquellas asignaturas que se les han dificultado históricamente.

Las políticas de igualdad de oportunidades demandan un sistema educativo flexible, para incorporar nuevos contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje, lo cual es un verdadero reto para los sistemas educativos que se basan en la uniformidad de contenidos y en los ritmos de progresión escolar tradicional, como el mexicano.

En la escuela, las acciones propuestas por las políticas de igualdad de oportunidades no han sido suficientes, primero porque no han tenido una cobertura amplia, y segundo porque el problema es de orden estructural, las

relaciones de poder se encuentran en la organización escolar, en la distribución inequitativa del trabajo entre las personas docentes y administrativas e incluso entre el estudiantado.

Las políticas de la **diversidad** representan transformar el propio conocimiento en esencia, así como las formas de construirlo. Se trata de incorporar nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos contenidos, nuevos propósitos de la enseñanza y nuevas formas de construir y transmitir el conocimiento que estén más acordes y reconozcan a aquellos grupos que tradicionalmente fueron excluidos de los ámbitos académicos, científicos y escolares, entre ellos las mujeres. Un ejemplo es la enseñanza y la investigación de la historia, en la que se está privilegiando la reconstrucción de la vida cotidiana de las personas comunes, más que la descripción de momentos excepcionales de héroes o heroínas y guerras.

Ejemplos de desarrollos de la pedagogía y las ciencias de la educación que responden a la diversidad son:

- El aumento de la atención a las formas particulares de aprender de las y los estudiantes, desarrollando estilos de enseñanza que tratan de adecuarse a los distintos estilos cognitivos y de aprendizaje
- La propuesta de los ejes transversales como una forma en la que la educación puede hacer frente a las injusticias, desigualdades y desequilibrios que han causado las formas capitalistas, industrializadas, neoliberales y androcéntricas de ser de nuestras sociedades.

4.1 ¿Qué es una política pública?

La definición que ofrece Luis F. Aguilar (2009) tiene varios elementos que deben de cumplirse para que a un conjunto de acciones gubernamentales se les pueda etiquetar como política pública. Una **política pública (PP)** es:

- a) Un conjunto (secuencia, sistema ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos o a resolver problemas cuya acción o solución es considerada de interés o beneficio público.
- b) Acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía.
- c) Acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas.
- d) Acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles).
- e) Que dan origen o forman un *patrón de comportamiento* del gobierno y de la sociedad.

El último punto es importante ya que nos indica que no cualquier acción realizada por alguna autoridad, o por una autoridad en conjunto con otros actores sociales, es parte de una política pública. Hay acciones circunstanciales y aisladas, que responden a situaciones políticas o a demandas sociales de forma pasajera que no son una PP.

El análisis de una política pública tiene varias capas que responden a la forma en la que está estructurada la política (las creencias valorativas y científico técnicas que la soportan), al proceso mediante el cuál se originó (cómo se identificó un conjunto de hechos como un problema público, quiénes participaron en este proceso) y a la manera en la que está integrada por uno o varios programas.

4.2 Los acuerdos internacionales

En México las políticas públicas en materia de género tienen como marco legal la adscripción a acuerdos y tratados internacionales que incluyen entre sus

objetivos prioritarios mejorar las condiciones de vida y el ejercicio de los Derechos Humanos de las mujeres. Entre esos tratados se encuentran:

- La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. **CEDAW, 1979** (1981, año en que entra en vigor en México)
- Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. **El Cairo, 1994**
- Plataforma de acción de la Conferencia de **Pekín, 1995**
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, **Belém Do Pará, 1994**
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. **Viena, 1993**
- Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. **Jomtien, 1990**
- IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. **Paris, 1985**
- Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer. **Beijing, 1995**

La realización de cada uno de estos encuentros internacionales y la firma de ellos por parte de nuestro país responde a las demandas hechas por los colectivos de mujeres feministas durante varios años de lucha. Las últimas tres conferencias abordan de manera más directa la situación de las mujeres en la educación. Sin embargo, en Jomtien y París se habla de la equidad sólo como una cuestión de acceso a la educación y a la capacitación. Es hasta la Cuarta Conferencia, en Beijing, en donde se delimitan mecanismos, propósitos y acciones de forma más específica en cuanto a la educación básica (González, 2000).

Según Rosa María González (2000) Los objetivos estratégicos que se proponen en Beijing son:

1. Asegurar un acceso equitativo a la educación.
2. Erradicar el analfabetismo entre las mujeres.
3. Mejorar el acceso de las mujeres a una instrucción vocacional, científica y tecnológica y a una educación continua.
4. Desarrollar una educación y capacitación sin discriminaciones.

5. Asignar recursos para la implementación y el monitoreo de las reformas educativas.
6. Promover una educación y capacitación para niñas y mujeres, a lo largo de sus vidas.

Los gobiernos que firman estos acuerdos, entre ellos el de México, se comprometen a impulsar políticas públicas y acciones específicas para cumplir con éstos objetivos a favor de la educación de niñas y jóvenes.

4.3 La desigualdad entre los sexos como problema público

A partir de las demandas hechas por las mujeres y de la firma de los tratados internacionales anteriormente mencionados, es que la inequidad y desigualdad en las que se encuentran las mujeres se han convertido en un problema público.

Para que una situación social de injusticia pase a ser una problemática de interés público y se incorpore en la agenda gubernamental es necesaria la presión de ciertos colectivos sociales que llaman la atención sobre los acontecimientos que componen el problema. Siempre existe la tensión generada en la relación con otros actores sociales que se niegan a que determinados hechos se consideren como problemas públicos (Aguilar, 2009).

En México, a partir de 1970 hubo un grupo de feministas que se mostraron menos resistentes a negociar con los sectores políticos del país (Lamas, 2006). El crecimiento del *feminismo civil* (Espinosa, 2009), que corresponde a la explosión de la aparición de ONG's que tenían como objetivo trabajar con mujeres y que fueron encontrando financiamientos para sus propósitos, promovió la participación de grupos organizados de mujeres mexicanas en las conferencias mundiales realizadas en las últimas tres décadas del siglo pasado.

Esta participación se dio en conjunto con la movilización de los grupos del *feminismo civil* para tratar de incidir en las políticas públicas nacionales. Finalmente se llegó a una institucionalización de la perspectiva de género:

La acción de todas las vertientes feministas ha gestado una masa crítica pendiente de la desigualdad de género. Bajo presión interna y consigna de organismos internacionales las últimas administraciones federales... han adoptado la "igualdad de género" en el discurso oficial (Espinosa, 2009, p. 225).

Un ejemplo de las desventajas de la institucionalización son los "Institutos de Mujeres" que, aunque resultan de la presión del movimiento feminista, se crean en la administración de Vicente Fox que tiene una ideología conservadora ajena al feminismo. En el Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] han sido muy pocos los casos en los que las feministas dirigen y orientan las tareas, por lo que la visión de la perspectiva de género pierde sus rasgos más esenciales y se transforma en un discurso acorde con los objetivos desarrollistas de los gobiernos (Espinosa, 2009).

La ventaja es que la inequidad de género, la violencia, los derechos de las mujeres y los derechos sexuales y derechos reproductivos son ya asuntos públicos que se incorporan en la legislación, entran en los programas y en los presupuestos nacionales.

Regresando al análisis de las políticas públicas, el proceso mediante el cuál se debe definir el problema de la inequidad de género es complejo, ya que implica el reconocimiento de las condiciones culturales, estructurales e institucionales que ponen en desventaja a las mujeres, además de la necesaria evaluación de su situación actual en varios ámbitos de la vida pública y privada. En otras palabras se trata de delimitar los componentes de este problema y las causas que le originan.

Desde la Política Nacional la falta de igualdad entre hombres y mujeres se considera algo indeseable a nivel público en función del desarrollo y el progreso

del país. “La discriminación por cuestiones de género no sólo vulnera a las mujeres sino que también limita el desarrollo de todo el país. Para progresar, México requiere garantizar que todos sus ciudadanos, hombres y mujeres por igual, ejerzan sus derechos a plenitud” (Mensaje de Felipe Calderón en el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres [PROIGUALDAD], Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2008).

El mismo tenor se refleja en la política educativa. En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 [PSE] (SEP, 2007) se plasma también una concepción desarrollista: “La educación es la base del progreso de las naciones” (primera frase del programa), “La educación ha tenido y tiene un papel fundamental en el desarrollo de México” (título de uno de los primeros apartados) “México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población” (párrafo incluido en los Principales Retos del PSE 2007-2012, p. 10).

Educación y equidad se piensan como condicionantes del desarrollo. Este marco va de la mano con una visión económica de las funciones de la educación y de los beneficios que aportaría la mejora de la situación de las mujeres. El desarrollo y el progreso de los que se habla son en primer lugar económicos, son la antesala y la meta de las transformaciones en otras esferas que tienen que ver con el bienestar social como la educación y la salud.

Las causas que originan las desventajas para las mujeres no se definen de manera clara en los documentos que expresan las políticas públicas en materia de igualdad entre los sexos en nuestro país. En consecuencia, los programas en general ofrecen acciones de tipo compensatorio, y no atacan el origen real de la discriminación y la violencia contra las mujeres: la cultura patriarcal y sus manifestaciones en las instituciones y estructuras sociales. Como menciona Marta Lamas “ninguna institución toma en serio la realidad psíquica de los seres

humanos, y cómo es el fundamento de las relaciones de poder, y se articula con la cultura en las pequeñas cosas de la vida cotidiana” (Lamas, 2003, p. 5). Aunque en las políticas de educación se habla de formar contra los estereotipos y prejuicios de género, las acciones realizadas hasta ahora no han sido suficientes para lograrlo, comenzando porque no se ha sensibilizado y capacitado a una gran parte de las maestras y maestros para comprender lo que son los estereotipos de género y cómo estos se aprenden y se reproducen en la escuela (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2008).

4.4 Marco Legal en México

La firma de acuerdos internacionales que obligan a los gobiernos a realizar acciones para lograr los objetivos previstos y la presión de los colectivos feministas han tenido como resultado que en México se propongan y se aprueben un conjunto de leyes que actúan a favor de las mujeres.

En el 2006 se publica la **Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres**, que sienta por primera vez las bases jurídicas para la promoción coordinada de los tres órdenes de gobierno (Municipal, Estatal y Federal) para *garantizar la igualdad sustantiva eliminando todas las formas de discriminación por razón de sexo*. (INMUJERES, 2007)

Según esta Ley, La Política Nacional en Materia de Igualdad entre Mujeres y Hombres debe ser conducida por el ejecutivo Federal, definirse en el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y ser encauzada a través del Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. La política debe desarrollar acciones **interrelacionadas** para alcanzar los objetivos propuestos. El INMUJERES debe proponer el Programa Nacional y coordinar las acciones en los tres órdenes gubernamentales y finalmente, la Comisión Nacional de Derechos Humanos debe dar seguimiento, monitoreo y evaluación a las acciones realizadas por las demás entidades de la administración pública (INMUJERES, 2007).

En relación con la educación la Ley incluye lo siguiente:

- -Fomentar la incorporación a la educación y formación a las personas que en razón de su sexo están relegadas” (art. 34, fracción II).
- -Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación” (art. 36, fr. II).
- -Impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la alimentación, la educación y la salud” (art. 38, fr. VI).
- -Será objetivo de la Política Nacional la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres” (Art. 41).

Según la clasificación antes citada de Rosa María González (2000), el primero y el tercer punto corresponderían a políticas de equidad; el segundo y el cuarto a políticas de igualdad de oportunidades en materia de género y educación.

Dentro de la **Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV]** publicada en el 2007 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2007), se establece que el Estado mexicano debe garantizar la erradicación de la violencia a través de: ~~La~~ reeducación libre de estereotipos y la información de alerta sobre el estado de riesgo que enfrentan las mujeres en una sociedad desigual y discriminatoria” (Art. 17, fr. I). Además se establecen acciones como ~~F~~omentar y apoyar programas de educación pública y privada, destinados a concientizar a la sociedad sobre las causas y las consecuencias de la violencia contra las mujeres” (Art. 38. fr. VI).

Entre las acciones que el artículo 45 de la LGAMVLV señala como correspondientes a las Secretaría de Educación Pública se encuentran las siguientes:

- Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres (fr. I)

- Desarrollar programas educativos que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, el respeto a sus derechos e incorporar contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres (fr. II y fr. VII).
- Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación, a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios. A través de la obtención de becas (fr. IV).
- Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas (fr. VI).
- Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres (fr. X).

La **Ley General de Educación [LGE]**, publicada en el DOF (1993), tiene como antecedente la Ley Federal de Educación. En su artículo 2° establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional”. Y en su artículo 8° establece que “el criterio que orientará a la educación... se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños...”. Vale la pena destacar que este artículo fue reformado hasta abril del 2009 para incluir lo relativo a las niñas y las mujeres. (DOF, 1993)

El enfoque de equidad que tiene la Ley General de Educación corresponde a un enfoque económico en el que se trata de distribuir los recursos de una manera en la que se privilegie el desarrollo de los grupos que tienen más dificultades para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, grupos a los que se denomina vulnerables. Se trata de igualar las oportunidades de ingresar al

sistema educativo y de permanecer y avanzar en él e igualar los resultados educativos logrando que quienes pertenecen a distintos estratos sociales adquieran las mismas habilidades. (Muñoz, 1995).

La LGE ordena (Art. 32) a las autoridades educativas “tomar medidas con el propósito de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo” después exige que esas medidas se dirijan “de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja”, en donde entrarían las mujeres. Las medidas se clasifican en preventivas, compensatorias y remediales. (Muñoz, 1995)

Fue hasta el 2009 que algunas acciones para garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres se describieron con precisión en esta Ley, obligando así al Estado a su cumplimiento. Estas acciones van encaminadas a otorgar facilidades de acceso, permanencia, reingreso y egreso a las mujeres (Art. 33, fr. IV); a desarrollar programas de becas con perspectiva de género (Art. 33, fr. VIII) y a desarrollar programas educativos para padres y madres de familia dirigidos a promover que las niñas reciban un trato igualitario y las mismas oportunidades educativas (Art 33, fr. XIV). Las primeras dos son compensatorias y la tercera es preventiva.

4.5 Programas gubernamentales en materia de género y educación

Una política pública está compuesta o integrada por programas (Aguilar, 2009). Ésta debe ser un *sistema de acción* por lo que es necesario analizar si el conjunto de los programas que integran la política tienen una relación coherente y en qué modo las acciones y resultados de los programas en conjunto estructuran un sistema de acciones públicas que se mueven en la misma dirección.

En México, como en otros países de América Latina, la respuesta al problema de la desigualdad entre los sexos ha sido la transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas. Según las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género:

La **perspectiva de género** significa tomar en cuenta el impacto que tienen sobre las mujeres y los hombres las diversas acciones, proyectos, programas y políticas públicas, por lo cual para efectos de este Programa, **la transversalidad de la perspectiva de género** es considerada una metodología de intervención que admita la inclusión de elementos de equidad de género en los diversos ámbitos de la administración pública, como son: reestructuración de procedimientos y normas, cambios en la cultura organizacional de las instituciones, desarrollo de capacidades, entre otros; todo ello, con el fin de poder incidir en la creación o transformación de políticas públicas para avanzar en el proceso de institucionalización de la perspectiva de género (INMUJERES, 2009)

Con esta estrategia se pretende cambiar la desigualdad que existe en las relaciones entre hombres y mujeres. Sin embargo solamente se contempla el elaborar políticas y regulaciones para las instituciones que contemplen la forma en la que se impacta a los hombres y las mujeres, no hay una propuesta de crear políticas públicas que ataquen el origen de la desigualdad entre los sexos.

En el enfoque de la ONU se busca impactar en las relaciones de género mediante la transversalización de la perspectiva de género. México se ha sumado a estas acciones, sin embargo, -esta aceptación discursiva no ha logrado que el gobierno [...] incorpore verdaderamente una perspectiva de género ni a la política macroeconómica ni a los aspectos más sencillos de la política pública social” (Lamas, 2003, p. 2). La perspectiva de género se visualiza como un tema transversal que debe permear los programas en educación, las leyes, el ambiente en centros laborales, etc. Una de las dificultades es que no hay un entendimiento sobre lo que es el género y cómo funciona, se deja de lado su componente cultural y simbólico, que es el origen de las prácticas que producen la desigualdad y la discriminación. Para lograr la equidad entre los sexos se debe ir más allá de los compromisos políticos y las acciones públicas, es necesaria una transformación

en los valores. Desgraciadamente, este objetivo no es común en las políticas de transversalización del género (Lamas, 2003).

En el programa se tiene la meta de disminuir la “brecha de género” producida por la desigualdad en varios ámbitos definidos como “temas de desarrollo”, que se plasman en los programas nacionales y estatales de desarrollo. Uno de estos temas es la educación.

El problema de la desigualdad se pone en términos cuantitativos a través del concepto de “brecha de género”. Que el objetivo sea disminuir esta brecha tiene la ventaja de que el cambio generado es fácilmente medible. La desventaja es que los cambios que pueden medirse cuantitativamente son aquellos que responden a políticas compensatorias, como las becas, dejando de lado otro tipo de políticas que pretenderían promover cambios culturales.

El programa en el que se expresa la Política Nacional en materia de igualdad entre los sexos es el **Programa Nacional para la Igualdad entre las Mujeres y los Hombres 2008-2012 [PROIGUALDAD]**, (INMUJERES, 2008). Este programa tiene 7 objetivos estratégicos orientados a lograr la Igualdad entre Mujeres y Hombres que se alinean con los del Plan Nacional de Desarrollo [PND] (Poder Ejecutivo Federal, 2007). “La estrategia 3.5 del Eje Rector “Igualdad de Oportunidades” del PND manifiesta el compromiso de promover acciones para fomentar una vida sin violencia ni discriminación y una auténtica cultura de la igualdad, a través de la transversalidad de la perspectiva de género, que es la estrategia vinculante para desarrollar las acciones del PROIGUALDAD”. (PROIGUALDAD, p. 19).

El Objetivo estratégico 5 “*Fortalecer las capacidades de las mujeres para ampliar sus oportunidades y reducir la desigualdad de género*” es el que está directamente relacionado con la educación. “Se enfoca a disminuir las brechas de desigualdad en el desarrollo de las capacidades de mujeres y hombres, mediante

la creación y fortalecimiento de condiciones que permitan a las mujeres acceder de forma igualitaria a los servicios básicos de **educación** y salud, a la obtención de créditos, a la tenencia de la tierra, a las oportunidades productivas así como el acceso a empleos, con objeto de mejorar las condiciones de vida de las mujeres y coadyuvar a la superación de la pobreza” (PROIGUALDAD, pp. 22). Sin embargo, dentro de las metas solamente se menciona aumentar al 100% el número de alumnas con un logro académico elemental en la prueba de matemáticas de ENLACE en secundaria.

Dentro del Objetivo 5 hay dos estrategias de acción que se relacionan directamente con la educación:

Estrategia 5.1: “Eliminar la desigualdad de género en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y disminuir la brecha educativa entre mujeres y hombres”. Aquí se habla de eliminar el rezago educativo, garantizar la permanencia, garantizar el acceso a la escuela y a las TIC’S de forma igualitaria para hombres y mujeres, garantizar el acceso de las mujeres a todos los programas de becas y ampliar la cobertura del programa de becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas.

Estrategia 5.2: “Eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos, prácticas educativas, y profesionalizar al magisterio en perspectiva de género y derechos humanos de las mujeres”. Entre las Líneas de Acción se incluyen:

5.2.2. Elaborar contenidos educativos en los libros de texto, programas y prácticas escolares que no reproduzcan ideas, imágenes discriminatorias de las mujeres, ni propicien la tolerancia o aceptación de la violencia de género.

5.2.3. Fomentar el uso del lenguaje no sexista y promover, en contenidos y prácticas educativas, la valorización de las actividades y aportes de las mujeres a

la vida social, al desarrollo y la democracia, así como el conocimiento de sus derechos humanos.

5.2.4. Fortalecer las acciones del Programa de Capacitación al Magisterio y la Carrera Magisterial dirigidas a promover el conocimiento y manejo de la perspectiva de género en la práctica docente, así como a prevenir la violencia en contra de las mujeres, e incorporar materias de género y educación en la currícula básica de las escuelas normales.

La instancia encargada de evaluar el cumplimiento de las acciones establecidas por el PROIGUALDAD es la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Según el informe publicado para el 2008, los programas de la Secretaría de Educación Pública que se encuentran en operación (a la fecha de 31/07/2008) son los siguientes:

- Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (que opera en todas las entidades federativas a excepción del D.F.).
- Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas.
- Programa de Difusión de los Derechos de las Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas.
- Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Además, se inició el diagnóstico de violencia de género en las primarias y secundarias públicas del país y se realizaron programas académicos como el Programa de investigación con enfoque de género y el Programa de estudio para la prevención de violencia contra las mujeres (CNDH, 2008).

De acuerdo a la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, de la cual depende la Dirección Adjunta de Equidad de Género, los

programas mencionados anteriormente conforman las acciones para la equidad y contra la violencia de género de la SEP. La autora del informe menciona que, a la fecha de la redacción, no había aún información disponible sobre dicha dirección o sobre su formación, quizás debido a su reciente formación (CNDH, 2008).

Ninguno de estos programas está planeado para tener una incidencia en las dinámicas escolares que se dan en la educación primaria del Distrito Federal. Los objetivos de cada programa son diferentes, lo mismo el efecto que pueden llegar a tener en las relaciones entre los sexos, no se percibe una coherencia en cuanto a las acciones y los objetivos de cada programa para llegar en suma a un fin común.

Los programas compensatorios, como es el caso de las Becas, están pensados para aumentar el acceso y la permanencia de las mujeres en el sistema educativo, sin embargo, no actúan para prevenir que las mujeres se lleguen a encontrar en la condición de tener que dejar la escuela. No hay un análisis profundo de la situación que viven las jóvenes antes de embarazarse y de las razones culturales que las llevan a tomar ciertas decisiones. Aunque efectivamente aumentan las oportunidades de las mujeres, son programas que no buscan cambiar las condiciones de desigualdad y que su efecto real en un cambio cultural es nulo o muy difícil de apreciar.

Los cursos de capacitación docente son indispensables cuando se quiere generar un cambio en las prácticas pedagógicas y en las relaciones que ocurren dentro de la escuela y el aula. Las creencias y estereotipos que están detrás del sistema de dominación que subordina a la mujer se encuentran tan arraigados en nuestra cultura que necesitan un trabajo muy profundo por parte de cada docente para entender como funciona el patriarcado. Éste atraviesa nuestras acciones, pensamientos, sentimientos, elecciones y en general la forma en la que estamos en el mundo, después de entender como funciona es necesario realizar una autocrítica para hacerse conciente de la forma en la que lo reproducimos. Esto permitirá construir nuevas formas de práctica pedagógica y de relación con las y

los estudiantes, las madres y padres de familia, el personal directivo y administrativo y las otras personas que forman parte de la vida escolar.

El objetivo del Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres es la sensibilización y formación de los docentes sobre la inequidad traducida en violencia de género y la inclusión de la perspectiva de género en su práctica docente para contribuir con la erradicación de la violencia. Según el informe de la CNDH (2008), tomando en consideración la información disponible sobre el programa, éste carece de una línea base e indicadores para medir resultados e impacto de sus acciones.

Hablando del Programa para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, en el catálogo de cursos del año 2007 se incluyeron nuevas propuestas temáticas para la enseñanza de la formación cívica y ética. Entre otras se menciona la equidad de género. Aún así destaca que cada entidad tiene un enfoque diferente sobre las temáticas y los ejes principales a tratar, generando experiencias heterogéneas que no siempre responden a las necesidades formativas y contextos de las entidades (CNDH, 2008).

Por otro lado, en el **Programa Sectorial de Educación 2007-2012 [PSE]** (SEP, 2007), como se había mencionado antes, se plasma una concepción desarrollista de la educación, en donde ésta se ve como un medio privilegiado para lograr el desarrollo económico del país.

Otra de las funciones que se le atribuye a la educación es la de fortalecer la democracia mediante la creación de la ciudadanía. Entre los “Principales Retos” que se nombran en el Programa está la formación cívica y ética como una manera para que las y los estudiantes interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro

ambiental” (p. 10). A la escuela y a las y los docentes se les otorga la responsabilidad de solucionar todas aquellas problemáticas que se desprenden de la sociedad actual y de su modelo de desarrollo.

El PSE tiene 6 objetivos sectoriales, en cada uno se especifican las acciones para los distintos niveles educativos y para algunas otras instancias involucradas en la problemática específica de cada objetivo. El objetivo 4 es el que tiene que ver con la propuesta de incluir una materia de FCyE en educación primaria y en donde se podría incluir la educación con perspectiva de género, si la consideramos como una condición fundamental para lograr formas de convivencia más democráticas: *“Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”* (PSE, p. 43).

En el objetivo 2 se inserta de manera más clara lo relativo al género y la educación, con un enfoque de igualdad de oportunidades y equidad: *“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”* (PSE, p. 11)

La explicación que se ofrece en el PSE de dicho objetivo nos da una pista sobre las personas a las que se dirige, las acciones específicas para lograrlo y los focos de atención:

Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia (PSE, p. 11).

Las mujeres no se mencionan, se incluyen dentro de *“igualdades educativas de género”* y su problemática se equipara a la de muchos otros grupos

en desventaja. Se habla de mejoras a la calidad y la pertinencia, como una parte en la que el sistema educativo debe transformarse, pero las demás acciones están dirigidas hacia las personas a las que se les considera “rezagadas”. La política que aquí se expresa es compensatoria.

Dentro de los indicadores de este objetivo solamente hay uno que hace referencia a las mujeres: el aumento de becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas²⁶. El resto de los indicadores no sólo no están dirigidos a las mujeres, sino que ni siquiera tienen perspectiva de género.

En algunas estrategias se habla de incorporar la perspectiva de género, sin embargo en las líneas de acción que se proponen esto no se ve reflejado. Por ejemplo, la estrategia 4.1 en Educación Básica habla de articular en la formación ciudadana los temas emergentes (temas transversales en el PIFCyE) que apoyen la reflexión y actuación de las y los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales.

En las acciones descritas para llevar esto a cabo se habla de actualización y formación docente, de introducir algunos temas al aula y de diseñar libros de texto y materiales. Pero en ningún caso se hace mención a la formación, práctica docente o diseño de materiales didácticos específicos para avanzar en una cultura con equidad de género.

Después de revisar la legislación en materia de equidad de género y educación y los programas destinados a cambiar la situación de desigualdad de las mujeres, a evitar la discriminación, la violencia y promover el respeto y ejercicio de sus Derechos Humanos, en particular en el ámbito escolar, lo que concluyo es

²⁶ El apoyo mediante becas a madres jóvenes y jóvenes embarazadas también está dentro de las estrategias y líneas de acción establecidas por el PSE.

que las acciones que se han llevado a cabo no se conectan de forma coherente como un sistema para lograr los objetivos planteados en los tratados internacionales firmados por México y en la leyes de nuestro país.

El problema de la desigualdad entre los sexos se define principalmente mediante dos líneas argumentativas: **una** que privilegia el acceso de las mujeres a los servicios educativos y su permanencia en ellos como solución a la situación social de disparidad, este argumento es la base de las *políticas de equidad*²⁷ y tiene sus raíces en el feminismo liberal que busca la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito público sin buscar una transformación cultural más amplia y un cambio en las relaciones de poder que se dan en la vida privada; **la otra**, que reconoce que la distribución equitativa de recursos no es suficiente y señala la importancia de trastocar los aspectos en la escuela que contribuyen a la reproducción de la desigualdad entre hombres y mujeres. Este argumento es la base de las políticas de *igualdad de oportunidades*, en las que se busca sensibilizar y capacitar a las y los docentes y revisar que los libros de texto y materiales didácticos no sean sexistas e incluyan contenidos que promuevan la igualdad, por ejemplo.

El gasto etiquetado para mujeres representó el 0.98% del total del Presupuesto de Egresos de la Federación del 2005. Aunado a esto, los programas a los que se destinan más recursos económicos y a los que se les pone más atención desde las instancias políticas son aquellos de tipo compensatorio, que corresponden a la primera línea argumentativa. Por ejemplo, para el Programa Oportunidades, cuya principal acción es otorgar becas para garantizar el ingreso y la permanencia en los estudios, se aprobaron un total de 15,468,435,596 de pesos; para el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres se asignaron 18,512,821 pesos, en el 2005 (Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A. C., 2005).

²⁷ Según la clasificación de Rosa María González (2000)

Los programas de tipo compensatorio no generan necesariamente un cambio en la cultura ni en el sistema de dominación masculina. Sus efectos son inmediatos y se pueden medir fácilmente, pero no tienen una incidencia duradera en la sociedad. Estos objetivos están en concordancia con el discurso desarrollista de los últimos gobiernos, en los que se privilegia el combate a la pobreza mediante programas compensatorios que no transforman las estructuras que son origen de la desigualdad.

4.6 Programa Integral de Formación Cívica y Ética

Los contenidos dirigidos a promover la perspectiva de género en la educación primaria, se han añadido en el currículum oficial a través del Programa Integral de Formación Cívica y Ética [PIFCyE] (SEP, 2008).

El desarrollo de este programa se comenzó desde el sexenio pasado con el gobierno de Vicente Fox. Sin embargo es hasta marzo del 2008 que se publica el acuerdo 438 en el Diario Oficial de la Federación, en donde se establece el Programa Integral de Formación Cívica y Ética y su correspondiente asignatura. En la escuela en la que se hizo la investigación se incorporó hasta el ciclo 2008-2009.

La implementación de este programa forma parte de una política más amplia de reforma educativa que en el 2008 ya había iniciado en la educación básica y que se llevó posteriormente a cabo, en el ciclo 2009-2010, en educación primaria. La Reforma Integral de Educación Básica, pretende, entre otras cosas, incorporar la enseñanza por competencias, siguiendo los acuerdos firmados por nuestro país y lo recomendado por la UNESCO.

El PIFCyE tiene como antecedente la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, publicada en el 2007 por la SEP como material de apoyo para las y los docentes. En esta guía se aborda la formación cívica y

ética no como asignatura sino de manera transversal, utilizando la incorporación de ciertos temas que reflejan problemáticas significativas socialmente en cada una de las asignaturas. Esta guía da algunas pautas para que las y los docentes puedan diseñar secuencias didácticas o proyectos educativos tomando como base los temas transversales.

El PIFCyE retoma varios aspectos propuestos en la Guía Didáctica: las orientaciones formativas (que en el PIFCyE se denominan competencias cívicas y éticas), los temas transversales a los que se les prestará atención y la importancia de promover una educación cívica y ética en varios ámbitos: el ambiente escolar, la vida cotidiana y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas. En el PIFCyE se agrega la asignatura específica de Formación Cívica y Ética como un ámbito más.

La decisión de darle un espacio curricular a esta formación tiene sus ventajas y sus desventajas. Por un lado está el beneficio de poseer un tiempo específico para realizar las actividades correspondientes, por lo que se corre menos riesgo de que la formación se quede en el olvido. Por el otro se genera una mayor carga de contenidos y de trabajo para las y los docentes e implica la posibilidad de que se pierda la transversalidad y la atención a las problemáticas que teórica y metodológicamente fueron pensadas para trabajarse de ésta forma, como la perspectiva de género.

En este nuevo programa se plantean 5 unidades para cada grado escolar. En cada unidad se describen los propósitos, las competencias que se quiere fortalecer y la forma de trabajar en los cuatro ámbitos: la asignatura, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana. También se precisan las actividades que se deben practicar para lograr los objetivos de la asignatura y al final de cada unidad se dan orientaciones para la evaluación de los aprendizajes esperados.

En cada unidad se da énfasis a dos competencias, la secuenciación de las unidades y las competencias en cada grado responde a una lógica en la que se empieza por trabajar lo correspondiente a la esfera personal y se avanza hacia los temas que involucran una convivencia social más amplia.

Las competencias cívicas y éticas que le PIFCyE propone son las siguientes:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo (sic.)
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
3. Respeto y aprecio de la diversidad
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad
5. Manejo y resolución de conflictos
6. Participación social y política
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

En el siguiente cuadro transcribo la descripción de la tercera competencia, por ser la que tiene mayor relación con la equidad de género. También es una de las dos competencias que se propone fortalecer en la unidad 3 de cada grado, esta unidad es en la que más actividades se incluyen para abordar algunos contenidos relacionados con la perspectiva de género.

Fuente: PIFCyE (SEP, 2008)

Respeto y aprecio de la diversidad

Esta competencia refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de los (sic.) demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. Como parte de esta competencia se encuentra, además, la habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.

Dentro del ámbito de “trabajo transversal con otras asignaturas” es donde se plantean ciertas “temáticas emergentes” que, según el Programa, enfrenta nuestra sociedad hoy en día y requieren el establecimiento de “compromisos éticos” por parte de las y los estudiantes, dichas temáticas son:

1. Educación ambiental
2. Educación para la paz
3. Educación intercultural
4. Perspectiva de género

No hay orientaciones ni indicaciones específicas sobre cómo se debe trabajar cada una de las temáticas, la información que da el programa se reduce a un párrafo descriptivo. En el siguiente cuadro transcribo lo dicho sobre la perspectiva de género.

Fuente: PIFCyE (SEP, 2008).

Perspectiva de género

La formación con perspectiva de género basada en el respeto, la reciprocidad y la equidad, constituye un enfoque que apunta a enriquecer la convivencia entre hombres y mujeres en el seno de una sociedad orientada a la consolidación de la democracia. Se pretende que los alumnos (sic.) comprendan críticamente cómo los estereotipos afectan las posibilidades de desarrollo de mujeres y hombres, las prácticas de exclusión y la discriminación que se ejercen en su entorno y las alternativas que contribuyen a plantear relaciones humanas sobre una base de respeto y equidad.

El PIFCyE propone trabajar la formación cívica y ética en otros dos ámbitos: el ambiente escolar y la vida cotidiana de las y los estudiantes. En cuanto al ambiente escolar se da una propuesta innovadora ya que requiere de un ejercicio de autocrítica por parte del personal que labora en cada escuela. Se debe revisar la organización escolar, es especial las relaciones que se establecen en varios niveles: entre estudiantes, entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre directivos y docentes, entre directivos y estudiantes y entre el resto del personal con estas otras figuras. Se habla también de promover un ambiente de confianza, de respeto a los derechos y la dignidad de las personas, en donde haya equidad, se valoren las diferencias y exista una inclusión e integración educativa, en donde las reglas de convivencia sean acuerdos en los que participan de manera democrática las y los estudiantes y en donde los conflictos se puedan resolver negociando sin recurrir a la violencia. Esto permitirá fortalecer de forma coherente las competencias cívicas y éticas incluidas en el programa.

Al abordar el ámbito de la vida cotidiana del alumnado se habla de la necesidad de ubicar a la escuela como parte de un contexto cultural, que influye en él y a la vez es fuertemente influida por lo que sucede a su alrededor. Es importante que lo que se realiza en la escuela tenga un sentido ante lo que sucede fuera de ella. Debe haber un intercambio más cercano con las familias, tomando

en cuenta la diversidad cultural como un insumo para los aprendizajes escolares. También debe estrecharse la relación con la comunidad, las organizaciones de la localidad e involucrarse en proyectos para resolver problemas específicos del entorno.

Después de describir los ámbitos de trabajo y otras especificaciones sobre la organización de la asignatura se presentan los programas de estudio de cada grado. En la siguiente tabla se hace una síntesis comparativa sobre las actividades que se proponen en la Unidad 3 de primer a sexto grado. Esta unidad pretende fortalecer las competencias de *Respeto y aprecio de la diversidad* y *Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad*.

Grado	Trabajo en asignatura	Trabajo transversal	Evaluación
1ro	Se habla de reconocer las necesidades y de respetar las diferencias entre las personas sin importar su género entre otras características como edad, etnia o nivel socioeconómico. En el desarrollo de las actividades no hay perspectiva de género. Solamente se propone buscar un juego en el que puedan participar en conjunto hombres y mujeres.	No se aborda	Un aprendizaje esperado es: Describir similitudes y diferencias entre las niñas y los niños del salón, sin menospreciar género, rasgos físicos, ideas o situación económica.
2do	En una actividad se intenta reflexionar sobre cómo las burlas y los apodosos son una falta de respeto y hacen sentir mal a la persona que los recibe. Sin embargo, nunca hay una reflexión que tome en cuenta el género, ni las burlas que se hacen a las niñas o sobre cómo para ofender a los hombres se les dicen cosas como es "es una niña".	No se aborda	No hay aprendizajes esperados que tengan que ver de manera específica con el género.
3ro	Hay una actividad que tiene como objetivo	Es Expreso la importancia de que mujeres y hombres	Se espera que las niñas y niños puedan:

	<p>reflexionar de qué manera la convivencia entre personas diferentes nos enriquece a todas y todos. Sin embargo, no hay un espacio en el que se valoren específicamente las diferencias entre mujeres y hombres. La actividad está planteada sin perspectiva de género</p>	<p>compartan responsabilidades y participo sin prejuicios de género en actividades diversas”</p> <p>Se sugiere abrir un diálogo sobre las actividades dentro y fuera del hogar que realizan hombres y mujeres, resaltando la importancia de la igualdad de oportunidades. No hay elementos para abordar el diálogo con perspectiva de género.</p> <p>A veces se piden cosas muy complejas como</p> <p>—Valorar positivamente la participación de hombres y mujeres en el desarrollo económico, cultural y social de la entidad”</p> <p>En historia se aborda el derecho a votar y la participación en cargos de elección popular de las mujeres.</p>	<p>—Exponer razones por las que niñas y niños deben recibir un trato equitativo”.</p> <p>No hay reflexiones planteadas durante la unidad dirigidas a que las niñas y niños lleguen a este aprendizaje</p>
4to	<p>Hay una actividad que se enfoca a analizar los cambios que ha habido en torno a la participación de las mujeres en la vida familiar y laboral en la localidad. Aunque en el objetivo se habla de comprender que mujeres y hombres tenemos los mismos derechos y debemos tener las mismas oportunidades de desarrollo, en la actividad esto no se retoma.</p>	<p>No se aborda</p>	<p>Se espera que las y los estudiantes puedan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describir acciones realizadas por mujeres y hombres en busca de mayores condiciones de equidad. -Describir situaciones cotidianas en las que se observen oportunidades de desarrollo equitativas entre los sexos en el medio urbano y rural. -Distinguir situaciones de acceso a oportunidades inequitativas para niños, adolescentes, indígenas, mujeres y adultos mayores. <p>No hay nada planteado en el trabajo de la unidad para que las y los estudiantes puedan llegar a estos aprendizajes.</p>
5to	<p>Se propone una actividad para reflexionar sobre las situaciones de discriminación e intolerancia que reciben las mujeres en distintos</p>	<p>—Manifiesto una postura crítica ante programas de televisión, radio, películas o literatura que promueven o asignan estereotipos a hombres, mujeres, jóvenes,</p>	<p>No hay aprendizajes esperados que tengan que ver de manera específica con el género.</p>

	<p>ámbitos como la familia, el trabajo y la escuela. Se plantea que el trato desigual es un problema. En otra actividad se propone investigar las acciones que las instancias encargadas en nuestro país realizan para prevenir la discriminación, también se habla de la discriminación en la información que presentan los medios de comunicación y se tiene como meta identificar medidas para que las diferencias se valoren positivamente en el entorno de las y los estudiantes.</p>	<p>ancianos, integrantes de grupos indígenas, o personas con alguna discapacidad". Se propone dialogar sobre los estereotipos y roles que se asignan a hombres, mujeres, personas indígenas, con discapacidad y ancianos en la publicidad de la televisión. En ciencias naturales se propone analizar como las diferencias físicas entre hombres y mujeres, personas con discapacidad o que pertenecen a una etnia, no implican diferencias en los derechos y oportunidades. En historia se dialoga sobre la formación de la sociedad en la Nueva España y se comenta el trato indigno que recibían esclavos, indígenas y mujeres.</p>	
6to	<p>Uno de los objetivos que se plantean es —Oozco y defiendo mis derechos y los de otras personas y contribuyo a denunciar ante las autoridades competentes casos en los que son vulnerados" Sin embargo, no hay ninguna actividad que relacionada con el logro de este objetivo. Se propone una actividad para reflexionar sobre los distintos tipos de discriminación, entre ellos la discriminación en razón de sexo, que hay en el mundo y en el entorno cercano. En otra actividad se pide consultar el significado de las palabras estereotipo y prejuicio y una vez más se propone comentar las imágenes que se presentan en los medios de comunicación sobre las mujeres, las personas</p>	<p>No se aborda de forma directa. Únicamente en educación artística se plantea reconocer los estereotipos de belleza que limitan nuestra apreciación estética.</p>	<p>No hay aprendizajes esperados que tengan que ver de manera específica con el género.</p>

	indígenas, de la tercera edad y con discapacidad.		
--	---	--	--

Finalmente se presentan algunas reflexiones y críticas en torno a lo propuesto en esta unidad:

- Desde tercero de primaria se realizan actividades destinadas a reflexionar en torno a los estereotipos y prejuicios de género. Sin embargo dentro de las actividades no se contempla la definición de los mismos, es hasta sexto grado que se definen.
- Cuando se habla de discriminación y rechazo hacia las mujeres y de análisis de prejuicios y estereotipos de género la mayoría de las veces se hace junto con la reflexión en torno a otros grupos como “-ser indígena”, “-personas de la tercera edad”, “-personas con discapacidad”, “-ereencias religiosas” o “-posición socioeconómica”. El poner a todos estos grupos juntos refleja una concepción patriarcal en donde se generaliza a “-es otros” como a todas las personas que no han tenido éxito en este modelo de desarrollo social: que no son hombres, de mediana edad, de piel blanca y con un nivel socioeconómico medio o alto.
- En varias ocasiones las actividades que se proponen no tienen una relación con los objetivos planteados anteriormente o con los aprendizajes esperados. Muchas veces se habla de conocer los derechos, reconocer situaciones de inequidad y argumentar en contra de la discriminación cuando no ha habido actividades específicas que puedan promover el desarrollo de tales competencias.
- En ninguna parte del programa se aborda la violencia contra las mujeres ni contra ningún otro grupo, solo se habla de discriminación y rechazo. No hay actividades donde se hable de cuáles son los derechos de las mujeres y las leyes que los promueven y protegen en nuestro país.

Como conclusión podemos ver que la línea argumentativa de la política pública en materia de género es que la falta de igualdad repercute en el desarrollo y el progreso económico del país. Por otro lado, la educación también se ve como

precursora del progreso. Bajo esta visión es difícil que se ataque el origen cultural de la inequidad, ya que no se reconoce al ser humano como sujeto (Lamas, 2003). En consecuencia, los programas en su mayoría son de tipo compensatorio y buscan disminuir la “brecha de género”, midiendo su éxito de forma cuantitativa; los cambios culturales, que difícilmente se pueden medir de esta forma, no forman parte de los objetivos de estos programas.

En la conferencia de Beijing, 1995, firmada por México, se establece que cada país debe desarrollar una educación sin discriminaciones. El programa en el que se expresa la Política Nacional en materia de igualdad entre los sexos es el PROIGUALDAD. En su objetivo 5: estrategia 5.2, se plantea eliminar los estereotipos sexistas de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos y prácticas educativas. Sin embargo, según la evaluación de la CNDH (2008), hasta el primer semestre del 2008 había cuatro programas desarrollados por la SEP relacionados con el cumplimiento de las acciones del PROIGUALDAD y ninguno de ellos tenía la potencialidad de incidir en las dinámicas escolares y la práctica educativa de las primarias del Distrito Federal.

El PIFCyE es innovador en el sentido de que incorpora la perspectiva de género a los contenidos curriculares oficiales. Sin embargo no tiene información suficiente sobre lo que es esta perspectiva y cómo incorporarla de manera transversal. Mediante el estudio empírico, que se expone en los siguientes capítulos, indagué sobre la forma en la que se implementa este programa en una escuela del Distrito Federal.

Para cerrar este capítulo me gustaría resaltar que en las políticas públicas en educación de nuestro país no hay una serie de acciones congruentes y coordinadas que se dirijan a atacar el origen cultural de las inequidades de género. La escuela, al no reconocerse de manera clara como posible reproductora del sistema patriarcal, difícilmente podrá contribuir a subsanar este problema. Por lo que, siguiendo los puntos que propone Luis F. Aguilar (2009) para analizar una

política pública, afirmo que actualmente no hay una política pública educativa que tenga como objetivo incorporar la perspectiva de género en la educación.

La información que se presenta en los cuatro capítulos desarrollados da cuenta de que la sociedad mexicana es profundamente patriarcal y que esto se refleja en la escuela, donde se reproduce la discriminación hacia la mujer mediante prácticas sexistas, que coadyuvan a la subordinación. La aportación de este trabajo es explorar las acciones contrahegemónicas y prácticas de resistencia hacia el patriarcado que se dan en la vida cotidiana del aula y analizar el intento que realiza el Estado de incorporar la perspectiva de género en la educación mediante las políticas públicas.

Capítulo 5

Método

En los capítulos anteriores me dediqué a hacer una revisión de los sucesos que contextualizan el fenómeno de la inclusión de la perspectiva de género en educación primaria. Acontecimientos como el movimiento feminista, las declaraciones y convenciones en derechos humanos de las mujeres, los desarrollos teóricos en género y en educación, las investigaciones que se han hecho sobre el sexismo en la escuela, la historia de la educación de las mujeres y las políticas públicas y educativas que se abocan a la igualdad de género, alimentan la comprensión del acontecer actual en las escuelas.

El análisis de estos acontecimientos nos permite tener una mirada amplia del fenómeno y comprender lo que se gesta en horizontes que están más allá de los centros escolares. Sin embargo, este análisis puede ser mucho más rico si incluimos lo que sucede en una escuela en particular. Es por eso que como parte de éste trabajo incluyo una investigación de tipo etnográfico: para dar cuenta de cómo en la cotidianidad de una escuela primaria de la ciudad de México se incorporan las propuestas curriculares, en particular la perspectiva de género, contemplada como tema transversal en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética.

Este programa es un parte aguas en lo que concierne al género y la educación primaria, ya que es la primera vez que, dentro una asignatura oficial, se incorporan contenidos que tienen que ver con la equidad entre los sexos. El presente estudio da luz sobre la forma en la que se incorporó el PIFCyE y la perspectiva de género en una escuela y además, mediante el análisis de lo ocurrido, permite hacer algunas sugerencias para facilitar su aplicación y el logro de sus objetivos, las cuáles se pueden retomar al planear las políticas educativas y su implementación.

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo General

Comprender la inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria de nuestro país, estudiando la interacción de tres niveles de configuración del fenómeno educativo: a) las instituciones, b) la vida cotidiana en la escuela y c) los aconteceres en el aula.

Los tres niveles de configuración de un fenómeno educativo que se abordan en el objetivo coinciden con tres de los que propone César Coll (1994) para entender la práctica educativa. El nivel de las instituciones se estudió a partir de las políticas públicas y educativas que retoman la dimensión de género; los niveles que hacen referencia a la vida cotidiana en la escuela y el aula se investigaron utilizando la metodología cualitativa, específicamente el método etnográfico propuesto por María Bertely (2007). En la etnografía educativa que propone esta autora es importante retomar las dimensiones política, histórica, social y cultural de un fenómeno, para lograr comprenderlo de forma contextualizada. Estas dimensiones no pueden dejarse de lado al interpretar las acciones inscritas durante el trabajo de campo.

La información sobre el nivel de configuración correspondiente a las políticas educativas se expone en el capítulo cuatro de este trabajo. En él se hace una revisión de las políticas y programas que tienen que ver con género y educación y un análisis crítico de su coherencia y el impacto potencial en la desigualdad entre los sexos.

Para obtener información sobre lo que acontece en los otros dos niveles de configuración: el aula y la escuela, se hizo un estudio empírico de tipo etnográfico. Los objetivos específicos de ese estudio son los siguientes:

5.1.2 Objetivos específicos

- Conocer la forma en la que la asignatura de Formación Cívica y Ética y su Programa Integral se introducen e implementan en una escuela primaria pública.
- Explorar las concepciones y las prácticas relacionadas con algunos temas del PIFCyE, como las competencias, los temas transversales y la perspectiva de género.
- Observar si las acciones recomendadas por el PIFCyE se están llevando a cabo en una escuela primaria pública.
- Observar las formas en las que el sexismo se reproduce en la vida cotidiana de una escuela primaria pública.
- Observar si se están llevando a cabo acciones dirigidas a implementar la perspectiva de género en una escuela primaria pública.
- Detectar los actos de resistencia en una escuela primaria pública que cuestionan el orden social hegemónico sexista.

La premisa fundamental que guió la realización de este trabajo fue que al estudiar el fenómeno educativo debía intentar captarlo no como un hecho aislado, sino tomando en cuenta varios ingredientes que considero fundamentales para su comprensión:

- Que un fenómeno es un proceso histórico, determinado parcialmente por la cultura, la economía y la política del momento.
- Que las actrices y actores sociales que intervienen no son pasivas/os e interfieren en la construcción del fenómeno y de su ambiente sociocultural.
- Que lo simbólico, el lenguaje y la interpretación son los medios en los que se expresa el fenómeno y los que me permitirían acercarme a él.
- Que en todo momento se juegan relaciones de poder. Lo que sucede en las escuelas no es neutral y en el currículum oculto se expresan muchas de las costumbres que quisiéramos cambiar para deconstruir el patriarcado.

- Que en todo discurso y sistema hegemónico siempre hay puntos de ruptura que pueden ser la base para crear resistencia y cambio
- Que la única forma de acercarme al fenómeno como investigadora es mediante la interpretación, siendo consciente de cómo mi propia historia influye en lo que veo e interpreto y de cómo mi presencia tiene un efecto en el mismo fenómeno.

5.2 Metodología

El tipo de metodología que elegí para realizar esta investigación es de enfoque cualitativo. La investigación cualitativa permite dar luz sobre la forma en la que se desarrolla un fenómeno describiendo los procesos, los significados, la interacción y otros factores que un enfoque cuantitativo no permite.

La metodología cualitativa toma mucho tiempo y requiere una gran claridad de las metas durante el desarrollo de la investigación. A cambio, permite a las y los investigadores un entendimiento y percepción de las otras personas y estudiar como estructuran y le dan significado a sus vidas y a las acciones de las y los demás (Ito y Vargas, 2005).

La investigación cualitativa comparte muchos principios con el enfoque teórico del que parte este trabajo²⁸: se ven a las personas y al escenario desde una perspectiva holística, se toman en cuenta las influencias del investigador sobre el fenómeno de estudio, se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia y se deben suspender (o por lo menos tomar en cuenta) las propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de la investigación cualitativa existen varios enfoques o marcos interpretativos (Álvarez-Gayou, 2006), en este caso utilicé la etnografía.

²⁸ Éste se describe detalladamente en el capítulo 1 de la tesis.

La etnografía se originó en la antropología cultural y consiste, a grandes rasgos, en describir e interpretar las acciones que las personas de determinado contexto realizan. La perspectiva etnográfica se introduce en la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra y setenta en Estados Unidos. En México desde los años veinte se hicieron algunos estudios que adaptan este método de investigación a las escuelas; en los años ochenta, Elsie Rockwell propone a la etnografía como una forma de describir la institución educativa en su articulación orgánica con la estructura social global, mediante la utilización de conceptos de carácter estructural que permiten analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en los fenómenos de estudio (citado en Bertely, 2007). El acontecer cotidiano de las escuelas se debe articular con el análisis de fuerzas históricas, políticas y sociales determinantes.

La forma en la que se obtiene la información en la etnografía es la observación participante, que según Frederick Erickson (1989; citado en Bertely, 2007) requiere de la presencia de la/el etnógrafo/o en el campo de estudio para documentar detallada y sistemáticamente las acciones e interacciones que se relacionan con el fenómeno. En la investigación cualitativa la observación necesariamente es participativa, ya que siempre se hace una interpretación, incidiendo en el objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2006). La observación participante puede incluir la observación de acontecimientos específicos, la realización de entrevistas y la revisión de otros documentos que puedan dar luz al fenómeno (Álvarez-Gayou, 2006; Ito y Vargas, 2005). El grado de participación es variable, para ilustrar mi nivel de participación en esta investigación quiero decir que todas/os las y los docentes y estudiantes me conocían y sabían el propósito de mi estudio y que traté de intervenir lo menos posible en las clases, sin dejar de acudir a las peticiones de las maestras y de responder a las preguntas de niñas y niños.

La información que obtuve proviene de la revisión documental y el trabajo de campo. Las fuentes fueron la revisión de documentos en donde se plasman las

políticas y programas públicos (que se presentan en el capítulo 4), las observaciones en el aula de clases y el patio escolar y las entrevistas a dos maestras frente a grupo, un maestro de educación física, la maestra que tiene el puesto de ATP y la directora de la escuela.²⁹

Dentro del trabajo etnográfico, un requisito es que la investigadora o investigador pueda familiarizarse con el escenario y las personas que se enmarcan en su estudio. Antes de empezar la investigación tuve la oportunidad de asistir a la escuela durante dos años como facilitadora del programa “Aprendiendo Juntos” (que se describe más adelante). Las maestras, el maestro y la directora ya me conocían y yo entendía muchos aspectos que tienen que ver con la organización escolar.

El trabajo de campo se llevó a cabo de enero a julio del 2009. Hice varias visitas a la escuela en las que pude observar las clases de 3° de primaria en el aula y en el patio. En total, recupero los registros ampliados de 6 clases del maestro Javier de Educación Física, 4 clases de la maestra Alma y 4 clases de la maestra Úrsula³⁰. Las clases de Educación Física duraron aproximadamente 50 minutos, las clases en el aula de las maestras Alma y Úrsula duraron aproximadamente dos horas. También hice observaciones en el patio durante el recreo y a la entrada y salida de clases.

Además realicé 5 entrevistas: a las maestras de 3° de primaria Alma y Úrsula; al maestro de Educación Física, Javier; a la maestra que funge como ATP, Laura y a la directora de la escuela, Pilar. Las entrevistas fueron semiestructuradas y la duración tuvo una variación entre una y tres horas aproximadamente.

²⁹ Además, para lograr la articulación con el contexto histórico, político y social tuve que hacer una revisión teórica y documental amplia, algunos hallazgos se presentan en los capítulos 2 y 3.

³⁰ Todos los nombres que se utilizan son ficticios para proteger la identidad de las y los participantes en la investigación.

5.3 El campo de estudio

A continuación hago una descripción de la escuela en la que se hizo el estudio etnográfico, de las y el docente que participaron en el mismo y de los grupos. Esta escuela fue elegida por la facilidad de acceso que tenía como investigadora, ya que anteriormente había trabajado dos años colaborando en el programa “Aprendiendo Juntos” desarrollado por el laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Escogí tercer y cuarto año para hacer el estudio por recomendación de la directora. Sin embargo, solamente trabajé con las maestras que estuvieron dispuestas a colaborar con mi investigación, las de tercer año. Para ampliar la mirada entrevisté y observé las clases del maestro de Educación Física que atendía a los respectivos grupos. Para entender la inclusión de la perspectiva de género al nivel de la organización escolar también entrevisté a la directora de la escuela y a la maestra que fungía como Apoyo Técnico Pedagógico.

5.3.1 La escuela

Esta escuela, que por confidencialidad denomino la escuela A, pertenece a la Dirección Escolar 5, sector 34 y zona 242 y solamente tiene turno matutino. Se ubica en la delegación Tlalpan del Distrito Federal. Según las “Regiones socioeconómicas de México”, que se presentan en el INEGI³¹, el callejón en el que se encuentra la escuela está en la frontera entre un área que tiene el nivel 7 y otra con el nivel 6 (de un total de 7 niveles), ambos se consideran estratos altos según la ventaja relativa tomando en cuenta todas las zonas del país. Esta clasificación se hizo en base a indicadores de vivienda, salud, educación y empleo.

El Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE, 2010) reporta que esta escuela tiene 331 estudiantes y 15 docentes: 13 frente a grupo y 2 de

³¹ Esta clasificación se basa en el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000. La información está disponible en www.inegi.org.

Educación Física, de los cuales 5 están en Carrera Magisterial. El promedio de estudiantes en cada grupo es de 26. El índice de deserción de la escuela es de 6.09% y de reprobación de 2.02%.

Los resultados de la prueba ENLACE reportan que en el 2009 en Español los puntajes obtenidos por las y los estudiantes de la escuela en estudio están cercanos a la media del país, lo mismo los puntajes de Matemáticas; los de Formación Cívica y Ética están un poco debajo de la media. En tercero de primaria cerca del 73% del estudiantado obtuvo un nivel elemental o insuficiente y el 25% obtuvo un nivel bueno en la prueba de esta asignatura³².

El ambiente de la escuela es un poco particular, ya que se encuentra casi al final de un callejón en el que hay dos o tres unidades habitacionales. Una gran parte de las y los estudiantes que asisten a la escuela viven en estas unidades, por lo que se conviven en la escuela y en el tiempo después de clases. En el callejón también hay una secundaria, es frecuente que las alumnas y alumnos al terminar la primaria se vuelvan a encontrar en ella, las maestras también pueden seguir teniendo contacto con estos/as estudiantes.

La escuela, en el periodo en el que hice la investigación, estaba inscrita en el Programa Escuela Siempre Abierta (ProESA) de la Secretaría de Educación Básica (SEB). Este programa tiene como objetivo que las escuelas abran sus puertas a la comunidad para realizar actividades recreativas, académicas, comunitarias y de promoción de la salud. La escuela estaba inscrita en la fase vacacional, por lo que sólo admitía a niñas, niños y jóvenes de la misma escuela o de otras que asistían a las sesiones durante dos o tres semanas en el verano. La

³² INSUFICIENTE: Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada

ELEMENTAL: Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

BUENO: Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada

directora del plantel, junto con docentes de esta escuela y de otras se hacían cargo del diseño, organización e impartición de las actividades.

Otro programa que se encontraba en la escuela en el momento de la investigación es “Aprendiendo Juntos”. Este programa estaba a cargo de la Dra. Sylvia Rojas-Drummond del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es una innovación educativa cuyo propósito es formar comunidades de aprendizaje con la participación de estudiantes de primaria, docentes, directoras/es, madres y padres de familia e investigadoras/es universitarias/os. Todas las personas participan activamente en la construcción social del conocimiento.

Los antecedentes teóricos del programa están fundamentados en la teoría sociocultural desarrollada por Lev S. Vigotsky y quienes le siguieron. Los y las docentes tienen el papel de facilitadores, deben tomar en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo y proporcionar un andamiaje a los y las estudiantes para que construyan su propio conocimiento. Las actividades se realizan en equipo, ya que se considera que los procesos que se dan en la interacción son los que coadyuvan de mejor manera a la adquisición de habilidades y aprendizajes. Para promover éstas habilidades se contaba con un escenario educativo diseñado especialmente para el programa. En él había módulos con computadoras en las que los niños y niñas trabajaban en equipos. Durante dos años estuve participando como facilitadora en este programa, por lo que ya conocía a las y los docentes, directora y ATP de la escuela.

Durante el periodo de mis visitas a la escuela ocurrieron dos particularidades que considero importante reportar. La primera, fue la aparición de la (supuesta) epidemia de la influenza que ocasionó la suspensión de las labores en la escuela del 24 de abril al 11 de mayo del 2009, que, junto con las dos semanas anteriores de vacaciones de “semana santa”, representaron un mes sin actividades. Las entrevistas y observaciones que realizaba se vieron interrumpidas

y tuve que reanudarlas cuando se regularizó la asistencia a clases. La segunda, fue el cambio de directora: en el segundo semestre el ciclo 2008-2009, después de la influenza, la maestra Pilar fue promovida a supervisora de zona escolar, por lo que dejó la dirección del plantel en el que hice la investigación. Esto me implicó volver a establecer la relación con la nueva directora para continuar con las visitas a la escuela y tener que realizar la entrevista a Pilar en la oficina de la zona escolar en la que laboraba.

5.3.2 Los grupos

Las observaciones se llevaron a cabo en dos grupos de 3° de primaria. La edad de las y los estudiantes oscilaba entre los 8 y los 10 años, en el grupo de 3° A había más niños (15) que niñas (9). En 3° B el número de hombres y mujeres estaba equilibrado. Aunque antes de la investigación asistí a la escuela durante dos años, para impartir las sesiones del programa “Aprendiendo Juntos”, las y los estudiantes de tercero no me conocían, ya que no habían participado en este programa.

5.3.3 Docentes

Entrevisté a Alma y Úrsula, las dos maestras de tercero de primaria, a Javier, el maestro de Educación Física que impartía clases a estos grupos, a la maestra Laura, que ocupaba el puesto de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) y a la maestra Pilar, directora de la escuela. Observé impartir clases en el aula (y en una ocasión en el patio) a Alma y Úrsula y en el patio de Educación Física a Javier. En la siguiente tabla se muestra información sobre cada docente. Se utilizan seudónimos para proteger su identidad.

Tabla 6.1

Docente	Cargo	Sexo	Edad	Lugar de origen	Estado Civil	Hijas o hijos y edad
Alma	Docente 3° A	Mujer	45	DF	Casada	si, niña, niña, niño
Úrsula	Docente 3° B	Mujer	48	DF	Casada	sí, niña, niño
Javier	Docente Educación Física	Hombre	42	DF	unión libre	sí, niña, niño
Pilar	Directora (Actualmente supervisora)	Mujer	45	DF	casada (segundo matrimonio)	sí, niña, niño
Laura	ATP	Mujer	menos de 30	Yecapixtla, Morelos	soltera	No

5.4 Escenarios

La mayor parte del trabajo de campo se hizo en la escuela primaria A, sin embargo, por cuestiones de organización, dos de las entrevistas las hice fuera de la escuela. A continuación se enlistan los distintos escenarios:

- Las aulas de 3° de primaria A y B, en las que hice las observaciones durante las clases y las entrevistas a las maestras Alma y Úrsula. Para realizar las entrevistas se aprovecharon momentos en la jornada educativa que las maestras tuvieran libres, como las clases de computación, el recreo y las clases de Educación Física
- El patio de la escuela, en el que hice observaciones durante el recreo y en las clases de Educación Física.
- La antesala de la dirección del plantel, en la que hice la entrevista semiestructurada a la maestra Laura que ocupaba el puesto de Apoyo Técnico Pedagógico.
- La oficina de una zona escolar, en la que hice la entrevista a la directora de la escuela, la maestra Pilar, que en el momento de la entrevista ya ocupaba el puesto de supervisora.
- Un jardín de ciudad universitaria, en el que hice la entrevista semiestructurada al profesor Javier de Educación Física.

5.5 Instrumentos

Se elaboraron 4 guías de entrevista previamente (Anexo 1):

- Guía para las maestras titulares del grupo
- Guía para el maestro de Educación Física
- Guía para la directora (supervisora en el momento de la entrevista)
- Guía para la maestra que funge como Apoyo Técnico Pedagógico

La información de las observaciones y las entrevistas se inscribió en registros ampliados. Los registros de observación se realizaron mediante notas etnográficas, tomando como base el formato que propone María Bertely (2007). El formato consta de dos columnas, en la primera se inscribe la acción social significativa (Geertz, 1991) y en la segunda se elabora una primera interpretación durante la observación y la revisión de las notas. En el anexo 2 se muestra como ejemplo una página de un registro de observación.

5.6 Procedimientos

5.6.1 Procedimiento de obtención de datos

Para obtener los datos se hicieron visitas periódicas a la escuela en donde se llevaron a cabo entrevistas y observaciones durante los meses de Enero a Julio del 2009. Previamente a esto se tuvo una reunión con las personas participantes en donde se presentó el proyecto, se acordó la forma en la que iban a contribuir en el proceso de investigación, los aspectos de confidencialidad y el acceso que yo tendría para entrevistarles y observarles durante las clases, cada persona recibió una carta de mi parte. Algo importante es que las maestras me presentaron con las alumnas y los alumnos de cada grupo, facilitando mi incorporación a los espacios escolares.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, las temáticas abordadas se delimitaron previamente, pero no de manera cerrada, sino que se iban adaptando

a la conversación. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas textualmente, cuidando plasmar lo dicho con la mayor exactitud. Posteriormente se añadieron a un registro ampliado organizado en dos columnas, una en la que se transcribe la acción social significativa (en este caso las palabras de la persona entrevistada y la investigadora) y otra en la que se hace una primera interpretación (en el anexo 3 se muestra un ejemplo).

Las observaciones se hicieron durante las visitas a la escuela, tomando como base el registro de campo propuesto por María Bertely (2007) en el que en una columna se inscribe la acción social observada y en la siguiente una primera interpretación a dicha acción. Las observaciones se realizaron en los salones de clase de tercero de primaria y en el patio durante la clase de educación física y a la hora del recreo. Traté de incidir lo menos posible en el escenario, naturalmente, como se muestra posteriormente, esto no siempre fue posible.

5.6.2 Procedimiento de análisis de datos

Para analizar los datos utilicé el procedimiento propuesto por María Bertely (2007) para analizar las acciones inscritas en las observaciones y las entrevistas de una etnografía educativa. En este procedimiento se generan varios documentos con los que se va profundizando en el análisis de la información.

El primer documento es el registro de observación, en donde se inscriben las acciones sociales de los y las participantes. El concepto de inscripción se retoma de Clifford Geertz (1991), para hacer una distinción con la acción de escribir. Las acciones sociales significativas no se escriben en un registro, se inscriben, ya que desde el momento en el que se observan y se anotan hay una interpretación por parte del o la investigadora.

Las acciones se van inscribiendo en un formato que tiene dos columnas: una de inscripción y una de interpretación. En la primera se anota la acción social

significativa y la segunda se deja en blanco, en ésta se hará una primera interpretación de lo inscrito.

En el segundo documento se hacen las primeras interpretaciones, conjeturas e inferencias, subrayando aquello que resalta o parece significativo de la acción social inscrita y de la interpretación. Este segundo documento es el que permite identificar los patrones emergentes y los casos que parecen excepcionales, para después elaborar las categorías de análisis.

El análisis de la información obtenida durante el proceso etnográfico se realizó con base en las dos técnicas de investigación utilizadas: la observación y la entrevista. De la revisión de los registros de observación se obtuvo un grupo de categorías al que denominé “categorías experienciales”; del trabajo realizado con las entrevistas surgieron las “categorías discursivas”. En varios momentos ambos grupos de categorías se cruzan y se encuentran, algunas veces confirmando lo dicho o lo observado y otras creando contradicciones y puntos de ruptura entre el actuar en el aula y el discurso de una misma persona o comparando a una/un participante con otra/o.

Cada grupo de categorías está estructurado en dimensiones. Las dimensiones se construyeron siguiendo el objetivo y los temas centrales de la tesis sin dejar de lado el devenir de los acontecimientos y el discurso que se registraron.

Las **categorías experienciales** se estructuran en cuatro dimensiones:

1. Presencia de la investigadora
2. Expresiones del patriarcado en la vida cotidiana escolar
3. El Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las clases
4. Participación de familiares

Las **categorías discursivas** también están estructuradas en cuatro dimensiones:

1. Género
2. Subjetividad y experiencia docente
3. Interacción entre la escuela y las políticas educativas
4. Ámbitos del Programa Integral de Formación Cívica y ética

Cada dimensión agrupa distintas categorías. En las tablas que se presentan a continuación se muestran los distintos agrupamientos y una breve descripción de cada categoría.

Categorías experienciales

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Descripción
Presencia de la investigadora (6.1.1) ³³	Influencia en la o el docente	Cuando hay alguna interacción, mirada, comentario de la o el docente con la investigadora	
	Influencia en la o el estudiante	Cuando hay alguna interacción, mirada, comentario de la o el estudiante con la investigadora	
Expresiones del patriarcado en la vida cotidiana escolar (6.1.2)	Currículum explícito (A)	Materiales educativos	Cuando aparece el sexismo en los materiales educativos. Por ejemplo, en los libros de texto o los materiales de Educación Física
	Acción estudiante (B)	Reproducción del estereotipo	Cuando las y los estudiantes reproducen de forma individual (no en una interacción directa) algún estereotipo de género mediante sus acciones, las ideas que expresan, sus gustos, juegos y los ejemplos que dan en clase. También se incluye en esta categoría la ausencia de lenguaje incluyente
		Referencia al fútbol profesional	El objetivo fue observar diferencias entre los sexos en los partidos de fútbol llevados a cabo en la clase de educación física.
		Resistencia: contradecir el estereotipo mediante la acción	Son los casos registrados en los que alguna o algún estudiante lleva a cabo acciones que contradicen el estereotipo de género asignado a su sexo.
		Interacción Estudiante-Estudiante.	Incluye aquellos intercambios y experiencias conjuntas teñidas de sexismo y violencia, en algunos casos se dan ejemplos contrarios que se interpretan como la resistencia a reproducir el sistema de

³³ Los números y las letras en negritas y entre paréntesis corresponden al apartado en el capítulo de resultados (capítulo 6) en el que se describe lo correspondiente a cada dimensión y categoría

			dominación patriarcal.
		Heterosexismo	Se describen las ocasiones en las que mediante la acción se reproduce la norma heterosexual, en algunas ocasiones aparece la discriminación.
		Cuestionar a la maestra	Aquellas acciones registradas en las que una o un estudiante cuestiona (de manera indirecta) la autoridad absoluta de la maestra.
	Práctica docente (C)	Interacción docente-estudiante	Se buscan diferencias en las interacciones que la o el docente comienza según el sexo de la o el estudiante. Ejemplos de estas interacciones son llamar la atención, poner como buen o mal ejemplo y solicitar ayuda.
		Interacción docente-grupo	Incluye cuando la o el docente se dirige a una parte o a todo el grupo. Por ejemplo dividir al estudiantado por sexo para realizar algunas actividades, tratar de forma diferenciada a hombres y mujeres, fomentar la participación y dar indicaciones y, finalmente, no utilizar lenguaje incluyente para dirigirse a colectivos en los que están presentes las niñas.
		Reproducción o resistencia al patriarcado	Otras formas de reproducir o cuestionar el sistema patriarcal que forman parte del currículum oculto. Como dar en clase ejemplos sexistas, promover implícitamente atributos sexistas como la fuerza, castigar a los niños diciéndoles que se vayan del lado de las niñas, no cuestionar comportamientos sexistas en el estudiantado o, por el contrario, fomentar la equidad y cuestionar los estereotipos de género implícitamente.
		Subjetividad	Cuestiones relacionadas con la construcción subjetiva de la o el docente que se vislumbran mediante las acciones observadas. Básicamente en esta categoría se ubica el empleo circular del tiempo que hacen las maestras y el cuestionamiento a su autoridad.
El Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las clases (6.1.3)	Aplicación (A)	Observaciones que hice en las clases mientras las maestras aplicaban alguna actividad específica del PIFCyE	
	Facilidad (B)	Acontecimientos o sucesos observados que están acordes con los propósitos del Programa o que pueden representar una ventaja al aplicarlo.	
	Dificultad (C)	Son acciones o sucesos observados que contradicen algunos principios y recomendaciones del PIFCyE y pueden dificultar su aplicación. Por ejemplo no fomentar la reflexión, la colaboración y no reflexionar en torno al género.	
	Otros	Cuando se observa la utilización de materiales distintos a los de	

	materiales de FCyE (D)	la asignatura de FCyE para enseñar contenidos relacionados con esta materia.
Participación de familiares (6.1.4)	No tiene categorías. Incluye todas las ocasiones en las que observé a una madre o padre de familia (en casi todos los casos eran madres) participar de alguna forma en la escuela. Por ejemplo repartiendo en el aula de clases los desayunos escolares, en juntas, en actividades relacionadas con el “calendario de valores” de la fundación Televisa o atendiendo con la docente algún asunto específico	

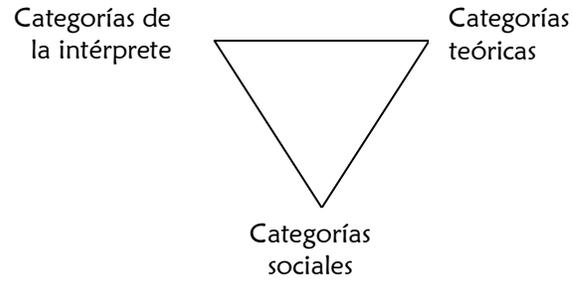
Categorías discursivas

Dimensión	Categorías	Descripción
Género (5.2.1)	Conceptos (A)	Hace referencia a la definición o la explicación de algunos conceptos relacionados con la perspectiva de género como “género”, “equidad”, “discriminación”, “violencia” y “feminismo”.
	Estereotipos (B)	Cuando la persona entrevistada asigna ciertas características a las y los estudiantes y a las mujeres y hombres por pertenecer a un sexo u otro.
	Diferencias entre los sexos (C)	Incluye la explicación que se hace de las diferentes tareas, roles y características que se han asignado a cada sexo y a la consideración de si las habilidades, profesiones y actividades deben ser diferentes o no para mujeres y hombres.
	Sexismo (D)	Implica la ausencia o presencia de sexismo en la práctica descrita y en el discurso. También incluye las narraciones de acciones estudiantiles que interpreto como sexistas.
	Crítica: cuestionamiento/reconocimiento (E)	Se refiere al reconocimiento del avance para las mujeres en ciertos aspectos de la vida pública y al cuestionamiento en la falta de equidad entre los sexos en algunos ámbitos.
	Género e historia de vida (F)	Incluye la interrelación de algunos sucesos de la vida de las personas entrevistadas y los acontecimientos que tienen que ver con el género. Por ejemplo, se explora lo relativo a la crianza y el matrimonio.
Subjetividad y Experiencia Docente (6.2.2)	Pensar la propia autoridad (A)	Sucesos discursivos en los que la o el docente hace referencia a la concepción que tiene de sí misma/o como profesional de la enseñanza. Por ejemplo, habla de sus propias habilidades, de su gusto por la profesión y de la forma en la que concibe su propia autoridad
	Trayectoria profesional (B)	Reúne lo relativo a la formación de la o el docente (elección vocacional, cursos) y a las condiciones de trabajo que ha experimentado durante su vida laboral.
	Saber docente (C)	Hace referencia a los tipos de saber enunciados por Tardif et al (Salgueiro, 1998): el saber cotidiano, el saber curricular, el saber profesional y el saber de las disciplinas.
	Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (D)	Incluye las partes del discurso en los que la maestra o maestro habla de las ideas que giran en torno a un modelo tradicional o no tradicional de enseñanza-aprendizaje. También se abordan cuestiones más amplias en la vida escolar como el perfil de una buena directora.
	Críticas al sistema	Son críticas que hacen las y los docentes al sistema

	educativo (E)	educativo incluyendo la relación con las autoridades, los procesos de las reformas curriculares, la estructura, etc.
Interacción entre la escuela y las políticas educativas (6.2.3)	Estructura del Sistema de Educación Básica (A)	Se refiere a la descripción que hacen las maestras y maestros sobre la jerarquización de instancias en el sistema educativo, sus funciones y la relación entre éstas.
	Reforma curricular (B)	Engloba aspectos relacionados con las reformas curriculares que se han llevado a cabo en el nivel de educación primaria más allá de la implementación del PIFCyE. Por ejemplo la opinión acerca de los cursos y el trabajo por competencias.
	Programa Integral de Formación Cívica y Ética (C)	Incluye todo lo relacionado con el PIFCyE: sus antecedentes, la forma en la que se presentó en la escuela, la aplicación del mismo en las clases, la valoración positiva o negativa que se hace de él, las competencias psicosociales, los temas transversales, las dificultades o facilidades para aplicarlo y las referencias a otros materiales didácticos que se utilizan para impartir Formación Cívica y Ética.
	Carrera Magisterial y Actualización (D)	Abarca la descripción y la valoración que hacen las y los docentes de este programa así como algunas ideas alrededor del tema de la actualización.
Ámbitos del PIFCyE (6.2.4)	Organización escolar (A)	Está conformada por los aspectos administrativos y directivos de la escuela. Por ejemplo, la forma en la que se toman las decisiones, las juntas o reuniones del personal y el proyecto escolar.
	Relación escuela-casa (B)	Incluye las partes de la conversación en las que la maestra habla de la relación que se tiene con las familias de las y los estudiantes y de las concepciones que tiene sobre el papel de éstas en la educación.

En el tercer documento, ya identificadas las categorías de análisis, se elabora una tabla en donde se indican las partes de los registros en los que aparece cada categoría. Así se puede ahondar en la definición de la categoría y profundizar en el análisis.

En el cuarto documento se debe establecer una relación entre las categorías sociales (aquellas registradas en la inscripción), las categorías de la intérprete (las que se identifican en el segundo y tercer documento) y las categorías teóricas (los hallazgos y conceptos producidos por otras autoras o autores). Estas tres categorías permiten la triangulación teórica propuesta por María Bertely para la construcción del objeto etnográfico en educación.



En el quinto y último documento, el texto interpretativo, es en el que se exponen los hallazgos de la investigación. En este caso los hallazgos de la investigación se exponen en los capítulos 6 y 7.

Capítulo 6

Resultados

La información hallada en la investigación se sometió a varios procesos de análisis para organizarla de una manera que facilitara su comprensión y la respuesta a las interrogantes iniciales de este trabajo. Un primer resultado fueron las categorías experienciales (que se obtuvieron mediante la observación) y discursivas (extraídas de las entrevistas). Las categorías están estructuradas en dimensiones que abarcan lo relativo a los temas centrales de la tesis: la vida escolar y su interacción con las políticas educativas poniendo atención a lo que tiene que ver con el género. El esfuerzo está ubicado en hallar aquellos puntos de encuentro y desencuentro y las formas de reproducción o resistencia de las personas en la escuela a un sistema educativo que está inserto en una sociedad patriarcal.

En este capítulo haré una caracterización de las y el docente que participaron en la investigación. Posteriormente describiré los hallazgos de la investigación partiendo de los dos métodos de obtención de la información. Narraré lo encontrado mediante las categorías experienciales y las categorías discursivas haciendo énfasis en los cruces entre ambas, tratando de apegarme meramente a los acontecimientos observados en la escuela. En el siguiente capítulo haré la relación de esta información con los ámbitos más amplios que conforman el fenómeno —lo social, histórico, político y cultural—y haré algunas interpretaciones basándome en estas relaciones.

La tabla 6.1 describe de manera condensada los datos que obtuve acerca de la formación y la trayectoria laboral de las maestras y el maestro. También se exploró si están inscritos/as al programa de Carrera Magisterial, esto fue importante dado que la mayoría de los cursos de actualización se ofrecen a través de este programa. Como se puede observar en la tabla, las y el docente no han recibido cursos o alguna formación relacionada con la perspectiva de género. Sólo

una maestra frente a grupo (Alma) ha recibido cursos sobre Formación Cívica y Ética como parte de su labor de orientadora en secundaria. Las dos maestras de 3° estudiaron la Normal en escuelas privadas, el resto de docentes estudió en distintas escuelas oficiales. La que tiene una trayectoria laboral y de formación más amplia es la maestra Pilar, directora de la escuela.

Tabla 6.1

Docente	Años de servicio	Antigüedad en la escuela	Trayectoria	Doble turno	Estudios	Plantel	Cursos en FCyE	Cursos en perspectiva de género	Carrera Magisterial
Alma	23	10 años	Dio clases en una escuela primaria antes de enseñar en públicas	Sí/orientadora de secundaria en la tarde	Normal Primaria	Privada /solo mujeres	Sí (curso de FCyE en secundaria)	no	sí
Úrsula	26	7 u 8 años	Siempre ha dado clases en escuelas públicas	Sí/ docente de primaria en la tarde	Normal Primaria	Privada	no	no	sí
Javier	X	x	Tiene una carrera trunca en biología y dio clases en secundaria. Ha dado clases de Ed. Fis. En los tres niveles de educación básica	sí/turno completo en la tarde	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior de Educación Física	no	no	por entrar
Pilar	26	3 años	_ Docente primaria pública "Hermanos Galeana" _ Doc. Primaria pública "Edo. De San Luis Potosí" _ Secretaria primaria pública "Edo SLP" _ Directora prim. Pública "Abel Ortega Flores" -Directora prim. Pública "Cuicuilco" _ Supervisora	no	Normal Primaria Licenciatura en Educación Básica Maestría en Educación Ambiental	Pública UPN	sí (maestría)	no	sí
Laura	3.5	3.5 años	1 año de prácticas en comunidades rurales. Es su primer trabajo	no	Licenciatura en Educación Primaria	Internado E. Zapata en Morelos (Normal Rural)	sí (Licenciatura)	no	no

6.1 Lo que observé: categorías experienciales

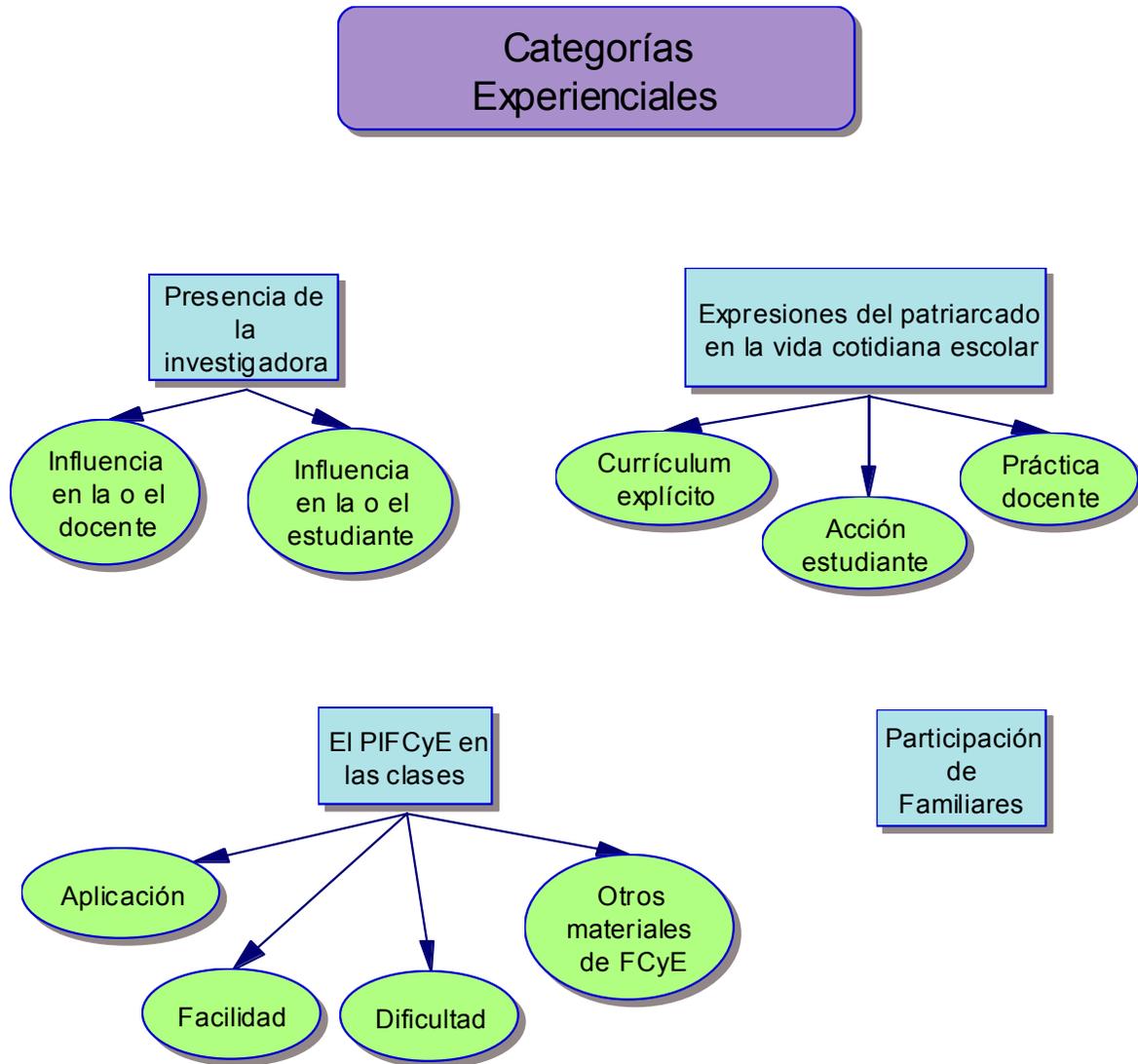
En este apartado se presenta un resumen de la información que obtuve durante las observaciones que realicé en mis visitas a la escuela. Describir la forma en la que registré los acontecimientos facilitará la comprensión de lo que se relata. En cada sesión traté de registrar el mayor número de acciones posibles, intentando acotarme a aquello que sonaba relevante para cumplir con mi objetivo, lo que no impidió que registrara un montón de sucesos que finalmente no cayeron en las categorías ni incluí en el reporte. Con el registro de las acciones fui haciendo una primera interpretación³⁴ que posteriormente me facilitaría la comprensión de las inscripciones. En los fragmentos ilustrativos que aquí se incluyen se pueden encontrar párrafos en los que hago alguna descripción u otros en los que registro lo dicho por docentes y estudiantes. Además del relato de las acciones de las y los participantes, a veces se anexa una pequeña interpretación que corresponde a lo que escribí en mis registros. No incluí todos los fragmentos que me parecieron importantes en este capítulo para disminuir su extensión, pero se pueden consultar en el Anexo 5 mediante el número de registro.

Primero abordo las evidencias que registré sobre la influencia que tuvo en el campo de estudio mi presencia como investigadora, después me aboco al relato de lo que sucedió en el ambiente escolar que tiene que ver con el género y la reproducción del sistema patriarcal, posteriormente describo lo relacionado con la aplicación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética y finalmente relato la participación que observé de las madres y los padres de familia en el ambiente escolar.

En el diagrama 6.2 se presentan de forma esquemática las categorías experienciales y la forma en la que las organicé en dimensiones. En seguida describo lo acontecido en cada dimensión.

³⁴ Como lo recomienda María Bertely (2007).

Diagrama 6.2



6.1.1 Mi presencia como investigadora

Durante mi estancia como investigadora traté de incidir lo menos posible en cada uno de los escenarios. Sin embargo, es evidente que **mi presencia en la escuela** fue un factor que añadía un ingrediente no cotidiano a la dinámica escolar. Al inicio de mis visitas a la escuela las maestras de tercero de primaria me presentaron con el alumnado:

—Ercuanto llegué al salón la maestra me pidió que pasara y me presentó a los y las estudiantes —ella es una amiguita-, les explicó que voy a estar en el salón observando la forma en la que trabajan, pidió a los *niños*³⁵ que se portaran bien para que yo no me llevara una mala impresión. Al final cuestionó si alguien tenía alguna pregunta. Me hicieron tres preguntas: ¿Cómo te va en la universidad?, ¿qué estudias? y ¿en qué universidad vas?”

Clase de la maestra Alma

Para las y los estudiantes mi presencia era novedosa y causa de curiosidad, aunque con el tiempo se acostumbraron a ella, no dejé de provocar su distracción:

Me siento en una silla, un niño se acerca a preguntarme si le puedo cambiar una moneda de dos pesos.

Clase de la maestra Úrsula

Un niño que no está haciendo ejercicio se acerca a mí -¿Qué haces?- me pregunta. Le contesto que estoy escribiendo todo lo que pasa en la clase, me pregunta sorprendido - ¿puedes escribir y ver al mismo tiempo?-. El maestro lo ve y le llama la atención, el pide permiso para ir al baño.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 1

Por su parte, las maestras y el maestro daban evidencias de notar mi presencia:

La maestra me hace un gesto señalándome su ojo con la mano para indicarme que me quede viendo al equipo —¡aque es el último.

Clase de la maestra Alma

El maestro me voltea a ver y habla más fuerte, explica a los y las estudiantes lo que van a hacer y después les pide tomar distancia

Clase de Educación Física, maestro Javier

Varias veces hacían referencia a mi presencia en la clase:

La maestra menciona que se acabó la clase y que el dibujo más bonito me lo voy a llevar yo.

Clase de la maestra Úrsula

Montse se acuesta en el piso y el profesor le llama la atención. —Sabes que no me gusta que hagas payasadas-. Después hace una referencia a mi —Mira, están tomando notas, van a poner —~~Montse~~ es una niña muy indisciplinada”.

Clase del maestro Javier

Creo que las docentes incluso modificaron lo que habían planeado para ayudarme a cumplir con los objetivos de mi proyecto, incorporando en sus clases

³⁵ A partir de aquí, cuando se usen las cursivas para resaltar una utilización del genérico masculino (niños, compañeros, todos, etc.) es por que la maestra o alguna otra persona lo utilizó así.

actividades del PIFCyE que seguramente, de no estar yo ahí, no hubieran contemplado. Por ejemplo, la maestra Úrsula, que en la entrevista mencionó que no aplicaba el nuevo programa, decidió llevar a cabo una actividad usando el libro de texto de Formación Cívica y Ética. La actividad consistió en leer grupalmente el escrito de la primera página (Anexo 4) y hacer dibujos en el cuaderno para ilustrarlo.

6. 1. 2. Expresiones del patriarcado en la vida cotidiana escolar

Para comprender la inclusión de la perspectiva de género en la escuela fue necesario ser sensible ante las expresiones del patriarcado que se dan en la vida cotidiana escolar. Estas expresiones se encuentran en el currículum oculto y el explícito. El sexismo en la escuela ha sido ampliamente investigado y analizado por las/os estudiosas/os del género y aunque el propósito de mi trabajo no es dar cuenta de esto, sí es un paso necesario para lograr mi objetivo³⁶.

A) Currículum explícito

Hablando del **currículum explícito**, en los materiales educativos encontré que a veces son sexistas al no fomentar el lenguaje incluyente. Incluso en el libro de Formación Cívica y Ética, que se supone que incorpora la perspectiva de género, se invisibiliza a las niñas utilizando solamente el sustantivo masculino para nombrar a un colectivo que incluye a hombres y mujeres (ver anexo 4).

Los materiales que normalmente se utilizan en educación física ya han sido criticados por ser sexistas (Scharagrodsky, 2004). En las clases que observé, el maestro además hace diferencias en lo que proporciona a niñas y niños para jugar fútbol: las niñas juegan con una pelota de plástico suave y los niños con un balón más duro y pesado. La creencia que puede estar detrás es que a las niñas les

³⁶ Comprender el fenómeno de la inclusión de la perspectiva de género en primaria tomando en cuenta cómo se configura desde las instituciones y en la vida cotidiana en la escuela; sin dejar de lado la influencia de las dimensiones social, histórica, política y cultural.

duele” pegarle a un balón, la desventaja es que la pelota, al ser más ligera, no se puede patear muy lejos y con velocidad, disminuyendo la precisión de los tiros y pases.

B) Acción estudiante

En las acciones que realizan las y los estudiantes se puede vislumbrar la influencia de una educación que ha sido distinta según el sexo. **El alumnado reprodujo estereotipos, roles y tareas** que socialmente les han sido asignados por ser hombres o mujeres. Referente a los estereotipos pude observar a niñas y niños actuando según las características en las que se les ha encasillado. No quisiera presentar esta tabla sin antes hacer una aclaración: el sistema patriarcal también es una influencia para mí como investigadora, los datos aquí presentados deben tomarse con reserva, ya que en el momento de registrar e interpretar las acciones puede haber un sesgo de mi parte. Para tratar de equilibrar este sesgo además de registrar las acciones que reproducen los estereotipos sexistas, registré aquellas conductas que los contradicen, información que presentaré posteriormente.

Tabla. 3 Acciones que reproducen el estereotipo sexista

Niño	Niña
no atento	callada
activo/inquieto	Servil
Habla	cumplida
molesta a otro niño	toma el papel de maestra
peleando (rudo)	toma el papel de mamá
Caballeroso	quieta (tranquila)
no baila/canta	baila
Incumplido	afectuosa
Burlón	evade hacer deporte/ no se esfuerza
hábil en Educación Física	poco hábil en Educación Física
conoce las reglas del futbol	no conoce las reglas del futbol

Para ilustrar la información anterior solamente haré referencia a algunos ejemplos que me parecieron muy significativos.

Una de las diferencias más evidentes entre niñas y niños fue la forma en la que se comportaban en clase. Los niños se mueven, se ponen de pie y corren más que las niñas. No quiere decir que las niñas no lo hagan, pero la frecuencia con la que lo hacen es menor.

La maestra vuelve a salir del salón. Axel empieza a correr dentro del aula y Luis va tras él. Luis se tira al piso, dos niños más se levantan a correr.

Dos niñas que ya terminaron están solas, cada una sentada en su lugar, una de ellas me mira.

Clase de la maestra Alma

Dos niños se abrazan y se tiran al piso. Un niño grita—voy a morir, ¡ah!-. Un niño se levanta.

Las niñas se sientan en círculos y platican, juegan con el polvo que está en el piso.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 2 y 3

Otro suceso que me llamó la atención fue que en muchas ocasiones las niñas permanecen calladas cuando se hace una pregunta grupal y en general gritan menos y hablan con un volumen de voz más bajo que los niños:

Un niño dice —Ahí vienen los desayunos--la mujer de los desayunos llega —buenos días— dice, varios niños la saludan, no se oye la voz de las niñas.

Clase de la maestra Alma

La maestra pregunta al grupo --¿Ya *chicos?*, ¿ya escogieron sus personajes?—algunos alumnos responden que no.

Clase de la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 4 y 5

En la clase de **Educación Física** las diferencias entre hombres y mujeres fueron notables. Tuve la oportunidad de observar dos partidos de fútbol en los que se enfrentaron las niñas de 3° A y 3° B por un lado, y los niños de cada grupo por el otro. Principalmente vi contrastes en la **habilidad** para jugar y en el **conocimiento de las reglas de este deporte**.

Hay un penal, Brisa del equipo dorado tira y mete gol. Sin embargo las niñas de su equipo parecen no darse cuenta de lo ocurrido. Creo que no tienen claro el concepto de lo que es un gol. El profesor debe decir —**g**— para que lo noten.

La pelota sale, una niña del equipo azul saca, pone la pelota en el piso y la pateo, lo cual está en contra de las normas.

No hay muchos pases entre las niñas, de hecho no hay ningún pase que sea intencional, más bien las niñas intentan avanzar hacia la portería donde tienen que meter gol, pero no tienen una estrategia.

Partido de fútbol entre niñas, clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 6 y 7

Los niños se colocan mejor en la cancha, no moviéndose solamente hacia donde está el balón sino esparciéndose en la cancha, cerca de donde está el balón.

La tiene [la pelota] un niño del equipo azul que logra burlar a tres niños del equipo dorado, es el número siete.

Hay tiro de esquina por parte del equipo amarillo. Los mismos niños lo reconocen y lo marcan. Un niño dice –esquina-. Las niñas nunca tuvieron un tiro de esquina

Partido de fútbol niños, clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 8 y 9

La maestra hace una pausa—pero *muchos* piensan que jugar es correr sin reglas. A ver, ¿qué pasaría si en el fútbol no hubiera reglas?
--Habría muchas faltas—responde Oliver.

Clase de la maestra Alma

Los niños en general conocen más sobre este deporte, en varias ocasiones observé que hacían **referencias al fútbol profesional**, por ejemplo se fijaban en los números de las casacas que escogían, usaban equipo especializado que traían de su casa, como guantes de portero, y decidían hacer cambios de jugadores durante el partido. Finalmente debo decir que la mayor parte de las ocasiones las niñas mostraron un menor gusto por la clase de educación física y por hacer deporte.

Llega el maestro de educación física, los niños se forman mucho más rápido que las niñas para salir a la clase.

Clase de la maestra Alma

También registré acciones de niñas o niños que **contradecían el estereotipo** clásico de cómo debe ser una mujer o un hombre. Aunque la reproducción de los estereotipos rebasó por mucho a la resistencia, estos acontecimientos dan cuenta de que ningún sistema hegemónico es inflexible ni abarca la totalidad de nuestras acciones. A continuación se citan algunos ejemplos que muestran la oposición a lo establecido para cada sexo:

En la clase de matemáticas dictan un número, es una niña (Fanny) la que dirige a sus compañeros y compañera.

Un niño que esta formado le hace —**ipjito**” a otro.

Clase de la maestra Alma

Para explicarme cómo se juega, un niño me pone el siguiente ejemplo –Charlie, Charlie ¿Me voy a casar con una novia?

Otra de las parejas que casi no ha recibido ayuda de la maestra es la de Valeria y Jenny. Sin embargo, son muy inquietas y se han levantado a ver como sus compañeras y compañeros hacen la figura, por lo que han terminado ya la casita de papel.

Varias niñas y niños están jugando. Conchita y Adriana se corretean, Adriana empuja bruscamente a Conchita contra la pared, jugando, y le hace prometer algo.

Clase de la maestra Úrsula

Dos niños comienzan a cantar una canción que hace alusión a un autobús y se paran a bailar, imitando los movimientos de los pasajeros y el chofer.

La pelota es del equipo azul, la niña con el número 10 tira bastante bien.

El niño con el número siete del equipo dorado no corre tras la pelota, cuando la ve acercarse corre un poco pero no corre para recibir el balón cuando alguno de sus compañeros va a realizar un saque, no trata de defender su portería y no me parece que se vea divertido.

Clase del maestro Javier

Ver también Anexo, 5 No. 10, 11, 12, 13 y 14

El sistema patriarcal también se refleja en las **interacciones que se dan entre las y los estudiantes**. En mis registros de observación varias interacciones aparecen teñidas de sexismo y violencia, aunque hay otras que contradicen lo anterior³⁷.

Un ejemplo claro y bien estudiado es la **distribución inequitativa del espacio** que se da en la escuela. En varias ocasiones fui testigo de cómo los hombres ocupaban un área más amplia para jugar que las mujeres.

Cuando no está la maestra, los niños ocupan más espacio del salón al jugar o divertirse, corren, se tiran al piso, se jalonean. Las niñas en cambio, permanecen sentadas o de pie cerca del lugar de otras compañeras, platican o se dedican a actividades que no requieren de movimientos bruscos: hacer dibujos u otras manualidades, jugar con las manos.

Clase de la maestra Alma

El profesor indica que los hombres se pongan de un lado y las mujeres del otro. Los niños hacen gestos a las mujeres y les dicen--¡usha!--para que se alejen.

Es notable que los niños ocupan la mayor parte del patio de recreo, que es la cancha de fútbol, y las niñas se quedan alrededor. Hay unas niñas brincando la cuerda y otras niñas

³⁷ El que haya registrado más interacciones que reproducen el sistema patriarcal puede tener que ver con que puse más atención a estos sucesos, dados los objetivos de mi tesis. Sin embargo, con toda honestidad puedo decir que también intenté agudizar mi percepción para captar hechos que pudieran ser interpretados como una resistencia al sistema.

jugando basketball pero en un espacio mucho más pequeño, quizás ocho veces más pequeño que la cancha de fútbol.

Las niñas invaden un poco la cancha en donde juegan los niños. Sin embargo, cuando se dan cuenta que lo hicieron dicen que es fuera y una niña se lleva la pelota.

Clase del maestro Javier

Una forma sutil en la que se puede reproducir el sexismo en la convivencia es cuando, al formar equipos o al jugar, **los hombres y las mujeres no se mezclan**, sino que hacen subgrupos compuestos por personas de un mismo sexo. Esto ocurrió varias veces durante las clases que observé. También me di cuenta de que cuando en un equipo de mujeres sólo hay un hombre, a este niño le cuesta integrarse o las niñas le dificultan la participación³⁸:

La maestra pide a las y los estudiantes que se sienten en parejas junto con el *-compañero* que prefieran. Los y las estudiantes se acomodan. De once parejas sólo una es mixta.

-Valeria ¿Quiénes serían tus personajes—pregunta la maestra,— ¿a quién invitarías a tu historieta?

-A Adriana y Montserrat—contesta Valeria.

En el equipo 5 las niñas acaparan las tarjetas, se arrebatan los números, casi no dejan participar al niño.

Clase de la maestra Alma

Los niños de 3°A que no están jugando ahora se van a donde están las niñas de su salón. Sin embargo están todos los niños de un lado y las niñas del otro.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 15 y 16

Otra manera de reproducir los estereotipos sexistas al socializar es mediante los **juegos**. Cuando las y los estudiantes podían elegir la actividad en la clase de educación física o en el recreo en varias ocasiones vi a las niñas brincar la cuerda o jugar a chocar las manos y cantar y a los niños por su lado jugar *-luchitas*".

En las clases pude observar comportamientos violentos entre las y los estudiantes: burlarse, descalificar a un/a compañero/a o intentar ponerlo en

³⁸ No tuve la oportunidad de ver que sucedía cuando había sólo una niña en un equipo de varios niños. No sé si hubiera ocurrido algo similar.

ridículo frente al grupo. En algunos de estos casos la **violencia** tuvo un claro tono **sexista**, como cuando las burlas entre los niños tienen el sentido de decirle al otro que “parece mujer”:

La maestra pide al grupo que hagan el ejercicio en su cuaderno, Axel pregunta – ¿Cuál cuaderno?-- La maestra responde – ¿cuál cuaderno? dice Axel.
Varios niños dicen –El de español, Axel—algunos en un tono ofensivo.
La maestra llama la atención a uno de ellos
-¡Ya Luis!

Clase de la maestra Alma

Eduardo le dice a otro niño -¿Tú eres niña?—y se ríe gritando—Ja ja ja, ¡te la aplicaron!— después se pone de pie.

Clase de la maestra Úrsula

Una niña se cae y otras se ríen.

Llegan dos niños con los conos y las pelotas. Algunos niños de la clase le dicen a uno de ellos –Saúl ¿trajiste las tortillas?

Ángel se acerca y me dice—a ella le decimos la comadreja—le pregunto a Leslie si le gusta este apodo y me dice que más o menos.

El niño que tiene el número treinta y uno se pone la casaca con el número hacia el frente. Otros niños se burlan porque se puso la casaca al revés.

Clase de Javier

Otra forma que toma la violencia es cuando los niños **compiten** entre sí. Digo *los niños* porque fue un comportamiento que vi mucho más frecuentemente en los hombres.

Un niño critica el dibujo de otro, que es una patineta, diciendo —“¡chafas maestra ni saben patinar”, la maestra le dice que se ponga a trabajar.

Un niño critica a Ángel:

-No se sabe los números maestra.

-Sí, sí se los sabe, pero le cuesta trabajo- responde ella.

Clase de la maestra Alma

Un niño le dice a la niña que va al frente de la fila -¡Apúrate Brisa!—Cuando el ejercicio era simplemente caminar alrededor de la cancha.

Clase del maestro Javier

Mediante los **ejemplos** que da, el estudiantado también reproduce los estereotipos asignados a su sexo. En una clase de la maestra Úrsula las niñas y niños tenían que representar teatralmente algún chiste que se supieran o inventaran. Fue de notar que los chistes de los equipos de niños tenían contenidos violentos:

Pasan al frente Eduardo y dos niños más. Eduardo está frente a otro niño y detrás de Eduardo está parado el tercero.

--Señor ¿me da un helado?--le dice Eduardo al que está enfrente.

--¿De qué sabor?

--Vainilla

--Aquí tiene

Eduardo se voltea y hace el gesto simulando que le embarra en la cara el helado al niño que está detrás de él.

Otros ejemplos sesgados genéricamente son los siguientes:

Una niña, Paola, se anima a cantar, la maestra la apoya para que cante. La canción de Paola dice así —*Ani me gusta que mi mamá me tape y no me gusta que me pegue*”

Un niño canta —*Andrés se fue a la guerra, tu mamá te pega*”

Clase de la maestra Alma

Las alumnas y alumnos también contribuyen a reproducir el sistema patriarcal al **no utilizar un lenguaje incluyente**, en general utilizan el masculino para referirse a hombres y a mujeres de manera indistinta:

La maestra dice —*Lupita*—ella responde —*Confiar en los amigos*.

Clase de la maestra Alma

Primero pasa Montse y Ale. Actúan el siguiente chiste:

--*Señor, señor ¿Me da un helado?*-dice Montse.

--*De que sabor*—contesta Ale.

--*Del que sea, de todos modos se me va a caer.*

Me llama la atención que las niñas, siendo mujeres, al actuar se llamen —*señor*”, no siendo un papel que tenga que ser forzosamente masculino.

Clase de la maestra Úrsula

Ver también Anexo 5, No. 17

Las y los estudiantes en algunas ocasiones también mostraron comportamientos relacionados con la reproducción de la **norma heterosexual**, algunos incluso rayan en un mal entendimiento de la homosexualidad y en la homofobia.

Un alumno dice que bailar es de gays, después de escuchar a un compañero que dice que le gusta bailar.

Clase de la maestra Alma

--Aquí se cayó, aquí corrió, aquí le dio un beso a Jenny, aquí le dio un beso a Eduardo— dice la maestra poniendo ejemplos de lo que va en cada viñeta actuando como si ella fuera una personaje. Varios niños, después de la mención del beso a Eduardo, dicen —*¡uuuuuh!*—en tono agudo. No hacen lo mismo cuando la maestra dice que le va a dar un beso a Jenny.

Clase de la maestra Úrsula

Finalmente quisiera ilustrar una forma de resistencia que percibí en las acciones de las y los estudiantes. No necesariamente es una resistencia al sistema patriarcal pero sí a la trama de conocimiento y poder que se da en la escuela; se trata de cuando las y los estudiantes **ponen en cuestionamiento la autoridad de la maestra**, aunque no lo hacen de manera explícita. A veces las maestras toman este cuestionamiento con humor y otras veces no lo aceptan.

La maestra da las instrucciones –les voy a dar un texto, lo leen en silencio, cuando terminen levantan la mano, no se vale hablar.

Un niño está hablando, la maestra dice –Ángel no entendió las indicaciones—y las repite de nuevo, al final pregunta – ¿Quién no ha entendido las indicaciones? ¿Angelito? En silencio.

Un niño dice –Maestra, usted perdió—haciendo referencia a que la maestra habló después de la indicación de no hablar, la maestra responde –todavía no reparto los textos—y luego en tono burlón, –ya saben que aquí la maestra es la que sabe todo.

Clase de la maestra Alma

Mientras la maestra dicta, Montse le dice:

-Maestra ¿Me permite tantito?

Pero la maestra no se detiene y sólo le pregunta – ¿Para qué?

Clase de la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 18

C) Práctica docente

Uno de los aspectos principales que guió mis observaciones fue la práctica docente. Puse atención en las **interacciones que se dan entre el o la docente y el alumnado**, resaltando sobre todo la forma en la que el género interviene y da un matiz distinto dependiendo del sexo de la o el estudiante.

En el caso de la interacción docente-estudiante registré las ocasiones en las que la maestra o maestro llamaba la atención, elogiaba, solicitaba ayuda, ponía como buen o mal ejemplo y brindaba ayuda a una alumna o alumno en particular.

La acción que inscribí un mayor número de veces fue **llamar la atención**, la diferencia entre hombres y mujeres fue notable. Las maestras y el maestro llamaron la atención a los niños el doble de veces que a las niñas. Las formas

fueron variadas: una pregunta, una mirada o indicar un mal comportamiento. Las causas iban desde el no poner atención, estar hablando en clase y jugar, hasta no hacer las cosas como el o la docente lo esperan e incluso algún suceso accidental como tirar un estuche. A veces la llamada de atención era un comentario simple que parecía no alterar el transcurso de la clase; otras era más fuerte y para mí representaba una interrupción más abrupta:

Ricardo está jugando con la pelota que es el objeto que le tocó a su equipo en la última pista, la maestra lo regaña. –Dame la pelota, te voy a llevar con tu mamá, para que te lleve—lo hace casi gritando.

Leslie está con la maestra, de pie al lado de su escritorio. La maestra la regaña por que recorta cuando tendría que trabajar, le dice que va a llamar a su papá y agrega— ¿Tú que pensarías si yo estuviera platicando en vez de hacerte caso o hacer mi trabajo?

Clase de la maestra Alma

A una niña se le cae su estuche con muchos lápices, cuando la niña se dispone a recogerlos, la maestra le pide que no los recoja, que no se mueva.

Llama la atención fuertemente a Valeria –¡Vale! Primera llamada...tú sabes lo que voy a hacer hoy.

Clase de la maestra Úrsula

Es el turno de Valeria. El maestro le dice –Valeria, así como eres buena para dar lata también debes ser buena para cosas positivas-.

El profesor detiene el juego mientras observa la forma en que Eduardo mete las casacas a un costal. Sopla su silbato y le pregunta en voz alta -¿Puedes o lo voy a hacer yo?-. No entiendo que es lo que Eduardo estaba haciendo mal.

Clase del maestro Javier

Ver también Anexo 5, No. 19, 20 y 21

En el caso de solicitar ayuda también hubo diferencia entre hombres y mujeres. Las y el docente **solicitaron ayuda** cuatro veces más a los niños que a las niñas. Cuando se trataba de salir del salón para ir a buscar algo, las maestras siempre acudían a los niños, las niñas auxiliaban al prestar su cuaderno a la maestra o al explicar las actividades a sus compañeras/os. En la clase de Educación Física siempre se pedía ayuda a los hombres para ir a buscar el material, acomodarlo o guardarlo.

La maestra llama a Ricardo y le dice algo que no alcanzo a escuchar, el niño se sale del salón. Oliver, que estaba sentado al lado de Ricardo dice en voz baja –siempre manda a Ricardo y apenas va en el primer renglón.

Clase de la maestra Alma

La maestra pide a Montse su cuaderno de tareas para revisar si anotaron la tarea.

La maestra se da cuenta que el pino y la casita no caben pegados en el cuaderno, le pide a Gus que vaya a la dirección a pedirle a Laura hojas de reuso tamaño oficio.

Clase de la maestra Úrsula

El maestro pide ayuda a dos niños para que vayan a la bodega que está del otro lado del patio por el material para la clase: pelotas de plástico de colores y conos.

El profesor le pide a un niño que traiga la bolsa con las pelotas, el niño se acerca sonriendo. Después pide a Hugo que le lleve las listas que están a mi lado y una pelota. Hugo se lleva la pelota pateándola.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 22

En el resto de las acciones registradas no hubo diferencia en la frecuencia en que se dirigían a un sexo u otro.

Otra forma de interacción es la que establecía la o el docente con todo el grupo. Un rasgo muy marcado de estas interacciones fue la **ausencia de lenguaje incluyente**: las maestras y el maestro nombraban a todo el grupo en masculino, incluso cuando solamente había mujeres.

--Aquí *todos* llegaron a la meta—continúa la maestra--¿Quién llegó primero? Jimena, que tiene el objeto de la última prueba, un silbato, y pertenece al equipo —*¡* levanta la mano.

Clase de la maestra Alma

La docente continúa la lectura —sus minas y su petróleo- comentando después —*nosotros* los mexicanos somos dueños de sus suelos.

La maestra pregunta--¿Cuántas viñetas tiene ésta otra?-- Todas y todos contestan que 10 —Bien ¡si cuentan *cuates!*—les felicita la maestra.

Clase de la maestra Úrsula

El docente les explica que en esta clase van a trabajar un saque diferente además del que ya habían practicado. Continúa diciendo —a *muchos* de ustedes ya les sale bastante bien, *otros* necesitan practicar más.

El maestro hace un saque y les dice a las niñas que tienen que pasar la pelota a un *compañero*, solamente hay niñas jugando.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 23

Las y los estudiantes, como vimos anteriormente, tienden a separarse en los juegos y a formar equipos de sólo hombres o mujeres. Sin embargo, las maestras y el maestro también promueven esta acción **al dividir al estudiantado por sexo** en las distintas actividades. Aunque hubo veces en que intentaban

equilibrar los equipos, la tendencia general fue separarlos, sobre todo en las clases de Úrsula y Javier:

Bajo a ver el ensayo, los niños están de un lado y las niñas del otro. Es un baile que se presentará en el festival del 10 de Mayo, día de las Madres. En este baile se juntan los tres terceros, las maestras dirigen.

Clase de la maestra Úrsula

El maestro indica, señalando hacia la izquierda—de este lado hombres—y señalando hacia el otro lado—y de este lado mujeres, por parejas. Incluso en este ejercicio que no involucra interacción entre más de dos personas el profesor divide espacialmente al estudiantado por sexo. A las mujeres las pone en un área del patio en la que hay sombra. No hay posibilidad de contacto físico en el ejercicio, simplemente se trata de pasarse la pelota.

Clase del maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 24

Otra acción que registré fue la forma en la que las y el docente **fomentaron la participación** de niñas y niños. Más o menos la mitad de las veces se pedía de forma equilibrada a hombres y mujeres que contestaran preguntas, hicieran un ejercicio frente a la clase o dieran su opinión, la otra mitad observé una tendencia a dar la participación a los hombres. Por ejemplo:

La maestra continúa —A ver, Oliver fue el único que me hizo esa observación ¿En qué otro se escucha mal?—pregunta al grupo. Da la palabra a Axel, Giovanni y Enrique.

Clase de la maestra Alma

En el aula, a veces se dan **ejemplos estereotipados** que reproducen la imagen y la división de tareas tradicional del hombre o la mujer. También se invisibiliza a la mujer en tareas que ella realiza frecuentemente, como el asistir a las juntas en la escuela. El estudiantado, repite este lenguaje no incluyente y esta invisibilización de las mujeres, como se muestra en el último ejemplo.

La maestra pone un ejemplo de lo que me gusta y no me gusta —*ani me gusta que mi mamá me de besitos y me desagrada que me regañe y me pegue*—

—Por eso luego los *papás* no vienen— dice la maestra. Les pide a los y las alumnos/as que les recuerden a sus *papás* que pueden ir a ayudar. Retoma la lección de “la sopa de piedra” en la que se enseña que debemos de compartir. Esa lección la leyeron en una junta con los *papás* en donde se les invitó a que colaboren con su escuela.

Clase de la maestra Alma

Sigue la lectura -una nación que es nuestra herencia—. La maestra pone el ejemplo de la contaminación y la herencia de un mal ambiente, pregunta: -¿les gustaría que sus *papás* tiraran la basura en desorden?—, la maestra continúa —la herencia es educar y ser personas responsables.

Un niño dice –mi papá va a ser responsable y me va a dejar una nación limpia. Luego la maestra dice que también hay que afinar el coche, cuando pone ejemplos hace referencia a –~~os~~ papás” no a las madres de familia.

Clase de la maestra Úrsula

El **castigar**, aunque en menor medida, es una práctica que se sigue dando en las clases. Algunos de estos castigos reproducen la idea de la jerarquización entre los sexos en donde la mujer está más abajo. Esto ocurre cuando a un niño se le pone como castigo el colocarse del lado donde están las niñas:

La maestra llama la atención a un alumno que está sentado cerca de la puerta –Eduardo, pasa a tu lugar, ahí no te quiero-. A Juan Carlos también le pide que se pase al otro extremo de la mesa. A Leo lo cambia a una mesa en donde hay siete niñas sentadas.

Clase de la maestra Úrsula

El maestro llama la atención a un niño que está jugando luchitas con otro y de castigo le pide que se pase con las niñas.

Clase del maestro Javier

Las y los docentes a veces demuestran en las clases los **estereotipos** que tienen sobre las niñas y niños, influyendo así en las concepciones que se va formando el estudiantado sobre cómo son o deben ser los hombres y las mujeres, un claro ejemplo es el siguiente:

Ahora la maestra llama a un equipo de niños y dice –Fuerte niños, ustedes tienen una voz fuerte--. Alcanzo a escuchar la voz de un niño que comenta en voz baja –Las niñas son tímidas.

La maestra llama a un equipo de niñas y dice a todo el grupo –tenemos que tener mucho silencio porque sus compañeritas hablan muy leve--. Pasan dos niñas al frente.

Clase de la maestra Úrsula

Una forma velada de contribuir al mantenimiento del sexismo en la escuela es cuando las maestras y maestros no cuestionan o detienen algún comentario o acción sexista y/o violenta por parte de sus alumnas y alumnos, lo que finalmente les hace **cómplices**.

Un alumno dice que bailar es de gays. La maestra se lo comenta a la mujer de los desayunos diciéndole también que ve mucha televisión, la mujer de los desayunos dice que hay que prohibírselo y las dos se ríen.

Clase de la maestra Alma

Unos alumnos están actuando un chiste. El niño que está de pie le avienta un objeto en el estómago al que está tirado en el piso. --¡Ay! ¿Quién me lo aventó?-dice el que está en el piso.

Él que está de pie vuelve a tomar el objeto del piso y lo vuelve a aventar al estómago, otra vez -¡Ay! ¿Quién me lo aventó?
--¿Me la pelas?-dice finalmente el que aventaba los objetos.
La maestra se ríe y dice:
-¿Qué era eso?, ¿una naranja?

Clase de la maestra Úrsula

Es notable que los niños ocupan la mayor parte del patio de recreo, que es la cancha de fútbol, y las niñas se quedan alrededor. Hay unas niñas brincando la cuerda y otras niñas jugando basketball pero en un espacio mucho más pequeño, el maestro no dice nada. Unos minutos después los niños corren por toda la cancha, las niñas siguen jugando basketball, pero ahora en un espacio mucho más reducido porque el profesor les pide a los niños de tercero que se formen ocupando una parte de la cancha de basketball.

Clase del maestro Javier

Hay acciones que pueden representar una **resistencia al sistema patriarcal** y una forma de cuestionar de forma implícita los estereotipos sexistas y promover la equidad. Sin embargo debo mencionar que estas acciones de resistencia no se dan de forma clara y consistente, aunque, atendiendo lo dicho en las entrevistas por las y el docente, existe la posibilidad de que se hagan de forma consciente:

Los primeros dos números fueron dictados por dos niños diferentes: Octavio y Ricardo, ahora es Jimena la que dicta los números. La maestra le pide que dicte tres veces seguidas, resaltando de forma implícita ante el grupo la habilidad de esta niña en matemáticas.

Niñas y niños se toman de la mano y suben sin correr mucho al salón. Todo el tiempo mientras se desplazan deben ir tomados/as de la mano. Es interesante por que esto los obliga a no correr y a darse la mano entre hombres lo cual no es bien visto en la cultura mexicana

Clase de la maestra Alma

Los niños tienen la pelota, el profesor los anima—Sale, ¡eso!—. Ahora la tienen las niñas, la avientan y el profesor dice --¡eso!—. Es de notar que el profesor anima a ambos sexos, sin importar quien lo hace mejor.

Clase del maestro Javier

Finalmente, un aspecto que observé en las clases es la **forma en la que las maestras administran su tiempo** para poder cumplir con las tareas que tienen que realizar, a veces deben hacer varias cosas al mismo tiempo o buscar pequeños espacios mientras las y los estudiantes están ocupados, para preparar actividades o cubrir las peticiones administrativas³⁹.

³⁹ Esta forma de distribuir el tiempo coincide con la descripción que hace Elena Simón (2000) del empleo circular, forma tradicional en la que se ha enseñado a gestionarlo a las mujeres.

La maestra le pide al grupo que le lleven sus cuadernos a calificar. En varias ocasiones las maestras califican a la hora de la clase

Clase de la maestra Alma
Ver también Anexo 5, No. 25

Mientras la clase dibuja la maestra se sienta con dos alumnas de cuarto a las que les está ayudando a escribir un relato para la gaceta escolar.

La clase siempre comienza con los desayunos, una mujer los reparte, que espera a que todos y todas lo terminen. Mientras, la maestra anota algunas cosas, sentada en su escritorio.

Clase de la maestra Úrsula

6. 1. 3. El Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las clases

Este programa contiene el primer intento de incorporar de manera oficial en el currículum de educación primaria la perspectiva de género. La propuesta es hacerlo como tema transversal, por lo que los contenidos relacionados con la perspectiva de género deben permear todas las materias y su problemática debe ser un tema siempre presente.

Sin embargo, aunque el programa se repartió en la escuela desde el 2008⁴⁰, después de su establecimiento oficial junto con la asignatura de Formación Cívica y Ética en marzo del mismo año (DOF, 2008), la aplicación por parte de las maestras y maestros de la escuela que estudié no fue general ni regular. Incluso el profesor de Educación Física mencionó en la entrevista no conocer el Programa. Bajo estas condiciones en muy pocas ocasiones pude observar que se llevaran a cabo actividades correspondientes al programa en las clases y mucho menos aquellas que tienen que ver con la promoción de una sociedad equitativa para mujeres y hombres. Por lo anterior, durante las observaciones me dediqué a poner atención a aquellos sucesos que tenían relación con la aplicación de este programa, aunque no fueran durante la aplicación de las actividades del PIFCyE específicamente y aunque fuera en otras asignaturas.

⁴⁰ Es importante tomar en cuenta que la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética se publicó y distribuyó desde el 2007, en donde también se reconoce la perspectiva de género como una problemática que debe trabajarse de manera transversal.

Como resultado obtuve cuatro categorías: aplicación del PIFCyE, dificultades y facilidades para su aplicación y uso de otros materiales didácticos de FCyE.

A) Aplicación del PIFCyE

En cuanto a la **aplicación del PIFCyE** pude observar tres clases en las que se aplicó una actividad de este programa: dos de la maestra Alma y una de la maestra Úrsula. Observé dos actividades de la Unidad 2 del PIFCyE⁴¹, sugeridas en la sección A1 –compartiendo sentimientos con los demás” y A3 –Alcanzar una meta” de esta unidad, en la clase de la maestra Alma. La primera actividad consistió en compartir en parejas –lo que me gusta” y –lo que me desagrada” y después compartirlo con todo el grupo en un poema, una canción o algo parecido. La segunda actividad fue un juego tipo –rally” que la maestra diseñó en el que cada equipo tenía el objetivo de encontrar un objeto perdido después de haber pasado por varios retos.

Solamente una vez observé que se utilizara el libro de texto que se reparte a las y los estudiantes. Fue en una clase de la maestra Úrsula, la actividad consistió en leer la primera página del libro en el grupo e ilustrar individualmente en una hoja del cuaderno la lectura (Anexo 4)⁴².

Además, con la maestra Úrsula observé una actividad de FCyE en la que se utilizó el Calendario de Valores de la Fundación Televisa. La actividad consistió en leer el texto del valor del mes de enero –Respeto” (disponible en www.fundaciontelevisa.org/valores) después se contestaron preguntas que dictó la maestra entre todo el grupo y finalmente cada estudiante hizo un dibujo en su cuaderno retomando siete elementos importantes de la lectura.

⁴¹ El programa está disponible en la siguiente página de Internet:
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Programa/ProgramaIFCE.pdf>

⁴² Es la misma actividad que se describe al principio del capítulo, cuando relato la influencia que tuve como investigadora en mi campo de estudio.

En estas clases puse especial atención a la forma en la que las maestras aplicaban las actividades sugeridas en el Programa. Lo que observé fue lo siguiente:

- Objetivo no claro: a las y los estudiantes no les queda claro el objetivo de la actividad, por lo que se dificulta la reflexión y el cumplimiento de sus propósitos.
- No se profundiza en la reflexión: las actividades son distintas a lo que se acostumbra tradicionalmente, la reflexión es una parte muy importante, sin ella se puede perder el sentido de las actividades. La mayoría de las veces, la maestra nombra las reflexiones no deja que las y los estudiantes participen y digan lo que piensan (*ver Anexo 5, No. 26*).
- Flexibilidad para diseñar y cambiar las actividades. Las maestras hacían uso de su creatividad y de las técnicas que ya conocían para poder modificar las actividades de FCyE o incluso inventar algunas.

En el resto de las clases que observé hubo actividades de otras asignaturas como matemáticas y español. En Educación Física presencié actividades en las que se hacían ejercicios relacionados con el volley ball y el fútbol. En todas estas clases también puse atención a aquellos aspectos que tienen que ver con la aplicación del PIFCyE.

B) Facilidades

Uno de mis propósitos fue reconocer aquellos aspectos de la práctica docente y del acontecer en las aulas que pudieran representar **facilidades** o un avance para aplicar el PIFCyE. En primer lugar quisiera nombrar las estrategias que utilizan las y el docente para promover las competencias psicosociales de forma transversal, es decir, no solamente en el horario de FCyE. Aunque no conocen las competencias, dentro de su labor docente las promueven de forma cotidiana, son parte del saber experiencial que han acumulado y llevan a la práctica.

La maestra dice –lo que entiendo por diversidad—indicando lo que deben dibujar –todos somos diferentes... una persona en silla de ruedas. Hay dos niños que vienen a la escuela con capacidades diferentes, no escuchan ¿Por qué están en esta escuela?

--Porque es la mejor escuela—responde Conchita.

--Pueden ir en cualquier escuela—continúa la maestra.

Luego les pregunta si alguna vez los han ayudado y pone el ejemplo de un niño, que durante la clase de educación física, cuando estaban marchando, le hizo señales a su compañero con discapacidad auditiva para ayudarlo, ya que él no escuchaba el silbato del maestro. Pide a los y las estudiantes que dibujen a los niños con discapacidad.

Clase de la maestra Úrsula
Ver también anexo 5, No. 27

El ejercicio trata de imitar lo que hace una compañera/o al frente. El maestro dice –*Listos contamos tres-*. Luego pasa el siguiente alumno que es Jesús. Algunos/as estudiantes se ríen. El maestro dice –No se está riendo ¿verdad *muchachos?* Jesús brinca de cojito en varias modalidades (dando vueltas, de un lado a otro).

Cuando el maestro pide aplausos niñas y niños le aplauden mucho más que a los/as anteriores.

Clase del maestro Javier

También pude observar varias veces que en las clases las maestras promovían **el trabajo en equipo y la colaboración** que, aunque no está contemplada en el PIFCyE como una competencia psicosocial, me parece una competencia esencial para la promoción de un buen ambiente de convivencia.

--¿Te gustó la primera pista?—le pregunta la maestra.

--Mas o menos, porque no podíamos correr, teníamos que esperar a los otros—contesta el niño.

--Porque es un trabajo en equipo—dice la maestra—les cuesta trabajo, también trabajar con los que no se llevan, *nosotros* en 4° A somos un equipo. Además, había reglas para trabajar en equipo y había que ayudarse para alcanzar el objetivo.

Clase de la maestra Alma
Ver también anexo 5, No. 28

La maestra dice –el que termine le ayuda a su compañero porque se acaba el tiempo—continúa diciendo –¿Quién quiere ayuda? ¿Juanito, Eduardo, Sebas? Ahí hay amigos que dan ayuda.

Clase de la maestra Úrsula

Otro aspecto positivo es que, en algunos momentos, las y el docente mostraron **reconocer y atender las diferentes capacidades y habilidades** que tienen sus estudiantes. Es va acorde a lo que propone el PIFCyE y coadyuva a promover un ambiente equitativo para todas y todos donde la diferencia no se ignore o sea causa de discriminación.

Pregunta a Diltzer –¿Cuál es el más chico?-. Él no sabe contestar, luego le pregunta a Leslie –¿el más chiquitito Leslie, como tú?- tampoco contesta. Participan hombres y mujeres. Aunque hay estudiantes que levantan la mano por que saben la respuesta, la maestra no les pregunta a ellos y ellas, sino a quienes no saben.

Clase de la maestra Alma

Comienzan a hacer ejercicios con los brazos. Hay una niña que está al frente [...] que no coordina muy bien. Es Fanny, una niña con una estatura mucho menor a la de sus compañeras/os. Todos los ejercicios le cuestan trabajo. El profesor la vio y se acercó a ayudarla dos veces. Ningún alumno/a hizo algún comentario burlándose o resaltando la dificultad de Fanny para realizar los ejercicios.

Clase del maestro Javier
Ver también anexo 5, No. 29

Una de las maestras, Alma, mostró una buena disposición para incorporar nuevas propuestas o innovaciones educativas, la vi varias veces revisando el PIFCyE y observé que en su práctica aplica estrategias para promover un aprendizaje significativo, como el juego. Acciones todas que pueden facilitar el llevar a cabo la nueva materia de FCyE.

C) Dificultades

En mis observaciones también me percaté de algunas acciones que, de repetirse de forma inconsciente y sin reflexionar sobre ellas, podrían ser o transformarse en **dificultades** y retos para aplicar el Programa. Por ejemplo, así como a veces percibí que se fomentaba la reflexión en la clase, hubo ocasiones en que sentí lo contrario, que se desaprovechaban las oportunidades para reflexionar y poder cumplir con los propósitos de la actividad. Tampoco se fomentaba la colaboración y se promovía el aprendizaje memorístico que bloquea la reflexión y merma las posibilidades de construir activamente un aprendizaje significativo.

La maestra escribe el mensaje en cursivas en el pizarrón para que alumnas y alumnos lo copien. —Erespeto por *nosotros mismos* guía nuestra moral, el respeto a los *otros* nuestras costumbres”. Los alumnos y las alumnas copian el mensaje en sus cuadernos. En lo personal, el mensaje me parece difícil de entender para estudiantes de 9 años. La maestra no hace ninguna pregunta para ver si se entiende el sentido del mensaje, tampoco se hace una reflexión en torno a lo que dice.

Después la maestra pregunta a una alumna sobre el crucigrama —¿Las viñetas son Cynthia?—otra alumna responde—Las que hablan.
—no—responde la maestra. Un niño responde —cuadros—la maestra dicta la respuesta — Son cuadros donde aparecen las escenas de la historieta, historieta va con —h

Clase de la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 30 y 31

Otra dificultad que observé fue el que las maestras desaprovecharan oportunidades claras para fomentar alguna competencia u objetivo relacionado con la asignatura de Formación Cívica y Ética y que no se reflexionara sobre la perspectiva de género:

Ahora son los y las estudiantes que se cancelaron quienes van a dictar el número, se toma esta medida para dejar a los y las demás que participen y aprendan sobre los números de cuatro cifras. Empero, el elemento competitivo del juego orilla a los y las estudiantes que mejor lo hacen en cada equipo a seguir ayudando para poder ganar más puntos. Con este juego que pretende fomentar la colaboración se fomenta también la competitividad.

Clase de la maestra Alma

La maestra continúa:

-Lo que entiendo por diversidad- indicando lo que deben dibujar.

-Todos somos diferentes, somos niños, niñas, altas, bajitas.

Se hace una referencia a la diversidad sexual, pero equiparándola con las diferencias físicas, sin reflexionar sobre el género.

Clase de la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 32

En ocasiones observé que las y el docente actuaron de una forma que contradice lo recomendado por el PIFCyE, sobre todo en el caso de solucionar algún conflicto. Por ejemplo:

Un grupo de niños está al frente actuando un chiste. Eduardo dice que le aventó a su compañero el helado con el barquillo para que fuera pinocho. La maestra dice—lo que hizo Eduardo, si a ustedes se lo hicieran ¿qué sucedería? Si se ríen de mi ¿Yo lo permitiría? No ¿verdad? Entonces Leo compra otro helado y se lo pone a Eduardo en la cara y ya sería chiste.

Clase de la maestra Úrsula

D) Otros materiales de Formación Cívica y Ética

En el periodo de mis visitas, el **material didáctico** que más se utilizó en la escuela para dar los contenidos de Formación Cívica y Ética fue el Calendario de Valores de la Fundación Televisa. En varias ocasiones pude observar el uso de éste calendario que está colgado en las paredes de cada salón: las madres de familia fueron al aula a leer el texto del valor del mes, las maestras hicieron referencia a él para recordar al estudiantado cómo comportarse, formó parte del repertorio de una ceremonia de honores a la bandera y las maestras realizaron actividades centradas en éste calendario.

La maestra llama fuertemente la atención a un niño por burlarse y hace referencia al calendario de valores de la Fundación Televisa, cuyo valor de éste mes es —~~r~~speto”.

Clase de la maestra Alma

La maestra esta leyendo el calendario de valores, en la parte del mes de Enero que corresponde al respeto, de vez en cuando interrumpe y hace preguntas para verificar que los y las estudiantes comprendieron. La maestra pregunta que valor vieron: —~~r~~espeto” responden niños y niñas. Luego la maestra indica que va a escribir el mensaje en cursivas en el pizarrón. Van respondiendo las preguntas que dictó la maestra entre todo el grupo.

Una mujer, que es madre de algún/a alumno/a entra al salón para leer el valor del mes, la maestra pide al grupo que pongan atención [...] El valor del mes en el calendario de Televisa es honestidad.

Clase de la maestra Úrsula

Cuando llegué a la escuela los y las estudiantes y docentes estaban en el patio celebrando los honores a la bandera que se hacen cada semana. Uno de los grupos de cuarto estaba al frente haciendo una representación teatral, me parece que es una familia de conejos. Después la maestra dirigente de este grupo explica que se trata de la lectura sobre el —~~d~~ialogo” que viene en el —~~d~~alendaro que nos dieron”, se refiere al calendario de valores de Televisa.

Patio de la escuela

6.1.4 Participación de Familiares

Para terminar este apartado del capítulo me gustaría comentar sobre la **participación de las madres** de familia en la escuela. Varias veces pude observar a mamás en los salones de clase y en el patio realizando distintas actividades: llevando los desayunos a las y los estudiantes, en juntas, esperando para realizar el trámite de inscripción, colaborando en la lectura del calendario de valores de la Fundación Televisa y hablando con la maestra grupo para solucionar algún asunto específico relacionado con su hija o hijo. Es importante mencionar que la mayoría de las veces son mujeres las que realizan las tareas que tienen que ver con la escuela:

En la entrada hay un grupo de padres y madres de familia que tienen hojas y sobres en las manos, al principio salió la directora a darles algunas instrucciones. De aproximadamente 25 personas solo 3 son hombres.

Patio de la escuela

Una mujer entra a entregar los desayunos, pasa de mesa en mesa a entregarlos. No todos/as reciben la comida que consiste en galletas, leche y cacahuates. Se permite comer los desayunos durante la clase.

Entra una mujer adulta y la maestra llama a dos niños, Luis y Diltzier, es la madre de Diltzier, viene a mediar un conflicto entre los dos niños. La maestra agradece a la mamá por haber venido a hablar.

Clase de la maestra Alma

Llega la mamá del niño que se siente mal. La maestra le pide que Jesús le copie la tarea a *otro compañero* por que ha faltado varias veces. Niños y niñas le dicen en donde viven para que Jesús pueda ir a sus casas a copiar la tarea.

La mamá termina de leer el texto sobre la honestidad que viene en el calendario Televisa. Todos y todas aplauden.

Clase de la maestra Úrsula
Ver también anexo 5, No. 34 y 35

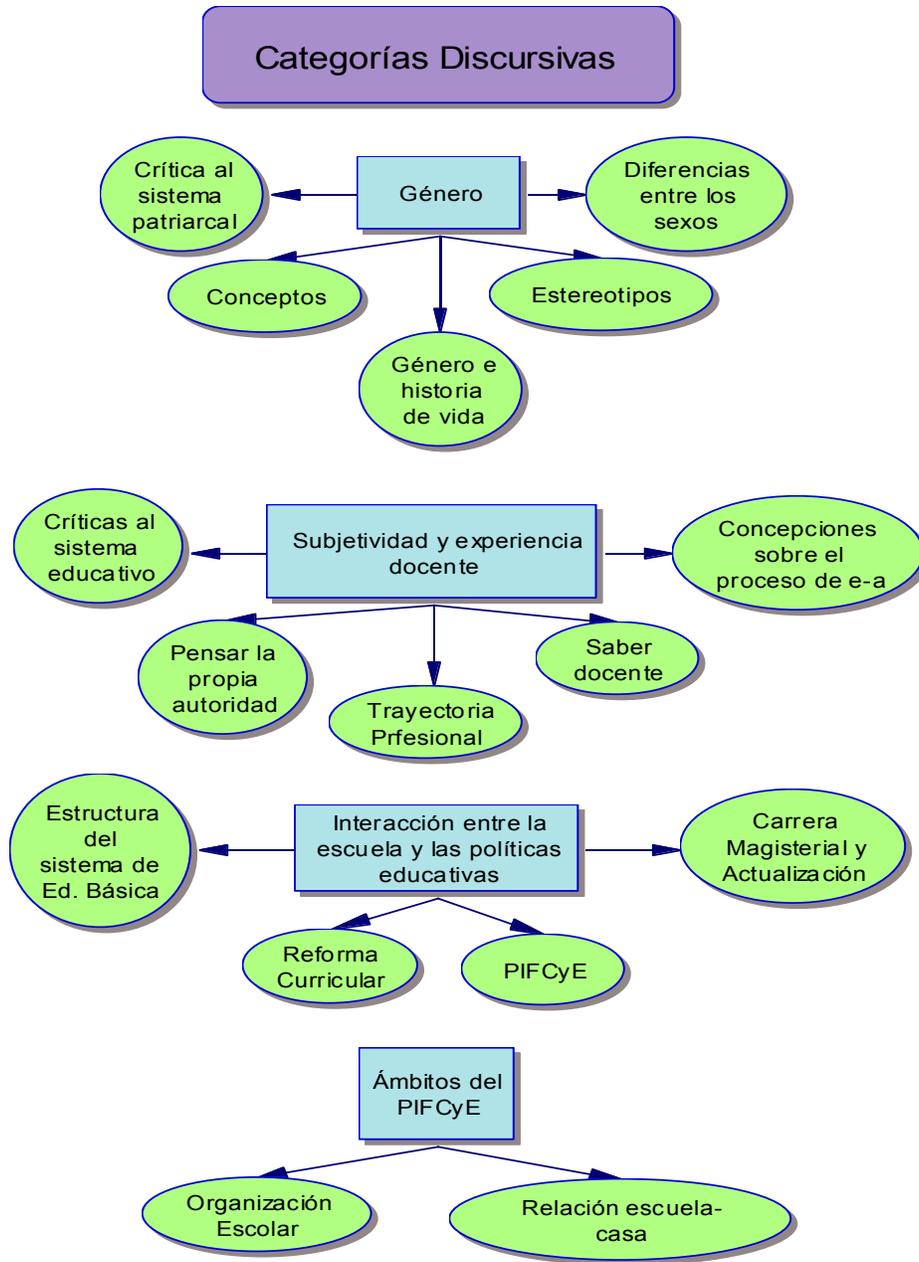
6.2 Las conversaciones: categorías discursivas

Durante la investigación realicé entrevistas con cinco figuras de la escuela. Con las dos maestras de tercero de primaria y el maestro de educación física conversé sobre su historia personal y su decisión de ser docentes; sus creencias, prácticas, vivencias e ideas relacionadas con el género; su práctica docente y sus concepciones acerca del sistema administrativo de la SEP y las reformas curriculares, como la enseñanza por competencias y la incorporación de la asignatura de FCyE que incluye la perspectiva de género y las competencias cívico-éticas. Con la directora y la maestra que cumplía la función de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) indagué más en cuestiones administrativas, curriculares e institucionales y menos en la esfera que tiene que ver con el género.

La información que obtuve la clasifiqué en cuatro dimensiones que surgieron directamente del discurso de las entrevistadas/o: Género, Subjetividad y Experiencia docente, Interacción con las políticas educativas y Ámbitos del PIFCyE; hay una sexta dimensión que tiene que ver con otras reflexiones inmediatas que hice a partir del discurso de las y el docente, esta dimensión la abordaré hasta el capítulo de la discusión. Cada dimensión tiene categorías que iré describiendo y ejemplificando en lo que resta del capítulo, cuidando establecer relaciones —que pueden ser de similitud o de contraste—entre lo que se dice y lo que observé en la escuela.

En el diagrama 6.3 se muestran las cuatro dimensiones con sus respectivas categorías.

Diagrama 6.3



6.2.1 Género

Desde la propia experiencia y desde lo que entendemos sobre cómo deben ser y cómo se construyen las mujeres y los hombres, es que actuamos y nos relacionamos. El género, como puede constatar en las observaciones, permea la

práctica docente, para comprender cómo esto sucede un complemento indispensable fue escuchar al colectivo docente: explorar las concepciones, las creencias y vivencias que giran en torno a esta categoría.

A) Conceptos

En primer lugar me gustaría comentar acerca del conocimiento de algunos conceptos clave que giran alrededor del trabajo con la perspectiva de género. En general lo que encontré es que las maestras y el maestro que están frente a grupo no tienen definiciones claras de lo que es "género", "discriminación de género" y "equidad de género". A veces, pueden explicarlos con ejemplos y otras, expresan una idea que contradice la definición consensuada en la academia y/o que aparece en las leyes y documentos oficiales (DOF, 2006; Lamas, 1997). Aunque reconocen que la violencia y la discriminación por razón de sexo se dan en mayor medida contra las mujeres, siguen mencionando a los hombres como parte de su definición. También percibí una confusión con el concepto de equidad, las definiciones y explicación que dan las y el docente se acercan más a la igualdad, sin reconocer la diferencia. "E" significa que habla la entrevistada o el entrevistado, "I" antecede las palabras de la investigadora:

I: ¿Para ti que es el género?

E: Sí mira, bueno pues es la diferencia entre hombres y mujeres. Este...ajá...género es la diferencia entre...sexos.

I: ¿Para ti que significa entonces la equidad de género?

E: Para mí significa la equidad de género que todos tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. O sea que no hay tanto como en derechos y obligaciones en una parte, y en la parte cotidiana que todos podemos hacer lo mismo.

Entrevista con la maestra Úrsula

I: sí ¿Y para ti qué es la equidad de género?

E: pues la equidad, lo mismo para todos.

I: ¿Y la discriminación de género?

E: Pues cuando alguien por ser mujer, quizá, por ejemplo, en los embarazos ¿no? Yo cuando inicié trabajando, en dirección cinco pedían el certificado de no gravidez...

Entrevista con la maestra Alma

I: ¿Para ti qué es la equidad de género?

E: Pues que...todos tengan los mismos derechos ¿no? Pero también las mismas obligaciones en un momento dado.

I: OK ¿Y la discriminación de género?

E: justamente que...ya sea hombres o mujeres no les des los mismo derechos...se supone, bueno perdón, algunas veces he escuchado, que todavía hoy en día, a las mujeres en ciertos puestos las bloquean, o las discriminan, pero solamente son cosas que tú escuchas ¿no?, no es algo que me conste

I: no te ha tocado ver a ti que pase eso.

E: no, aquí en la esfera en dónde yo me muevo, aquí en la educación, pues no.

Entrevista con el maestro Javier
Ver también Anexo 5, No. 36 y 37

B) Estereotipos

Durante las entrevistas las maestras y el maestro atribuyeron de forma diferenciada a niñas y niños características que concuerdan con los estereotipos sexistas, formas de comportarse y de ser que se han asignado históricamente a hombres y a mujeres. En la siguiente tabla se hace una recopilación de los estereotipos mencionados por los/as tres maestros/as.

Tabla 4

Niñas	Niños
Tranquilas	traviosos
hacen bien las cosas (cumplidas)	no trabajan (incumplidos)
no les gusta que las regañen	no les importa que les regañen
háviles en español	más hábiles en matemáticas
mejores calificaciones	háviles con las computadoras
no salen de casa	salen de casa
Obedientes	Libres
Miedosas	sin miedo, aventureros
interés en lo artístico	rechazo a lo artístico (baile)
sensibles (lloran)	necesitan más atención
Cuidadosas	agresivos (rudos)
Débiles	Rápidos
Calladas	inquietos (activos)
Cuadradas	
Respetuosas	
Serviciales	
Observadoras	

Solamente hay dos estereotipos que todas/os las/os docentes mencionaron: niñas *tranquilas* y niños *traviosos*. El resto fueron extraídos del discurso de la maestra Úrsula, exceptuando niños *rápidos e inquietos (activos)* y niñas *respetuosas* que se presentaron en la entrevista del maestro Javier.

Al comparar esta tabla con la **tabla 3**, que presenta las acciones realizadas por las y los estudiantes que reproducen estereotipos de género, podemos observar, en primer lugar, que la lista que dan las maestras y el maestro es mayor (sobre todo para las niñas) a la que yo recopilé en mis observaciones. Otra cosa que llama la atención es que lo que dicen en muy pocas ocasiones concuerda con lo que vi en las clases. Para las niñas solamente se repite *tranquilas, serviciales, interés en lo artístico, calladas y cumplidas*. Para los niños: *incumplidos, rechazo a lo artístico, traviesos, rudos e inquietos*.

A continuación recupero algunos fragmentos de las entrevistas para ilustrar la expresión de estos estereotipos en el discurso docente:

E: Generalmente las niñas son tranquilas, te puedo decir que rara es la niña que sea inquieta, la mayoría de las niñas este, son quietas pero no por que quieran ¿no? También tienen sus inquietudes, pero a ellas se les da más la observación, este quieren hacer más bonitas las cosas, más dedicadas y bueno, yo que he trabajado con todos los grados, creo que en todos se nota ¿qué te dijera?, a mucho alcance, cuando son niñas y cuando son niños. Entonces los niños como que son tan traviesos que no dejan oportunidad a hacer sus cosas, o sea la misma travesura les impide el trabajo y las niñas son las primeras que terminan, las más dedicadas, las más modositas, no les gusta que las regañen, y los niños aunque los regañen veinte veces ellos lo olvidan y lo vuelven a hacer. Entonces se nota mucho que son niñas y que son niños.

E: sí, la mayoría de calificaciones son de las niñas mejores que las de lo niños

E: No tienen miedo, los niños son aventureros, aunque como dicen ellos, a veces echan a perder las cosas, pero ellos son bien aventados. Y mientras las niñas como que están esperando la instrucción de la maestra para hacer las cosas.

Entrevista con la maestra Úrsula

E: en cuanto a disciplina eh...no se si porque en este grupo tengo quizá más niños que niñas, los niños son más tremendos. Entonces es casi, casi controlarlos —¿sientas y haces esto y a ver ¿a dónde vas tú?— Tengo nueve niñas y quince niños, entonces predomina más y a mí se me hace como que son más latosos. Aquí, prácticamente yo podría decirte que las niñas son más este...tranquilitas, pero a lo mejor igual me estoy yendo por lo que yo pienso y creo ¿no? O igual lo que veo y siento en este grupo.

Entrevista con la maestra Alma

E: se supone que, que las mujeres son más eh...tranquilas y respetuosas, por así decirlo, que los hombres[...]. Los hombres necesitan estar...moverse más, eso condiciona que en un momento dado seas...o sean indisciplinados ¿no? porque ellos quieren estar corriendo, jugando, gritando, y las chicas como que son un poquito más tranquilas. Entonces, pues son diferencias biológicas.

Entrevista con el maestro Javier
Ver también anexo 5, No. 38, 39 y 40

C) Diferencias entre los sexos

Después de explorar lo que pensaban las maestras y el maestro sobre cómo son y se comportan los y las estudiantes les pregunté **a qué creían que se debían estas diferencias**. Las respuestas van desde una explicación que ubica a la biología como factor determinante a otras que ven a la biología como algo que influye pero no determina, o las que ven a lo social como la principal razón. Las maestras que reconocen la construcción social de las diferencias entre los sexos ubican el papel que juega la educación en la familia (sobre todo por parte de la madre), solamente una maestra menciona a la escuela.

I: ¿Y tú a qué crees que se deban estas diferencias?

E: Pues son diferencias biológicas ¿no? precisamente de género.

I: Y las, las niñas que se salen de éste modelo de ser tranquilas y eso ¿Por qué crees que eso pase? O al revés ¿no? los niños que están tranquilos, que no están corriendo y jugando.

E: pues es que...si nos vamos un poquito ya, más allá, pues también se refiere a...a la genética que traiga cada uno ¿no? al temperamento, a los genes y una cosa muy importante a la educación que estén recibiendo, en casa.

Entrevista con el maestro Javier

E: También tiene uno mucho que ver como maestra el hacer diferencias desde pequeños.

Entrevista con la maestra Úrsula

I: ¿tú crees que, independientemente del número de alumnos que hay en el grupo, un niño y una niña son diferentes de por sí, en su forma de comportarse?

E: Yo más bien, te digo, que siento que, socialmente es lo que nos han...y venimos arrastrando. Porque pues cuál sería la diferencia, pues el sexo, nada más ¿no? Pero culturalmente o socialmente pues pensamos —que la mujer no puede hacer esto, el hombre sí lo puede hacer—. Entonces es difícil desprenderse ¿no? Igual las mamitas ahora pues siguen este...quizá educando de esa forma, eh...”no juegues con el carrito porque eres niña, tu las muñecas”. Y ya desde ahí pues te van marcando ¿no? ciertas pautas que tu dices —~~la~~, bueno, sí, yo no puedo jugar con la pelota porque soy niña, el niño es quien puede jugar con la pelota”.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también Anexo 5, No. 41 y 42

D) Sexismo

Así como pude observar acciones en la práctica docente que promueven la **reproducción del sistema patriarcal** en la escuela, también encontré señalamientos en las entrevistas de esta reproducción. La maestra Úrsula reconoce que asigna tareas y trata de forma diferente a hombres y a mujeres,

habla, por ejemplo, de que en los hombres promueve la caballerosidad. Aunque a veces ella no lo propone, no cuestiona que entre las niñas y niños se dividan las tareas de forma sexista.

E: Entonces, con ellos, así cositas remarco mucho que, bueno, son caballerosos los chicos ¿no? son amables. Este...en los convivios también me doy cuenta, como se logra tener un convivio. Las niñas toman el papel de la mamá.

E: Actividades como por ejemplo cuándo nos colocamos en equipos, este los niños acomodan las mesas porque pesan más y las niñas arriman las sillas porque pesan menos, este en esa actividad. En otra ¿qué será? Igual cuando hemos lavado el salón, este les pido a un solo niño que baje una sola silla y cuando les toca a las niñas les digo que bajen una silla entre dos niñas.

Entrevista con la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 43

En otras ocasiones las y el docente no reconocen el sexismo que se puede presentar en las clases y que pude observar en mis visitas. Por ejemplo, el profesor Javier no habla de que asigna tareas diferenciadas a hombres y mujeres, cuando observé en las clases que sólo los hombres van por el material.

I: ¿Y le asignas algunas tareas a las niñas y otras a los niños?

E: no, no este...de repente van por materiales, pero a veces puede ir un grupito de niñas, o a veces un grupito de hombres, es indistinto, solamente cuando a veces, de cuando en cuando, juegan ellos a su libre albedrío un ratito, ahí si juegan separados, o trato de que jueguen separados, por lo mismo de que justamente los hombres suelen ser más rudos, entonces no los dejo porque pueden provocar un accidente.

I: con las niñas

E: ajá

Entrevista con el maestro Javier

I: ¿Tú crees que en la escuela o en las escuelas hay discriminación de género?

E: ¡Uyyy! Pues se trata de que no, ahora tanto planes y programas, se están marcando que pues tú no hagas ninguna discriminación ni demás ¿no? Pero pues sí, es en algunas situaciones pues a lo mejor sí se ve reflejado. Por ejemplo, en los trabajadores.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también Anexo 5, No. 44

En las entrevistas fueron apareciendo otras concepciones sexistas de las y el docente. Por ejemplo la idea que tienen las maestras de que la responsable del hogar y de la educación de las hijas e hijos es casi completamente de la mujer, culpabilizándola incluso de una supuesta "crisis de valores":

E: La habilidad en la familia es de la mujer. Considero, Pau, tal vez en toda mi vida de conocer mamitas y papás en las familias de mis alumnos, que sí es determinante nuestra labor como mujeres en una familia, super determinante. Entonces si una mamá no tiene

una capacidad de sobrellevar el matrimonio, la casa, no tiene esa habilidad del ahorro, de buscar ¿no? que necesita la familia, los matrimonios fracasan. En cambio no sucede lo mismo con el esposo ¿no? Si el esposo está mal, aunque la esposa esté bien y el esposo sea un caos, la familia sigue, la familia sigue. Entonces yo si considero esta, pues tal vez una habilidad muy grande de nosotras las mujeres.

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Algunos dicen que porque ya la mamá no está en casa, la mayoría de las mamás salen a trabajar, entonces desconocen ¿no? qué están haciendo sus hijos, en donde andan, cuáles son sus amigos. Y sí, mucho de la problemática que ahora tenemos, como sociedad, pues viene a raíz de ahí ¿no? de que bueno la familia, o la mamá en este caso, porque el papá pues siempre se ha dedicado a eso ¿no? a trabajar, se olvida del aspecto emocional ¿sí? de los chicos.

Entrevista con la maestra Alma

Otra forma de sexismo es la homofobia (Lozano, 2008), ya que reproduce una única forma de pensar las relaciones entre los sexos, la heterosexual. En los discursos se puede dejar ver el **rechazo hacia la homosexualidad**, a veces este rechazo es consciente y reconocido por la docente, pero a veces no se acepta y se habla de él de forma velada, esto está relacionado con el fomento que se hace en las aulas de las relaciones heterosexuales como única opción:

E: Igual con los homosexuales, yo te dijera que...no lo aceptaba ¿no?, ahorita ya como que...lo asimilas, como que dices —bueno, pues hay que aceptarlos como son”, pero aún tengo, aún tengo unos huecos ahí que no me permiten ¿no? por mi...por mi ideología, por mi educación, abrimme del todo ¿no? acepto pero no me abro.

Entrevista con la maestra Úrsula

I: OK, bueno. Oye y ¿para ti qué es el género?

E: el género, o pues ahí sí ¿los sexos?, ¿hombre, mujer?

I: ¿hombre, mujer?

E: y el tercero (se ríe)

I: ¿cuál es el tercero? [...]

E: los...homosexuales.

I: ah, ajá OK y...

E: ahí sí también (se ríe), pues es que en...esta época también están peleando sus derechos ¿ves? y todo y...no se toma en cuenta, digo no sé si debería, se debería de tomar en cuenta...

I: ¿tú qué crees, que se debería o que no?

E: (suspira) no soy intolerante, en lo particular a mí no me gusta, pero...es...es algo complicado ¿no? Porque, pues ya me ha tocado ver a bastante gente (suspira) de género, homosexuales y lesbianas, entonces dónde los encasillas, aquí o acá.

Entrevista con el maestro Javier

Finalmente, encuentro un contraste entre el no reconocer al sexismo en la escuela y el ubicar a la coeducación como algo necesario, plasmado incluso en acuerdos internacionales a los que México se ha adscrito. Esto ocurrió en la entrevista con la maestra Pilar, directora de la escuela:

E: México como integrante de diversos organismos, tiene que dar respuesta con resultados a cuestiones educativas. En las diferentes cumbres mundiales que se han realizado con carácter educativo, foros, encuentros, a nivel mundial, pues se ha destacado la importancia, más bien, la necesidad de hacer que la escuela sea para todos. No solo para algunos, que la educación no sea un privilegio, todos debemos tener acceso a ella, es un derecho, pero no lo hemos logrado. Segundo, que la escuela sea un espacio donde se dé, donde se fomente, donde se fortalezca, donde surja, donde nazca, la equidad de géneros, porque también es otro problema que padecemos ¿no?, que la escuela sea un espacio donde la mujer, como individuo, como ser humano se potencialice, esto va de la mano con la equidad de géneros ¿no?

E) Crítica, cuestionamiento o reconocimiento del sistema patriarcal

El sexismo en la escuela es un reflejo de un sistema social que es desventajoso e injusto para las mujeres. Las maestras y el maestro reconocen algunos aspectos relacionados con este sistema. Por ejemplo Úrsula y Pilar ven la falta de equidad en el ámbito privado y en la repartición de tareas en el hogar, Úrsula incluso puede reconocer el machismo en su pareja. Por otro lado, Úrsula se da cuenta de la feminización del magisterio, sobre todo en los niveles iniciales de la educación básica, sin embargo no atribuye este desequilibrio a una cuestión de género.

Los/as tres docentes frente a grupo reconocen que **el sexismo en nuestra sociedad ha disminuido pero que no es suficiente** y que todavía queda un camino por recorrer. Alma habla de una mayor participación de las mujeres en la vida pública y en la política y Úrsula se compara a sí misma con su madre y sus hijas para ejemplificar como ha cambiado la situación de las mujeres.

I: En México digamos, o en la ciudad ¿hay equidad de género?

E: pues ahora ya se está dando más, ¿sí?, anteriormente pues yo creo que no, ahorita sí ¿no? Ya vemos más participación, sobre todo de la mujer ¿sí? Ya ocupan otros puestos, yo estaba viendo la propaganda de los partidos y hay muchas mujeres.

Entrevista con la maestra Alma

I: OK ¿Oye y tu crees que en la sociedad, hoy en día, en general, hay equidad de género?

E: se supone que debería pero...pues es que volvemos a lo mismo, he sabido de algunos casos en donde se discrimina a las mujeres.

Entrevista con el maestro Javier

E: Veo que ellas han cambiado, han cambiado en la manera porque este...yo fijate, siendo que pasé por ahí y pidiendo la igualdad de mi esposo para conmigo, ahora yo veo que mi hija desde que nació la bebé este... —@rlos vamos a bañar a la niña, Carlos

cámbiale el pañal, Carlos tráeme el biberón o tu la ves y yo voy por el biberón"...entonces yo decía —ow" ¿no? Ya dije —mi hija... ¡ya cambió!" (nos reímos).

Entrevista con la maestra Úrsula
Ver también anexo 5, No. 45 y 46

F) Género e historia de vida

En las entrevistas, las maestras me iban contando acerca de su vida. Algo interesante que encontré es que **el género ha ido atravesando las historias de estas mujeres** y la forma en la que vivieron cada experiencia. Por ejemplo, Úrsula me comenta que para ella el matrimonio significó en un principio no poder trabajar, fue un tiempo después de casarse que comenzó a ejercer su profesión. Para las maestras, ser una madre que trabaja tiene ciertas implicaciones que no siempre se comparten con los hombres: a Úrsula le costó trabajo conseguir empleo, Alma tuvo que pedir ayuda a su madre para que le cuidara a sus hijas e hijos y Pilar soportó una triple jornada, ya que trabajaba en su papel de madre, maestra y estudiante.

E: cuatro años estuve ahí en esa escuela y pues salí e inmediatamente me casé y ya no trabajé.

I: Ah, ¿no trabajaste cuando saliste?

E: no, no trabajé. Y este por cierto si me costó muchísimo trabajo conseguir el empleo, ya después con mi hijo, pero este...pues sí, afortunadamente lo logré, conseguir un empleo ¿no?

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Trabajando y estudiando, trabajando y estudiando. Es un ritmo bien fuerte ¡eh! Pero, todo lo que quieres hacer lo logras ¡eh! ¡Claro! Comes menos, duermes menos, te pones un poco ojerosa, te da gastritis (me río), cosas así, pero lo haces. Cuando salí de ahí descansé un tiempesito porque sí me sentí bastante agotada. En México todavía, en algunos sectores, no hemos logrado hacer que la casa, el hogar, sea un espacio en común ¿no? En México en algunos sectores todavía se le da ese espacio, como responsabilidad, a la mujer. Entonces, la casa, el marido, la escuela, eh...la, el trabajo, no pues como que a qué hora.

I: ¿Y ya tenías hijos en ese momento?

E: sí, sí, ya. Entonces, se pone media ruda la cosa, pero bueno, lo haces.

Entrevista con la maestra Pilar

Al casarse, tanto Úrsula como Alma tuvieron que **negociar con sus parejas la repartición de las tareas del hogar**. La vida de Úrsula tuvo una particularidad, al quedarse su esposo sin empleo ella consiguió el doble turno y por lo tanto su marido tuvo que cubrir el trabajo de la casa. El tener un sueldo mayor al de su marido le permitió exigirle un trato distinto, cosa que antes no se había atrevido a hacer.

Este...entonces, ahí viene ¿no? la...el reclamo —~~o~~ que yo ya hice tantas cosas y tú nada más el carro”. Entonces, me dice mi esposo —~~o~~ bueno, ¿qué te parece si guisamos así entre los dos?” —~~o~~ale”. Ya nos ven los dos hijos que comemos los domingos y este...y bueno ya se involucran ¿no? pero uno no deja de recordarles, que es igualdad...

Entrevista con la maestra Úrsula
Ver también anexo 5, No. 48

Por ejemplo, mi esposo baja y nos hace el desayuno y nos lo sube en lo que nosotros nos arreglamos, “ya, ya está la leche”. A él le da tiempo de regresar, 7:20, regresa, le echa agua por decir a las tacitas, si le da tiempo a lavar, ¿sí? Son poquitos, no son muchos, y órale ¿no? Ya nos deja medio alzado, pero ya un día antes pues pasamos a hacer comida, bueno pasó (*nos reímos*), porque él guisa. Entonces, de alguna forma llegamos a correlacionar bien las actividades y, te digo, ahora él termina haciendo la cena, más bien la comida, a veces ya agarramos de ahí la cena. Pero este... él hace la comida para otro día, este...le permiten salir a las tres, tres y media, entonces a esa hora va, recoge a mis niños y se van a comer allá.

Entrevista con la maestra Alma

Las maestras no reconocen la discriminación que pueden vivir como mujeres en el trabajo y en la vida en general. Solamente la maestra Alma pudo darme un ejemplo de discriminación en el trabajo, cuando le pidieron un certificado de no gravidez. El maestro tampoco puede hablar de algún ejemplo de discriminación hacia las mujeres que haya visto.

Para terminar este apartado no puedo dejar de mencionar que las maestras y el maestro nunca hablaron en lenguaje incluyente. Siempre utilizaron el genérico masculino “~~o~~s niños”, “~~o~~s papás”, “~~o~~ director”. Incluso cuando se referían a personas realizando tareas que generalmente hacen las mujeres como el asistir a las juntas de la escuela o a la firma de boletas.

6.2.2 Subjetividad y Experiencia Docente

Las personas a las que entrevisté tienen un modo de mirar su propia profesión y su actuar como maestras/os que incluye la forma en la que llegaron a trabajar en la educación, los aprendizajes que han tenido y van construyendo y las concepciones que tienen acerca de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. También identifican y hacen críticas a su contexto: el sistema educativo en México y sus autoridades. Todo esto tiene una influencia en la forma en la que reciben las nuevas propuestas que se hacen desde la SEP y en cómo las aplican, es por eso que es importante tomarlo en cuenta.

A) Pensar la propia autoridad

La concepción que cada docente tiene de sí mismo y de su papel incluye la **forma en la que piensa su propia autoridad**. Alma y Úrsula en su discurso se mostraron más flexibles a cuestionar su propia autoridad y a dar espacios de autonomía y autodeterminación a sus estudiantes, en cambio el profesor Javier ve como una desventaja el poner esta autoridad en cuestionamiento, lo que también pude observar en sus clases.

E: Ahora a estos chiquitos les meto, ¿qué te dijera? trampas, para que ellos digan —~~o~~, está mal maestra” y que cara hacen cuando yo estoy mal, Pau.

I: sí, lo vi en una clase.

E: Entonces eso me gusta, digo bueno, que vean que también uno como ser humano se equivoca, no lo sabe todo y a veces les pongo ese tipo de trampas, decir —híjole, le gané a la maestra”

Entrevista con la maestra Úrsula

E: En cuanto a chicos es muy marcado, mis alumnos vespertinos manejan otro tipo de...de valores, ellos ven a la figura del maestro todavía por fortuna como era antes, o sea te respetan mucho más, te piden permiso, no son altaneros, eh...todavía a la entrada del salón te piden permiso, eh...los chicos del matutino, creo yo, tenemos un problema serio respecto a...a valores.

Entrevista con el maestro Javier
Ver también anexo 5, No. 49

B) Trayectoria profesional

Un punto importante es la forma en la que decidieron estudiar para ser docentes. Para las maestras Alma y Úrsula vemos que la **elección de carrera** no fue totalmente autónoma sino que influyeron muchos factores como la opinión de sus familiares, sobre todo de la madre, que veía una ventaja en el magisterio porque eran pocos años de estudio. Alma además comenta que nunca recibió orientación vocacional.

E: Mi mamá empezó a investigar y dijo —~~o~~, no ¿cómo te vas a quedar tú sin escuela?” entonces investiga y me logran inscribir en una escuela particular, una normal particular y este...bueno más bien ni me preguntó.

E: Era un poquito más viable para muchas personas, la Normal, de la secundaria a la Normal y ya trabajas ¿no?

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Entonces ya este...me metí, me metió mi mami a una particular.

E: Mí mamá pues era la...la única que nos sostenía y pues me imagino que por eso también, a lo mejor, una carrera corta.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también anexo 5, No. 50

El género también interviene, la maestra Úrsula habla de tener una vocación de servicio y un gusto por estar con las niñas y niños. Ambas maestras mencionan la influencia que tuvo en ellas una maestra que tomaron como ejemplo y con la que se identificaron en su etapa de estudiantes.

E: yo decía -mis maestros, tuve buenos recuerdos y pues sí”

Entrevista con la maestra Alma

E: Yo...nunca había pensado ser maestra. Siempre me gustaban los niños pero mi...mi...meta era Psicología, por que tuve una maestra en la secundaria que era orientadora y ella había estudiado Psicología entonces había muchas cosas que me gustaban de ella, por eso yo quise.

Entrevista con la maestra Úrsula

Los/as tres docentes frente a grupo mencionan que ser maestra/o de primaria no era su primera opción. Alma pensó en estudiar trabajo social, Úrsula Psicología y Javier empezó una carrera de biología.

Por otro lado la maestra Pilar y el maestro Javier hacen referencia a elementos que indican que su decisión fue más autónoma respaldada por un interés o un gusto en la enseñanza.

Algo que también influye en la práctica docente son las **condiciones difíciles de trabajo** a las que se enfrentan las maestras y el maestro; como el doble turno, la falta de tiempo, la dificultad para conseguir una plaza, la falta de algunas prestaciones (en el caso de la asesora técnica pedagógica) e incluso el acoso laboral que vivió la maestra Pilar.

E: no hay mucho tiempo, considero yo, para que realmente tú planees, digo en una forma buena, o satisfactoria, tus contenidos y que prepares en realidad pues unos materiales que digas -híjole, ahora sí prepararé todo y estoy al cien y dosifiqué tiempos, y estoy ahí”.

Entrevista con la maestra Alma

E: Un apoyo técnico pedagógico no tiene las mismas facilidades ni las mismas ¿qué te podré decir? Mmm...oportunidades, por así llamarle. El próximo año pues ya, ya me voy a grupo [...] Más que todo es por las oportunidades, porque por decir, para ingresar a

Carrera Magisterial, tu no puedes ingresar si estás como apoyo y si estás frente a un grupo sí lo puedes hacer.

Entrevista con la maestra Laura

E: Lamentablemente en esa época nuestra jefa de sector llevaba a cabo su función de una manera muy autoritaria. [...] Entonces, bueno, empezó a darse una relación laboral de...de medir fuerzas —¿t lo vas a hacer porque yo soy tu autoridad inmediata superior? Ni siquiera inmediata, o sea eso, soy la autoridad de tu autoridad [...] Entonces, esta persona decía —Aní eso no me importa, si yo quiero que tu te vayas te vas ¿cómo ves? Aunque tengas el número 1 de escalafón, aunque sepas mucho. Si tu trabajo a mí no me gusta, tu te vas” [...] Estaba muy a gusto en la escuela, pero empecé a sentirme acosada laboralmente. Entonces decidí irme.

Entrevista con la maestra Pilar

C) Saber docente

El **saber docente** se conforma por experiencias que provienen de varios contextos: la formación profesional, los cursos de formación continua, la práctica docente, las conversaciones con otras/os profesionales de la enseñanza, las lecturas, las experiencias individuales a lo largo de la vida (el ir a la escuela, recuerdos de cómo eran las maestras), etc. Al ejercer como docente la formación es importante pero no es lo más determinante, según me relataron las/os maestras/os. El aprendizaje en la práctica, las vivencias que tuvieron al ocupar el lugar de estudiantes y los consejos o la observación de compañeras/os con más experiencia o con nuevos conocimientos constituyen un bagaje que va más allá de lo que aprendieron en la Normal o de lo que se aprende en la formación continua, incluso puede llegar a ser más significativo.

En los siguientes fragmentos podemos ver como las maestras aprenden de observar y compararse con sus propias maestras o directoras, de la evaluación que hacen de lo que pasaron como estudiantes y de los consejos de sus colegas:

E: Es importante que yo les diga a mis niños —~~h~~zlo, no importa cómo te salga” porque la maestra, te digo, que nos ponía a hacer esas figuras humanas, siempre nos encontraba el pelo en la sopa, siempre [...] Y entonces si recuerdo mucho a esa maestra y no me gustó, ya no me gustó dibujar y ya no te dibujé, Pau, ¡ya no te dibujé!

E: Muchas veces pregunté a los compañeros que ya tenían, pues antigüedad en el servicio y nunca tuve una negativa, siempre me apoyaron en algún tema.

E: Ahora las maestras nuevas que llegan, las jovencitas, también nos enseñan muchísimo, muchísimo y yo soy de las compañeras que les alabo, les alabo cuando aprendo algo de ellas, o les digo, mira ayúdame en esto ¿no?

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Acepté la propuesta bajo la mirada de —Amí me gustaría ser la directora que yo, gracias a dios, he tenido” Directora o director ¿no? Que acompaña, que orienta, que está contigo, realmente...”voy a ver si puedo”.

Entrevista con la maestra Pilar
Ver también Anexo 5, No. 51, 52 y 53

El **reconocimiento de lo que se aprende en la práctica** se ve reflejado en los siguientes extractos de las entrevistas. También a veces, las/os maestras/os evalúan su formación profesional como insuficiente para enfrentar el trabajo que debe realizarse en las aulas.

E: Yo considero que yo no salí tan bien preparada [de la Normal], este... si nos hicieron falta muchísimos conocimientos.

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Pues ahorita ya sobre la práctica, pues vas viendo tú qué más te hace falta ¿no?, que es en realidad cuando tú puedes ya dar una opinión ¿sí?

Entrevista con la maestra Alma

E: Vas haciéndote de experiencias, porque el resolver en forma cotidiana lo que se va presentando en una escuela te va haciendo que crezcas en tu función, que des atención a lo que se va requiriendo.

Entrevista con la maestra Pilar
Ver también anexo 5, No. 54, 55, 56

D) Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las maestras Úrsula y Alma expresaron algunas ideas sobre lo que es la forma tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje por contenidos (en contraste a las competencias), el aprendizaje individual (contra el colectivo), la enseñanza expositiva y la fragmentación del conocimiento por asignaturas. Por otro lado, lo no tradicional se expresó como el conocimiento funcional y el aprendizaje en la interacción.

E) Críticas al sistema educativo

Finalmente las y el docente a quienes entrevisté pueden mostrarse **críticas/os con varios componentes del sistema educativo**. Por ejemplo en cuanto a la estructura curricular perciben una discontinuidad entre los distintos niveles y una ruptura en el paso de la primaria a la secundaria, una maestra se da

cuenta del sexismo que hay en los libros de texto, otra habla de las desventajas de la conformación de un programa por asignaturas que hace que el conocimiento se presente de forma fragmentada y critican la forma en la que se privilegian y mayor importancia a las asignaturas de español y matemáticas en las evaluaciones y en la cantidad de tiempo que se les dedica.

E: [Los libros de texto] manejan todavía mucho que —lepapá se va a trabajar”, —la mamá se queda en la casa” y eso, bueno, en la mayoría de mis alumnos ya no sucede, ya se van los dos, o está nada más la mamá como padre y madre de familia, entonces no se está viendo la equidad.

Entrevista con la maestra Úrsula

E: ...debería de ser parejo ¿sí? darle la misma importancia a todos los contenidos y a todas las asignaturas o materias, porque pues, en sí podemos decir ¿no? que hay más carga de trabajo en español y matemáticas.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también Anexo 5, No. 57

Otro rubro en el que las y el docente hacen una crítica es la forma en la que se toman las decisiones que afectan a la escuela y el diseño y la aplicación de nuevas propuestas educativas. Los/as docentes hablan de que las reformas educativas se quedan en el discurso, esto tiene como antesala una diseño en el que no se toman en cuenta las características de las escuelas mexicanas, una falta de capacitación, acompañamiento y atención al profesorado y un nulo seguimiento a las propuestas.

E: Pero como la indicación fue —toma, llévalo a la práctica” y jamás se volvieron a acordar de ese material, pues muchos maestros tuvieron la oportunidad de guardarlo en el estante y no volverlo a sacar porque jamás hubo un seguimiento, mucho menos una evaluación, de cómo vivimos esa interacción con ese material.

Entrevista con la maestra Pilar

E: Entonces, bueno, nuestras autoridades o no se ponen de acuerdo ¿sí? que es lo que, principalmente yo creo que es lo que sucede ¿no? Te mandan las cosas y, bueno, a ver cómo le haces ¿sí?

Entrevista con la maestra Alma

E: se deben dar recursos, porque muchas veces el gobierno federal simplemente te dice, pues ahora va este programa, ahora va este, cosas creadas en escritorio, pero las cosas afuera siguen igual ¿no?

Entrevista con el maestro Javier
Ver también anexo 5, No. 58

Señalaron también algunas inconformidades con la administración. Las críticas incluyen que no se proveen los materiales y recursos necesarios, que los

cursos de formación docente están mal planeados y operan con una organización deficiente, que hay corrupción en la asignación de los puntajes de los cursos para Carrera Magisterial y en asuntos más serios como la asignación de plazas (en la que participa el sindicato) y que hay autoritarismo y abuso de poder por parte de figuras como las/os supervisoras/es o las/os jefas/es de sector.

E: ...tendría que hablar de la corrupción ¿no? que hay, desgraciadamente es algo muy marcado y entonces, pues un gran número de veces pues no tiene puesto y quien está bien relacionado o simple y llanamente por dedazo se lo dan. Y aquí tenemos un ejemplo muy claro, aquí en el sector, que alguna persona común, se acaba de ir de jefe de sector, nada más por decreto, lo cual pues es una cosa terrible ¿no? Y precisamente la gente que trata de luchar, por ascender de manera vertical, pues te baja totalmente la motivación.

Entrevista con el maestro Javier

E: El motivo por el que yo me vine al Distrito es porque en el estado de Morelos no existen trabajos, no existen plazas, y si las hay, pero pues sólo comprándolas.

I: Oye y eso de las plazas que cuestan ¿es oficial o es como por debajo del agua?

E: este, digamos que es por abajo del agua ¿ves? O sea, ahí como que la gente del sindicato y demás, como que...como que ellos no saben, digamos, aunque claro que a ellos también tu les tienes que dar una lana ¿no?

Entrevista con la maestra Laura
Ver también Anexo 5, No. 59

6.2.3 La interacción entre la escuela y las políticas educativas

La escuela se forma en parte por las reglas que vienen desde la Secretaría de Educación Pública y otras instituciones que tienen incidencia en ella. Sin embargo lo que se realiza en un centro educativo no es exactamente lo que se dicta en los documentos oficiales o en las políticas públicas; las personas que participan en el trabajo escolar interpretan estas peticiones y en su actuar intervienen otros factores, por ejemplo, las costumbres, la evaluación que cada docente hace de las propuestas y la propia experiencia.

En las entrevistas exploré principalmente aspectos relacionados con las reformas curriculares, específicamente sobre el Programa Integral de Formación Cívica y Ética; indagué sobre los sistemas de actualización y las concepciones que tienen las y los docentes sobre ellos y además, pedí información a la directora de la escuela y a la maestra que fungía como ATP sobre el funcionamiento y la estructuración de la administración de las escuelas primarias en el Distrito Federal.

A) Estructura del sistema de educación básica

La administración del sistema de escuelas primarias en la Ciudad de México funciona a través de una serie de instancias que están jerarquizadas en varios niveles (Ver anexo 5, No. 60):

1. Coordinación sectorial
2. Direcciones
3. Sectores
4. Zona escolar
5. Dirección de cada escuela

El caso de Educación Física es distinto al resto, ya que tienen sus propias instancias. Estos docentes entregan un plan anual a la dirección de la escuela y no un avance programático semanal como el que hace el resto.

La supervisora, que viene de la zona escolar, es la figura inmediata superior a la directora de la escuela. Se encarga de ver que las escuelas en su zona tengan un buen funcionamiento (ver anexo 5, No. 61).

En algunas ocasiones ocurre que la relación de las/os jefas/es de sector y la supervisoras/es con las direcciones de cada escuela es autoritaria, dejando poca flexibilidad y autonomía al plantel para que tome sus propias decisiones. La maestra Pilar me da algunos ejemplos: desde la supervisión le daban una agenda para las juntas de consejo técnico previamente establecida en la que tenían prioridad los asuntos administrativos y se dejaba poco espacio para tratar casos específicos de la escuela o temáticas que tuvieran que ver con lo técnico-pedagógico, otro es el acoso laboral que vivió por parte de la jefa de sector cuando era directora de otra escuela.⁴³

⁴³ En otros lugares de este texto se exponen los fragmentos que prueban esto. No los incluyo aquí para no hacerlo repetitivo.

B) Reforma Curricular

Una de las características del PIFCyE es que el trabajo se hace por **competencias**. La enseñanza por competencias se intentó implementar en la educación primaria –como me confirmó el colectivo docente—desde hace varios años. Sin embargo, nunca se dio por completo una transformación y en muchas escuelas se siguió aplicando el modelo tradicional de enseñanza por contenidos y objetivos⁴⁴.

E: Sí fue muy visto que en muy poquitas escuelas, muy poquitos maestros, manejaron el mapa de competencias, lo llevaron a la práctica, planearon en base a él, evaluaron en base a él, consideraron sus logros en base a esa propuesta, y bueno, iban caminando y llevando a cabo su práctica docente en esos términos, muy pocos.

Entrevista con la maestra Pilar

Entre las dificultades principales para aplicar este modelo está la falta de claridad entre los y las docentes acerca de la forma de evaluar, planear y enseñar por competencias.

I: Y cuando se hizo esta reforma curricular, que ahora se iba a enseñar por competencias, ¿a ti te dieron algún curso, o alguna información?

E: eh...han sido, al fin de cuentas muy, muy vagos y como que todavía no se termina por aterrizar bien a bien. Eh, inclusive lo que me ha tocado ver en las juntas pues como que todavía hay dudas al respecto. Y desafortunadamente a mi entender creo que muchas veces se maneja, como que mucha paja ¿no? O...no, no se clarifica muy bien en ese sentido.

Entrevista con el maestro Javier

C) Programa Integral de Formación Cívica y Ética

El Programa Integral de Formación Cívica y Ética tiene como **antecedentes** la asignatura de Civismo y la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. Civismo, en los últimos años pasó a formar parte de una sola materia que incluía también los contenidos de Historia y Geografía. La maestra

⁴⁴ Por parte de la maestra Pilar tuve información sobre la reciente iniciación de una Reforma Integral en la educación primaria de nuestro país, misma que forma parte de la Reforma Integral de Educación Básica. Esta reforma ocurrió después de la aprobación de la asignatura de FCyE y de la correspondiente aplicación del PIFCyE en las escuelas. Uno de sus objetivos es impulsar la enseñanza por competencias.

Alma me comentó que de Civismo no había un libro de texto para estudiantes. El que fuera un conglomerado tenía ciertas desventajas:

E: Eh...compactaron asignaturas para que fueran una sola y yo creo que ese fue un error porque no se le dio un tratamiento adecuado a la atención de cada una de ellas. No importa si se hubieran tenido que ver así, en conjunto ¿no?, pero bueno, sin dejar de contemplar elementos importantes de cada una de ellas ¿no? Entonces, prácticamente el civismo como que desapareció, como que desapareció.

Entrevista con la maestra Pilar

La Guía didáctica es un material de apoyo para las y los docentes que presenta a la Formación Cívica y Ética no como asignatura sino para trabajar de manera transversal. Esta Guía fue distribuida a las maestras pero en realidad nunca fue aplicada (Ver anexo 5, No. 62).

La maestra Alma me comentó que creía que el nuevo programa es mejor que la guía ya que presenta las unidades más completas, con actividades desarrolladas para cada competencia cívico-ética y con indicaciones de las relaciones que hay entre los contenidos de FCyE y los de las otras materias.

El PIFCyE **llegó en Agosto del 2008** a la escuela. De acuerdo a la información de las entrevistas primero la supervisora lo llevó a la escuela y dio la indicación de implementarlo y después la directora se encargó de hacer una junta para compartirlo con el equipo docente. No hubo ningún curso o taller de capacitación, solamente un espacio en el Consejo Técnico que la directora se encargó de organizar. Aunque las maestras agradecen a la directora que haya hecho un esfuerzo por presentarlo, la opinión general es que esto no fue suficiente y que hubiera sido mejor tener un taller de formación más largo para entenderlo bien y poderlo aplicar. El resultado es que no todas las docentes lo integraron a sus clases. En esta escuela la maestra Úrsula lo aplicó por primera vez cuando le dije que era parte de mi tesis y la maestra Alma ya lo aplicaba, pero parcialmente.

E: Nos informaron, posteriormente nos llegaron los libros, nosotros informamos a los maestros y ya posteriormente pues a entregar libros a los chicos.

I: ajá ¿y hubo algún curso de actualización docente o algo así?

E: no, no hubo ningún curso, que debería de haber habido, o debería de haber, más bien ¿no? Porque pues sí, sí es indispensable ¿ves? Porque, por decir, tal vez las últimas generaciones, bueno tenemos conocimiento de lo que es...impartir la cívica y la ética

¿ves? o tal vez pues sí la impartimos pero pues...tal vez con un curso sería más, más práctica, más metódica.

Entrevista con la maestra Laura

I: Cuando se implementa esta asignatura de Formación Cívica y Ética, ¿cómo se capacita a las y los docentes?

E: [...] no se nos capacitó, en ese momento yo estaba haciendo mi función como directora, [...] nos dotaron de los materiales vía estructura y cuando llegó conmigo: —**quí están estos cuadernillos que es importante que los maestros revisen e implementen en sus grupos**". Entonces —**áselos y a trabajar**". [...] La supervisión y la jefatura de sector daban por hecho que nosotros ya estábamos manejando, trabajando, implementando, poniendo en práctica lo sugerido en ese cuadernillo ¿no? Pues no, tampoco sucedió así. Porque en muchas escuelas, bueno, en la zona en donde yo estaba [...] lo que hicieron algunos maestros fue **me dan mi cuadernillo, lo meto al estante**" y después —**qué me habían dado? Ah sí ¿verdad?, ¿cuándo es que nos lo dieron? A ver, déjame buscarlo, creo que sí lo tengo en el estante**".

Entrevista con la maestra Pilar
Ver también anexo 5, No. 63

Las maestras en general **evalúan de forma positiva** que haya una asignatura de Formación Cívica y Ética y les agrada el programa que se implementó. Todas las personas entrevistadas coinciden al pensar que hay deficiencias en la educación en valores de las y los estudiantes. A las maestras que están frente a grupo les gusta que las actividades estén bien definidas, también se ve como ventaja el trabajo transversal —que facilita relacionar varias materias—, Úrsula piensa que promueve la capacidad crítica en el alumnado y Pilar cree que está bien que tenga un espacio curricular como asignatura.

E: Yo considero que está bien elaborado porque parte ahora de los valores ¿no? Que tanta falta nos hacen en nuestra sociedad y pues en todo, en todas, en todas las semanas vamos a ver esos valores ¿no?

I: ¿Y qué opinas tú de los temas transversales que proponen desde la SEP?

E: pues, me interesan mucho porque, yo siento que, bueno, abarcamos más cosas, *el niño* puede ser también más crítico, más reflexivo

Entrevista con la maestra Úrsula

E: En sí la articulación pues está bien ¿sí? Porque sí liga, pues a la mayoría de contenidos, está relacionada con todo: con Educación Física, Educación Artística, Español, Matemáticas ¿sí? Este...puedes sacar, sí puedes sacar provecho de todas.

Entrevista con la maestra Alma

E: Porque pues hoy en día *los pequeños hijolas*, pues ya no tenemos los valores ¿no? que tanta falta nos hacen, yo creo estuvo muy bien la materia de Cívica y Ética.

Entrevista con la maestra Laura
Ver también anexo 5, No. 64

Las maestras también ven **desventajas** en este nuevo programa, aunque en menor medida. La más importante es la dificultad que perciben para asignar una calificación a esta asignatura y para evaluar en general por competencias.

E: Pero, a la hora de evaluar, Pau, ahí viene el problema, porque no puedes evaluar tan estimativamente a un *niño*, sino que le tienes que dar una calificación de lo real del conocimiento. Entonces las competencias como que no tienen un...un número ¿no? Un verdadero número que tu les puedas dar, sino que nada más es una estimación.

Entrevista con la maestra Úrsula
Ver también Anexo 5, No. 65

Por otro lado, la maestra Úrsula preferiría trabajar la Formación Cívica y Ética de manera transversal y no como asignatura y la maestra Alma piensa que el libro de texto que se les dio a los estudiantes está incompleto ya que no tiene las actividades suficientes para cumplir con los objetivos que se proponen.

Ya que el PIFCyE está basado en el trabajo por **competencias** dediqué una parte de las entrevistas a preguntar a las y el docente qué entienden por competencias y cuál es la diferencia con la forma anterior de enseñar. La maestra Úrsula y Javier las ven básicamente como el desarrollo de habilidades, Úrsula las equipara con los objetivos diciendo que es una forma de evaluar. La maestra Alma también las compara con los objetivos, pero además las ve como aprendizajes para la vida, que deben ser funcionales (igual que la maestra Pilar y el maestro Javier). La maestra Pilar tiene una definición más cercana a la manejada por la UNESCO y por lo tanto por la SEP en la que se incluye la formación integral basada en los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Otro aspecto medular del PIFCyE son **los temas transversales**. Para esta investigación son muy importantes ya que la perspectiva de género se incluye en la asignatura como un tema transversal. Cuando pregunté a las docentes sus comentarios hicieron hincapié en la propiedad que tienen para relacionar los contenidos de varias asignaturas o para estar presentes en todas ellas, por lo tanto no los ven como algo completamente nuevo, ya que el relacionar unas asignaturas con otras se ha hecho cotidianamente en las clases. Sin embargo no saben cuáles son los temas transversales ni los ubican como problemáticas sociales que es importante abordar en la educación.

E: ¿Tú cómo definirías lo que son los temas transversales?, ¿cómo lo explicarías?
E: pues una articulación didáctica, ¿no?, que nos permite ligar o unir todos los temas de las asignaturas, yo creo que sería eso. [...] Entonces si tu ves matemáticas y estás manejando valores, o español y estás manejando una lectura en valores, pues ya la estás viendo.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también anexo 5, No. 66

Al igual que en las observaciones, en las entrevistas identifiqué algunos elementos que yo evalué como **dificultades y facilidades** para la presente y futura aplicación del PIFCyE. Entre las dificultades que coinciden con lo que observé en las clases está lo que me comenta la maestra Úrsula sobre la forma en que resuelve los conflictos, que contradice lo recomendado en el PIFCyE. El siguiente fragmento muestra un ejemplo:

E: Con un niño [...] era un niño que al momento golpeaba y golpeaba y golpeaba, tanto presionamos a la mamá, de que señora —~~ca~~ vez que golpeé el niño va a presentarse” a la mamá le costaba trabajo venir porque trabaja. Entonces cuando ya se cansó de venir, ella solita dijo, el niño no se corregía, lo platicamos con ella y le dijimos ~~v~~amos a darle un castigo que le duela al niño y que sepan los demás que está castigado”. Lo suspendimos por un día, siguió insistiendo, los suspendimos por tres días, siguió haciendo esa misma actitud, hasta que yo les dije —ispega Israel, se le regresa doble” Y ya no le gustó, ¿y qué sucedió? En frente de mí, porque le decía yo, el que pegue me avisa y aquí pasa, y en el mismo lugar que pegó Israel se la van a regresar doble [...] Entonces eso fue, tal vez actué mal, pero me resultó. Ya no los tocaba, ya nada más sabían —maestra me pego Israel”, —~~s~~ lo regresas en frente de mí” Entonces bajó mucho la actitud de Israel al golpear niños, pero no podía dejar de hacerlo.

Entrevista con la maestra Úrsula

También veo que las maestras le llaman Civismo a la FCyE y que ven esta asignatura como una forma de promover valores y no competencias.

I: ¿Tú crees que es importante que se enseñe Cívica y Ética así como asignatura?

E: Lo que sucede es que la Formación Cívica tiene un manejo en cuanto a valores, entonces los valores pues van desde casa.

Entrevista con la maestra Alma
Ver también anexo 5, No. 67

La maestra Alma y el maestro Javier no mencionan abordar temas relacionados con la perspectiva de género en sus clases, lo que también observé en mis visitas.

I: ¿Y tu has, de alguna forma, incorporado en tus clases técnicas para promover la equidad de género?

E: Pues habría que regresarse un poquito a los valores ¿no? o sea es el respeto en general, eh... todos son iguales, pues simplemente cuando ves algo anormal pues tratas de decirle al *chico* que no le falte el... el respeto ¿no? En este caso, bueno, no a la mujer

por ser mujer, tampoco a sus compañeros, tratas de manejar la igualdad vamos, entre los chicos.

Entrevista con el maestro Javier
Ver también Anexo 5, No 68

Siempre que se quiere implementar una nueva propuesta educativa se necesita tiempo para que las y los docentes se familiaricen con ella, puedan comprenderla, reflexionar sobre ella y discutirla. Una desventaja es que en la escuela no se dispone de mucho tiempo para estos encuentros entre docentes, (los únicos momentos son las juntas de consejo técnico que tienen una agenda muy apretada y se realizan una vez al mes), por lo que difícilmente se logrará hacer el trabajo colectivo que requiere el PIFCyE. En relación con el tiempo hay otro obstáculo, que FCyE tiene un espacio reducido en el horario de clases, por lo que será complicado cubrir todos los contenidos.

Otras dificultades que percibo es que, por un lado, la maestra Úrsula encuentra varias incompatibilidades entre su forma de ser y enseñar y la forma en la que se dan los cursos y, por el otro, con el modelo de aprendizaje que se propone en el PIFCyE. En cuanto a los/as tres docentes frente a grupo, percibo en sus relatos que no siempre promueven un clima del aula de confianza (Fernández, 2007) en sus clases.

E: Siento que esos cursos son actualizados y nosotros los profesores que tenemos tiempo de estar dando ya esta actividad somos tradicionalistas todavía [...] cuando vamos a esos cursos nos ponen en equipos y tú tienes que opinar, entonces eso a mí me cuesta mucho trabajo, integrarme a un equipo, me cuesta mucho trabajo. [...]Entonces este...pues eso sí, yo creo que me ha afectado, porque no me desarrollo igual en esos cursos, o sea que no, no me siento, mi personalidad no se me da, el trabajo así, tan abierto como el que ahora piden Pau.

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Pues parece que...que funcionamos más a presión ¿sí? Igual con los niños. Nos dicen por ahí —o castigos, no esto” ¿sí? Y no son quizá castigos, pero si no se les llama la atención a los niños también, no funciona ¿sí? [...]Por ejemplo, el cumplimiento de tareas: —o la traje, se me olvidó el cuaderno, no la hice, es que...dejé aquí el cuaderno”, —¿saben qué? siéntense y ahí van a estar la fila de los niños flojos”.

Entrevista con la maestra Alma

En el caso del maestro Javier una dificultad evidente es que no conoce el PIFCyE, a pesar de que este programa está planeado para aplicarse en la escuela de manera integral e incluyendo a todas las personas que participan en al

formación del estudiantado, al docente no se le ha proporcionado el programa y ni siquiera se le había informado de su existencia. Además, Javier nunca recibió una capacitación para trabajar la asignatura de FCyE (ni en la carrera) y no sabe qué son los temas transversales, por lo que difícilmente podría colaborar en la implementación de este programa.

Finalmente, la maestra Alma me relata cómo es complicado asignar una calificación a Formación Cívica y Ética ya que las madres y padres de familia lo confunden con calificar disciplina, y está establecido que disciplina no se toma en cuenta para las calificaciones de la boleta (Ver anexo 5, No. 69).

Así como dificultades también pude percibir varios aspectos en las entrevistas que, según mi opinión, podrían representar una **facilidad o una ventaja** para la presente y futura aplicación del PIFCyE; sobre todo encontré estos elementos en las entrevistas con Úrsula y Alma. Algunas cosas que dicen las maestras coinciden con lo que observé en las sesiones. Por ejemplo el reconocimiento por parte de las docentes de que las y los estudiantes son diferentes entre sí y que algunos/as necesitan más atención que otros/as, al reconocer las diferencias y atenderlas se llega a la equidad (Farré-Semitiel, 2008) (ver anexo 5, no. 70).

La maestra Alma mencionó en la entrevista dos aspectos que coinciden con lo que observé en sus clases: que intenta conformar equipos equilibrados por sexo como una forma de promover la equidad de género y que realiza estrategias para facilitar el aprendizaje significativo por parte del estudiantado. Además habló de derechos humanos lo que puede facilitar la aplicación del PIFCyE.

E: sí, cuando trabajan en equipo distribuyo a las niñas, [...] les dije —~~ahora~~ van a ser las jefas de equipo las niñas” [...], se trata de integrarlos, más que nada ¿no? Yo lo hago con ese objetivo, de que no queden grupos de puros niños o de puras niñas, si no que queden mixto.

Por su parte la maestra Úrsula menciona tener una valoración positiva de las nuevas propuestas educativas, es partidaria de que haya más opciones didácticas y tiene un gusto por trabajar con dilemas éticos; todos estos elementos

son una ventaja para la aplicación del PIFCyE. Además, reconoce la equidad de género como un tema de la asignatura de FCyE, menciona que aborda temas relacionados con la equidad de género en sus clases y está de acuerdo con que la perspectiva de género se aborde de manera transversal.

I: Ajá. Oye y esto de la violencia de género que me contabas, ¿cómo lo tratas aquí en la clase?

E: más que nada esos problemitas de género y todos los de formación cívica y ética, por medio de dilemas y me ha funcionado muy bien.

I: ¿crees que estos temas de género es mejor verlos de forma transversal o en una asignatura en particular?

E: Pues yo creo que en forma transversal porque tienes más elementos ¿no? para dar ese contenido.

Entrevista con la maestra Úrsula
Ver también anexo 5, No. 71

Hay **otros materiales** que se utilizan para impartir los contenidos de Formación Cívica y Ética. En las visitas a la escuela yo había observado la utilización del Calendario de Valores de la Fundación Televisa, las maestras me comentan de otros dos: la carpeta de Educación para la Paz (Valenzuela, et al, 2003) desarrollada por GEM, A. C. y algunos libros que cada maestra compra aparte, de la editorial privada Arouch.

En cuanto al Calendario de Valores Alma y Úrsula coinciden en que es un material que tiene el objetivo de promover valores, realizado por la Fundación Televisa pero repartido por la Secretaría de Educación Pública. Alma me comenta que además al principio había un libro para estudiantes al que nunca se le dio seguimiento por lo que casi no se utilizó. Úrsula me platica que ella trabaja más con este calendario que con el PIFCyE y que lo hace mediante la lectura de comprensión de los textos de cada mes y mediante dilemas éticos. Las madres de familia también participan en la utilización de este calendario, una de ellas va al aula a leer el texto de cada mes. Finalmente debo mencionar que fue un acuerdo de la escuela trabajar con este calendario.

Las dos maestras ubican la carpeta “Contra la violencia, eduquemos para la paz” como otro material que promueve contenidos de FCyE. Es un material que consiguió la directora y lo llevo a la escuela, sin embargo no recibieron ningún

curso o taller sobre Educación para la Paz. La maestra Úrsula me comenta que ella ha aplicado dos o tres actividades de esta carpeta y que cree que en ella no hay sesiones específicas para trabajar género.

Alma me dice que ella utiliza otros materiales que adquiere por su cuenta. Son libros de la editorial Arouch. Por ejemplo, la guía para docentes y el avance programático. Alma opina que estos materiales están más actualizados que los libros de la SEP porque tienen contenidos de Civismo y están planteados por competencias.

D) Carrera Magisterial y Actualización

La **Carrera Magisterial** (CM) es un programa que las y los docentes creen útil por dos aspectos: uno, porque es un apoyo económico y dos, porque hay cursos de actualización. La maestra Laura incluso me comenta que no hay muchas opciones de actualización para las personas que, como en su caso, no están inscritas en CM. El profesor Javier y la maestra Pilar dicen que es necesario acreditar algunos cursos para entrar al programa y para subir de nivel. Javier y Úrsula consideran que es difícil subir de nivel y juntar los puntos que se obtienen a través de los cursos y las evaluaciones. A Úrsula le cuesta trabajo tomar este tipo de cursos por los horarios y porque la forma en la que se dan los talleres es incompatible con la forma que ella prefiere para aprender (expositiva). Además, opina que la motivación para tomar los cursos de CM no es la actualización en sí, sino subir de nivel por lo que se pierde el sentido de aprendizaje.

Laura me comenta que la CM es la única forma en la que se evalúan las actividades realizadas por las y los docentes. El **avance programático** es una manera que la dirección tiene de llevar un control sobre los contenidos que se van a abordar en las clases, sin embargo, éste se entrega previamente a la realización de las actividades. El formato de evaluación de CM se entrega tres veces al año y evalúa, según Laura, si el o la docente tiene dominio del grupo, si entregó su

avance a tiempo y si es puntual, entre otras cosas. El formato es llenado por la maestra o el maestro y la directora lo revisa y da su aprobación. Esta evaluación no tiene ninguna consecuencia más que el posible asenso de nivel. No sirve como herramienta para evaluar la labor docente y las necesidades de formación y actualización.

Como parte de su práctica educativa algunas/os maestros ven como una parte primordial **la actualización**:

E: Me voy a cursos, que ni siquiera tienen valor a escalafón o tienen valor curricular ¿no? Porque pues igual yo estoy interesada en actualizarme ¿no?

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Siempre está en mi mente seguir estudiando, seguir preparándome.

Entrevista con el maestro Javier

Para Pilar, la actualización es necesaria por los cambios que se dan en la dinámica escolar y que debe ser constante y permanente. La maestra Úrsula piensa lo mismo aunque ella también me dijo en varias ocasiones que cree que las propuestas no siempre tienen componentes tan novedosos.

E: La escuela te hace que, si estás frente a grupo, o estás como directora o estás como supervisora, te exige que te actualices en forma constante y permanente. Porque, te repito, la escuela es un espacio muy dinámico y no puedes, no puedes verla como cuando yo egresé de la normal hace veinte años, veintitantos ¿no? —~~Por~~ esto sigue igual”, no. Y si no te actualizas este monstruo de la administración ¿no? te come.

Entrevista con la maestra Pilar

E: De los programas que he tenido, Pau, durante mi docencia, pues sí he visto cambios, pero no radicales, porque son lo mismo. Para mí siguen siendo los mismos programas, o sea no hay nada de diferencia, del primer programa donde yo inicié a ahorita mmm...te puedo decir que no hay gran diferencia. Eh...le cambian la estructura, le cambian las letras, le cambian las palabras técnicas, pero yo creo que, bueno, seguimos siendo los mismos ¿no?

Entrevista con la maestra Úrsula

Sin embargo, **los cursos** tienen una serie de problemáticas que hace que sea difícil o poco atractivo para las y los docentes tomarlos. Primero, no son compatibles con sus horarios, sobre todo con los de quienes trabajan doble turno. Segundo, hay una falta de confianza en la calidad de estos cursos, ya sea porque se percibe que las personas que los imparten no están bien preparadas o porque duran muy poco tiempo, quedando la sensación de una revisión superficial de los

contenidos. A la maestra Úrsula le cuesta trabajo adaptarse a una metodología que no sigue los cánones de lo tradicional, en donde tiene que trabajar en equipo y participar. Además, el que no haya alguien que exponga claramente sobre un tema merma su confianza. La maestra Pilar me comenta que la mayoría de las veces los cursos se convierten en espacios de catarsis en los que las y los docentes hablan de sus inconformidades con el sistema educativo y las autoridades de la SEP.

E: Los cursos los dieron los directivos, y no es que uno dude de...de su capacidad ¿no? Por ejemplo Pilar, la maestra Pilar, pues es una persona muy preparada y que además se le facilita mucho ¿sí? Pero este, pues igual ellos...ni siquiera ellos sabían sino hasta un día antes ¿sí? qué es lo que iban a dar y cómo lo iban a dar. Entonces, cuando nos pasaron la proyección y nos dijeron —bueno, esta es la información que hay"...maestra, pero es que aquí eh...tenemos duda", —pues es que este... ¡pues estoy igual!"

Entrevista con la maestra Alma

E: Perdí la confianza en los talleres [...] porque no hay una persona, que te dijera, tan apta, para decirme —compañera estás mal mira", bueno no —estás mal", porque ya esa palabra no se usa ¿no? Este —rina ¿qué te parece si vamos a ampliar tu respuesta o vamos a ampliar el panorama que tu tienes con respecto a esto?" ¿No? Y que me diera un argumento pues más válido ¿no? para mí [...] No, o sea todo se da como —ya sí, que bonito ¿no?" y ya yo lo dije o lo dice el libro y punto, entonces para mí no me gustan los talleres, en la palabra taller ya sé que cada quien va a decir lo que quiera, pero no hay nadie que me diga —oye, pues estás mal".

Entrevista con la maestra Úrsula

E: Luego llegan cursos, digamos, a los cuales podamos acudir, nada más que hay veces que, pues quien trabaja doble turno, le es imposible, solo que sea sabatino [...]

I: OK, oye y ¿has tomado tú algunos cursos?

E: al de PAUTA, acudí a...a ese curso, pero y te digo de...de —reciclomedia", pero pues que solo duran un día o dos días, son muy breves, más bien te enseñan lo...lo más elemental, podríamos decirlo ¿no?

Entrevista con la maestra Laura

E: Generalmente las capacitaciones o los talleres generales de actualización, son para quejarse amargamente, son espacios como de catarsis [...] —E que el sistema, es que no se puede, es que nos dejan solos, es que los materiales, es que nos dejan solos, es que, es que, es que" Y no se ve un espacio donde vamos a convivir entre pares, a interactuar, a hablar de lo que vives tú y lo que vivo yo y a aprender de nuestros propios saberes y lo que sea ¿no?

Entrevista con la maestra Pilar
Ver también anexo 5, No. 73

6.2.4 Ámbitos del Programa de Formación Cívica y Ética

Dentro del PIFCyE se marcan cuatro **ámbitos** importantes para trabajar las competencias cívico-éticas. Dos de ellos son el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado –en donde se incluye a la familia—. Una de las recomendaciones es que en la organización de la escuela y en las relaciones que se dan entre sus actrices y actores se reflejen los principios de convivencia que promueve el PIFCyE. Por otro lado, la escuela debe tomar en cuenta y participar en lo que sucede fuera de ella, en la comunidad en la que se inserta y abrir sus puertas para promover la participación de padres y madres de familia y otras personas.

A) Organización escolar

En cuanto a la organización escolar la dirección tiene un papel muy importante. La maestra Pilar me enumeró una serie de características que, en su opinión, tiene un/a buen/a director/a: debe ser un/a buen/a líder, acompañar a las maestras y maestros, dar consejos y orientación, compartir sus experiencias, no ser autoritaria/o y mostrar compromiso con la escuela. Por el contrario una mala dirección incluye el dar prioridad a lo administrativo descuidando lo pedagógico. La maestra Pilar intentó reunir estas características en su actuar como directora, al escuchar la opinión de las maestras, me parece que en gran parte lo logró. Úrsula y Alma la perciben como una buena líder que puede guiar y orientar al equipo docente, incluso la consideran como un buen ejemplo.

La maestra Pilar me habla de las dificultades que conlleva la dirección escolar. La principal es **la cantidad de trabajo administrativo y los trámites y formatos que cada escuela debe realizar**, tareas en su mayoría solicitadas por instancias superiores como la zona escolar o el sector. Lo administrativo en muchas ocasiones puede rebasar otras tareas importantes de la escuela, como la planeación y el trabajo técnico pedagógico; los trámites que se hacen y el tiempo

que hay que esperar para obtener una respuesta pueden dificultar las labores escolares, tal es el caso de solicitar una nueva maestra o incluso directora, como me lo comenta Laura.

E: Sí, reportamos, si tenemos este...digamos, que nos falten maestras, hacemos un...un oficio, en donde decimos que solicitamos maestro, por decir, para tal grupo, por qué motivo —~~la~~ pues porque la maestra se jubilo” por decir. Y pues ya, te diré, no es tan rápida la respuesta que tenemos, por parte de...pues de dirección digamos.

I: ¿se pueden quedar un tiempo sin maestra?

E: ah, claro, claro, sí, sí, sí y bastante tiempo, hemos tenido varios casos así, por decir unos niños de segundo estuvieron alrededor de unos dos meses sin maestra.

I: bueno, está nada más lo de la dirección ¿no?

E: ajá

Entrevista con la maestra Laura

E: El trabajo administrativo si uno lo permite te absorbe, te mata y te limita mucho en las cuestiones técnico-pedagógicas [...] Estamos llenos de papeles y resolviendo y entregando, y resolviendo y entregando, formatos y formatos y formatos. Estamos enfermos de -formatitis”.

E: Lamentablemente en la escuela, te enfrasca o te entrapa en resolver muchas veces lo urgente y no lo importante. Y bueno, lo que estamos intentando todos es de intentar irnos a lo *importante* y a ver si lo *urgente* lo dejamos para...le buscamos un tiempesito ¿no? Porque lo urgente no nos deja ver cosas muy importantes que se dan en las escuelas.

Entrevista con la maestra Pilar

Otro ejemplo de cómo lo administrativo rebasa a lo técnico pedagógico es precisamente la labor que realiza la Asesora Técnico-Pedagógica. Como su nombre lo indica debería ser alguien que fomentara y acompañara procesos en la escuela como la puesta en práctica del currículum o la incorporación de una nueva propuesta educativa. Sin embargo se dedica la mayor parte del tiempo a tareas administrativas.

E: Mi trabajo aquí en la escuela, digamos, más que interactuar con los niños, estar en contacto con ellos, es más bien lo administrativo ¿ves? O sea, yo me encargo de hacer citatorios, de pasar calificaciones, de hacer oficios y demás. Claro, sí tengo acercamiento con los niños, pero no como el maestro que está, digamos, a cargo de un grupo [...] Con los maestros pues muchas de las veces, pues, que a las juntas ¿no?, darles a conocer información de, pues, de x tema, de x situaciones que se presenten. Sí tenemos que tratar con los maestros, ver calificaciones, checar boletas, sellar, entre otras cosas.

Entrevista con la maestra Laura

E: Antes era la secretaria de la escuela, ya después le cambiaron el nombre como Apoyo Técnico Pedagógico, que realmente no hemos logrado, de veras, ejercer la función de Apoyos Técnico Pedagógicos. Seguimos siendo secretaria. O sea, nomás de nombre somos Apoyos Técnico Pedagógicos, pero nos rebasa, Seguimos rebasados.

Entrevista con la maestra Pilar

La principal forma de organización colectiva de la escuela son las juntas de **consejo técnico** que tienen lugar el último viernes de cada mes. Estas juntas se realizan durante la jornada escolar y a ellas asiste todo el personal de la escuela, exceptuando a aquellos/as docentes de Educación Física que no están de tiempo completo. El contenido de las juntas varía, pueden tener contenidos relacionados con el aspecto pedagógico en las clases y la organización de eventos –como me comenta Laura—o el cumplimiento de requisitos administrativos –como me comenta Pilar—.

E: Lo que se trata en las juntas técnicas, digamos se...se va rotando. Por decir, los de primero les toca que el avance programático, que a los de segundo una clase de español, a los de tercero una de matemáticas y demás ¿no?, así es como se realizan. Posteriormente de que se de un tema, digamos, eh...se tratan temas como...problemáticas que existen en los...dentro de las aulas ¿ves? De disciplina, falta de valores, falta de interés, entre otras cosas...con los *niños*. Y ahí se trata de buscarles la solución ¿no? para...para saber como tratar a...a un *niño* ¿no?

Entrevista con la maestra Laura

E: Se supone que el espacio del Consejo Técnico debe de ser un agenda de trabajo elaborada y establecida por el director, en colegiado con su grupo de docentes. Se supone que ese espacio debe de ser un lugar donde se traten asuntos netamente técnico-pedagógicos. No lo hemos logrado, porque, te digo, estamos rebasados por el trabajo administrativo. Entonces tienes que campechanearla, tienes que ver los asuntos propios y particulares de la escuela pero también lo que te pide la supervisión o le que te pide la jefatura de sector, o lo que te están solicitando de forma —~~para~~ayer” (*me río*) en cuanto a documentos, evidencias, resultados y mil cosas ¿no? Entonces, a veces hemos sido rebasados por ese, por ese trabajo administrativo, penosamente ¿sí? Y todavía si te topas con que en algunas zonas, como era mi caso, la agenda te la dan ya hecha, no pues peor tantito, porque a veces eso no tiene nada que ver con tu realidad en la escuela, nada.

I: ¿Y la tenías que seguir a fuerza?

E: Por supuesto, porque además la supervisora se daba a la tarea de ir, ver que estuvieras llevando la agenda y no solo eso, después de la junta de Consejo Técnico un formato que llenabas. Entonces, pues como que te atrapaba ¿no? Porque había que entregar ese formato máximo tres días hábiles después de haber llevado a cabo la junta de Consejo Técnico junto con tu acta de Consejo Técnico.

Entrevista con la maestra Pilar

La maestra Laura me platica que en la escuela hay una buena relación entre el personal de trabajo. En la dirección se intenta que la mayoría de las decisiones se tomen en conjunto y en algunas ocasiones las y los docentes pueden trabajar en equipo. Finalmente la directora reconoce que las maestras y maestros son el factor principal para que se de un cambio en la escuela o para que cualquier innovación educativa funcione.

E: A fin de cuentas lo importante es el maestro, a fin de cuentas, un supervisor, un jefe de sector, pues sí importa ¿no? Pero realmente el actor principal para que se dé el cambio, o lo sustancioso es el maestro de aula, de grupo. Ahí, ese es el escenario principal.

B) Relación escuela-casa

En cuanto a la **interacción que se da entre la escuela y las familias** del estudiantado vemos en los discursos de las/os maestras/os que las madres de familia son las que más participan en tareas dentro de la escuela. Hay una mesa directiva que se encarga de convocar a juntas a las madres y padres de familia en las que se decide una cuota de cooperación que no es obligatoria y que generalmente se utiliza para hacer trabajos de mejora al plantel. Por ejemplo, cambiar el piso o pintar los salones. La junta directiva se encarga de comprar los materiales y se convoca a las y los familiares del estudiantado para que vayan a realizar los trabajos manuales necesarios.

Hay otro grupo de familiares que forman la vocalía de desayunos. Este grupo se encarga de cobrar la cuota de recuperación de los desayunos que se llevan por la mañana a la escuela, también los reparten y hacen todas las demás gestiones. La maestra Laura me comenta que la escuela no tiene nada que ver con el manejo de este dinero o de las cuotas que junta la mesa directiva.

Otras ocasiones en las que las madres asisten a la escuela son: para leer el texto del valor del mes del Calendario de la Fundación Televisa, en algunos eventos como el día de las madres, en juntas que la escuela convoca, en la firma de boletas o para resolver con la maestra o la directora algún asunto que compete a su hija o hijo.

La maestra Alma me comenta que ella insiste mucho para que la participación de madres y padres sea mayor, para que colaboren con la escuela no sólo económicamente sino en la realización de los trabajos que se requieren para mejorar las instalaciones. Sin embargo, la maestra cree que esta participación es insuficiente.

La maestra Laura me explicó que la incidencia que las madres y padres de familia tienen en las decisiones que se toman en la escuela es mínima. Solamente intervienen cooperando para mejorar los espacios escolares. No tienen ingerencia en las decisiones que se toman en la dirección o en el consejo técnico.

Las maestras y el maestro me expresaron una serie de opiniones que tienen que ver con la relación que se da entre la escuela y la casa. Una muy frecuente fue que la educación en valores se debe dar en un principio en el hogar, es importante dar Formación Cívica y Ética en la escuela, pero sólo como un complemento. A veces consideran que la educación en casa no fue suficiente:

E: Pues la escuela está retomando [...] Lo que en casa pues debería de haberse...o ya se da ¿no? Porque sí, cuando son chiquitos yo creo que todas las mamás o la familia, pues incide en eso ¿no? En el respeto, en juegos no violentos. Pero, bueno, aquí en la escuela se ve reflejado, sí se ve reflejado este no tanto...los valores los tenemos nosotros que rescatar, porque ya...se supone que ya se están dando en la familia y algunos que...que no, pues sí tenemos nosotros que...que irles ahí metiendo ¿no? Por ejemplo, en la libertad, sí, sí hay libertad, porque en casa ahora pues les dejan muchas libertades, pero bueno, hasta que tú no este...no perjudiques al compañerito de al lado, el que está, el vecino, o sea, hacerle ver todo eso ¿no?

Entrevista con la maestra Alma

E: Mucho tiene que ver la formación que le den en casa. Por desgracia un volumen alto de ellos, yo creo que un 60% no tienen esos valores, sobre todo el respeto ¡eh! Porque son sumamente groseros, lo cual es, es, es muy mala cosa, es desagradable. Entonces, tú como maestro, pues evidentemente tratas de, de fomentar esos valores, y...la educación principal, creo yo, que debe de venir de la casa, y tú complementarla, y si en la casa no lo trabajan pues aquí se complica bastante.

Entrevista con el maestro Javier

Con este fragmento termino de reportar los resultados de la investigación etnográfica que realicé en la escuela. En el siguiente capítulo comenzaré a hacer interpretaciones más profundas de la información, analizando cómo se cruzan las categorías que construí con aquellas categorías teóricas previamente existentes y con lo respectivo a otras esferas como la historia y las políticas educativas.

Capítulo 7

Interpretación de los Resultados, Discusión y Conclusiones

En la discusión de esta tesis me centraré en lo que observé en la escuela, contextualizando este fenómeno en su esfera política, económica, histórica y social y rescatando en distintos momentos lo que ha acontecido en otros ámbitos como las políticas educativas, los acuerdos internacionales, el feminismo y su lucha o la historia de sucesos educativos. Mi foco de atención son las maestras y el maestro a quienes entrevisté y observé en su práctica docente y en las interacciones que tienen con estudiantes, autoridades y madres de familia, principalmente.

Para interpretar los acontecimientos que presencié en la escuela tengo como base la conceptualización teórica que hace Richard Shweder (1991, 2000; Shweder y Sullivan, 1993), la *psicología cultural*. Esta conceptualización la considero posmoderna porque contempla la dialéctica individuo-sociedad al hablar sobre los ambientes socioculturales, mundos intencionales que son creados por las personas que dirigen sus representaciones mentales hacia ellos y que a la vez determinan y transforman a las personas que viven en ellos. Los ambientes socioculturales, artefactos intencionales y seres intencionales forman un todo dialéctico creándose y transformándose unos a otros, mediados por la cultura.

Las maestras y el maestro a quienes entrevisté son seres intencionales, y también, necesariamente, seres racionales (Shweder, 2000), ya que sus acciones tienen sentido dentro de su propio ambiente sociocultural, dentro de las creencias, valores e imágenes que han aprendido y que están vigentes en los distintos contextos que forman parte de su mundo.

Otro lente teórico que utilizo es el de la *vida cotidiana*, principalmente la caracterización y separación que hace Agnes Heller (1977) entre lo cotidiano y lo

no cotidiano. Para esta autora, las personas están alienadas a partir del capitalismo, es entonces cuando se separan estos dos ámbitos, convirtiéndolas en seres particulares, poco conscientes de su genericidad (pertenencia a la colectividad humana). La alienación que se da entre lo cotidiano y lo no cotidiano está presente en las maestras y el maestro. El saber cotidiano es el que predomina en la práctica, salpicado por momentos de conciencia que trascienden el saber experiencial poniendo en contacto a las y los docentes con la genericidad.

Rescatando los planteamientos de la *pedagogía crítica*, sitúo a la escuela en un momento histórico, político y social. La veo como un lugar en el que se juegan relaciones de poder, en donde los sistemas hegemónicos, como el capitalismo y el patriarcado, se expresan y se reproducen en el discurso y en las acciones de sus protagonistas. Para encontrar estas formas de reproducción una categoría que es especialmente útil es la de *currículum oculto* (Torres, 1998). Finalmente, aunque hay un discurso que domina, este produce en sí mismo la posibilidad de transformarse, al crearse puntos de ruptura y resistencia que también se dan en las interacciones de la vida cotidiana escolar.

7.1 El sexismo en la escuela

La escuela, como aparato ideológico del estado (Althusser, citado en Torres, 1998), está inmersa en un sistema patriarcal, es parte de este sistema y por lo tanto no puede estar separada de él, libre de su influencia. Además, es una de las principales instituciones que reproducen el sistema de dominación masculina (Bourdieu, 2000). Hay muchas formas de reproducir esta dominación: mediante las prácticas escolares, las interacciones cotidianas, la organización y la administración, los materiales educativos o la división de tareas y de espacios. Algunas de estas formas las identificamos como parte del currículum oculto y otras están en el currículum explícito. Estoy de acuerdo con Emilia Moreno (2000) cuando dice que la socialización de los modelos de género comienza en la familia, se consolida en la escuela y se refuerza en los medios de comunicación. Aunque

yo agregaría que se fortalece también en las relaciones que tenemos a diario con distintas personas: en el trabajo, en el transporte público, el supermercado, con nuestras amistades, al realizar trámites, etc.

Comienzo por las y el docente ya que son mi punto de partida para hacer todo el análisis. La cultura mexicana (como muchas otras, sobre todo en Latinoamérica) es machista y claramente patriarcal (Gutmann, 1998; Torres y López, 1994). Las y los docentes han aprendido formas de comportarse y de relacionarse que parten desde cómo se ha construido el género. Como menciona Joan Scott (1997), el género es una “forma primaria de relaciones significantes de poder”: lo que cada quien sabe de cómo debe comportarse con las otras y los otros y de cómo deben comportarse las otras personas, está atravesado por el género. Todas y todos (incluidos las y los docentes), al reproducir estas pautas que aprendimos para relacionarnos, contribuimos a perpetuar una repartición del poder injusta, en la que las mujeres se encuentran en desventaja.

La educación reproduce el patriarcado no sólo al enseñarnos cómo debemos ser, sino también al ubicarnos en las tareas que supuestamente nos corresponden como hombres y mujeres. Esto se refleja en el relato de Alma al hablar de la educación en su barrio natal, “~~tu~~ eres niña haces las tortillas”, “~~tu~~ eres niño, sales a trabajar” o el de Úrsula “~~Tu~~ eres niña tienes que servir a tu hermano”.

Las maestras y el maestro crecieron también en un sistema educativo sexista, en el que a las mujeres se les asignaban ciertas tareas y a los hombres otras, en el que a las mujeres se les inculcaban ciertos valores y a los hombres otros. A pesar de que en el momento en que las maestras estudiaron primaria y secundaria los programas educativos eran mixtos e iguales para los dos sexos, sus propias maestras, madres y padres sí crecieron con modelos educativos con currículos sexistas⁴⁵. Lo más seguro es que les hayan transmitido estereotipos y roles de género, que después estas maestras pueden reproducir en su práctica.

⁴⁵ Ver capítulo 3 apartado “~~la~~ educación de las mujeres mexicanas”.

Posiblemente esto se ha dado cada vez en menor medida (o más sutilmente), sobre todo si ha habido un cierto proceso de reflexión.

Las maestras, entonces, son parte de un ambiente sociocultural que es patriarcal, mundo que se expresa en los valores, las normas, las prácticas, las creencias, las emociones, las identidades, los cuerpos, los roles, las posiciones sociales, la distribución del poder, del espacio e incluso del tiempo. Estas expresiones son artefactos culturales producidos por el sistema patriarcal, pero no son estáticos, se recrean y a la vez contribuyen a la reproducción del mismo sistema. Dentro de este sistema, muchas de las acciones de las y los docentes tienen sentido ya que reflejan el ambiente en el que viven y en el que aprendieron a ser personas y docentes.

Las diferencias que hacen las maestras en acciones como llamar la atención o solicitar ayuda entre hombres y mujeres, haciéndolo en mayor medida con los varones, forman parte del currículum oculto. Seguramente las docentes no se dan cuenta de que actúan así. Sin embargo, desde la psicología cultural, se deben interpretar estas acciones como realizadas por seres intencionales y racionales, que actúan de acuerdo a su cultura y a lo que aprendieron. Las maestras crecieron en una cultura machista y por lo mismo reproducen esta cultura. Para que dejen de hacerlo debe haber un cuestionamiento, una toma de conciencia y un cambio intencional de valores. Las acciones de las maestras pueden entenderse al analizar el ambiente en el que viven, mismo ambiente que ayudan a perpetuar, sin embargo, también mediante lo que hacen lo transforman, la conciencia es el ingrediente que posibilita dirigir esta transformación hacia lo democrático y la equidad.

Las maestras, sin darse cuenta, reproducen el mismo sistema que las coloca en un lugar de opresión. Esto es básico para que cualquier sistema hegemónico se perpetúe: el consentimiento inconsciente de todos los miembros, incluyendo a los oprimidos y explotados. En el sentido común y en la vida

cotidiana se da esta complicidad de manera implícita y se colabora a la reproducción del sistema (Gramsci, citado en Torres, 1998; Freire, 2005, Bourdieu, 2000). A las maestras, a pesar de que pueden ser críticas con la desigualdad de género en el hogar, les cuesta trabajo ver más allá y encontrar formas de injusticia y discriminación en otros ámbitos como la escuela y el mundo público en general, incluso en sus propios trabajos. Reconocen la cultura machista y la enfrentan en lo doméstico, pero no lo hacen en otros frentes, no la reconocen en otros ámbitos y creo que tampoco conocen el efecto que tiene y la forma en que podrían luchar también desde otros lugares.

La historia de la vida de las maestras ha estado atravesada por el género, ellas mismas lo relatan, aunque no atribuyen los sufrimientos que han pasado a su condición femenina y tampoco alcanzan a ver que no necesariamente debe ser así. Para transformar la práctica es esencial que las maestras tengan un conocimiento profundo del sistema que domina a las mujeres y de su propia vivencia dentro de este sistema, sólo así se puede generar la fuerza necesaria para cambiar lo que se ha vuelto cotidiano, para impulsar la creatividad y ensayar nuevas prácticas que impulsen a las mujeres y hagan posible la coeducación⁴⁶.

Cuando una mujer tiene consciencia de la condición femenina y todo lo que ésta conlleva, da un paso fuera de la particularidad, fuera de lo cotidiano (del pensar que las cosas son así y no hay más opciones) y se acerca a lo no cotidiano, dando cuenta de su genericidad (Heller, 1977). Es así como se gestan los cambios sociales, desde la vida cotidiana y desde el trabajo que cada persona va haciendo. El primer paso es que las docentes sean críticas con el patriarcado y puedan reconocer las formas en las que se reproduce. Como un segundo paso las docentes podrán formar alumnas y alumnos más críticos, que cuestionen la repetición de estos estereotipos al ser conscientes del daño que hacen.

⁴⁶ La coeducación es una propuesta educativa desde la cual se identifica el sexismo en la práctica educativa y se trata de eliminarlo en virtud de lograr una igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de ambos sexos (Subirats, 1994)

Mediante los actos de la vida cotidiana se crea y se reproduce el individuo y también se reproduce la vida cotidiana. Las maestras se reproducen cada día al realizar su práctica y reproducen a la vez la cotidianeidad de la escuela. Pero también contribuyen a la reproducción de sus estudiantes y delimitan esta reproducción. El comentario que hace un estudiante –sí, las niñas son tímidas”, después de escuchar a su maestra pedir al grupo que guarde silencio por que las compañeras hablan –muy quedito” y –no tienen una voz fuerte”, es un ejemplo claro de la reproducción cotidiana del sistema patriarcal.

En las observaciones y entrevistas que realicé en la escuela encontré múltiples acciones significativas y eventos que interpreto como momentos de reproducción –y algunos de resistencia—al sistema patriarcal. Es importante reconocerlos ya que representan para mí una especie de línea base (o diagnóstico) del sexismo que existe en la escuela objeto de estudio. Esta línea me ayuda a entender la forma en la que se implementa (o se podría implementar) la perspectiva de género. Es una interpretación de las acciones sociales significativas en el momento de la investigación, que se enriquece con lo que conozco del contexto y los antecedentes del fenómeno y me permite hacer algunas proyecciones a futuro. Estos momentos de reproducción y resistencia se exponen a continuación.

7.1.1 ¿Cómo las y los docentes reproducen el sistema?

Un aspecto que se nota a primera vista es el **androcentrismo en el lenguaje** (Subirats, 1994). Los y las docentes y estudiantes nunca utilizaron lenguaje incluyente, y en algunas ocasiones tampoco los materiales didácticos. El genérico masculino se empleó para nombrar a grupos de personas que incluían hombres y mujeres e incluso a grupos compuestos sólo de mujeres. Se nombraba en masculino sin reflexionar, sin cuestionamiento, pareciera que de forma automática. Veamos estos ejemplos: en una pareja de niñas que actuó un chiste escuché cómo una le decía a la otra –*señor, señor, ¿me da un helado?*”; el

maestro Javier, de Educación Física, al llamar a las niñas para prepararse a lanzar una pelota les dijo *“¿listos?”*; las maestras siempre hablaron de *“los papas”* del estudiantado, a pesar de que reconocen que casi las únicas que participan colaborando con la escuela son las madres; a las niñas no se les nombra en felicitaciones y regaños *“todos lo hicieron muy bien”* o *“chiquitos, guarden silencio”* y finalmente, los libros de texto no son la excepción, hasta el de Formación Cívica y Ética, que supuestamente tiene perspectiva de género, utiliza en ocasiones lenguaje no incluyente (ver anexo 4).

Lo que sucede con este modo de hablar es que, bajo la apariencia de neutralidad, se invisibiliza a las mujeres. Como decía Adrienne Rich *“en un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas es poder, el silencio es opresión y violencia”* (Rich, 1983). Lo que se nombra es lo que existe, es lo que se toma en cuenta. Por otro lado, desde un marco teórico en donde la palabra tiene un papel fundamental en la construcción cultural y del pensamiento, no puede pasarse por alto la influencia que ésta tiene en las concepciones que se va formando el alumnado acerca de lo que es importante y en la conformación de su propia identidad. Además, según mi experiencia, las personas que están sensibilizadas en la problemática de la desigualdad entre los sexos y que están convencidas de que es necesario trabajar con perspectiva de género utilizan lenguaje incluyente⁴⁷, la ausencia de éste bien puede ser una señal de poco acercamiento y conocimiento del tema.

El hablar tomando en cuenta a las mujeres y a los hombres es algo que se enseña y se aprende con el ejemplo, es una práctica a favor de la equidad que no es difícil de incorporar a las clases y que podría ser el inicio para la reflexión y el cuestionamiento de cómo en lo cotidiano reproducimos pautas que se confabulan en la subordinación de las mujeres.

⁴⁷ Aunque está claro que hay personas que utilizan lenguaje incluyente y que no tienen convicciones feministas, como el famoso caso de nuestro expresidentes Vicente Fox.

En las entrevistas me di cuenta de que las maestras y el maestro no tienen **definiciones** claras de tres conceptos básicos para trabajar con perspectiva de género: *género*, *equidad de género* y *discriminación de género*. En cuanto al *género* lo confunden con sexo y no expresan una separación nítida entre la diferencia biológica entre mujeres y hombres y la construcción social a partir de esa diferencia. A la *equidad de género* la confunden con la igualdad que hace referencia a dar lo mismo a todas las personas sin importar sus condiciones iniciales, equidad es dar a cada persona lo que necesita para así poder alcanzar la igualdad. Y al hablar de *discriminación de género* incluyen a hombres y mujeres casi de forma paritaria, sin resaltar que se presenta en mucho mayor medida en las mujeres. Las docentes no tienen clara la forma en la que el patriarcado se expresa discriminando a las mujeres, por lo tanto no se dan cuenta de cómo cada una ha sido discriminada en su condición de mujer o de maestra. Tampoco pueden reconocer la discriminación que a veces ellas ejercen hacia las alumnas en el salón de clases y en la escuela.

Las diferencias de comportamiento entre los sexos Javier las atribuye a una cuestión biológica, genética o como una característica inherente a la personalidad, Úrsula duda entre dar más importancia a lo biológico o a lo social y Alma definitivamente da más importancia a la educación y a lo social. Todas estas concepciones se relacionan con la forma en la que las y el docente interactúan con el estudiantado. Si tenemos docentes que interpretan las formas de actuar como naturales (sin reconocer la carga social y el papel que juega la educación), será difícil que se den cuenta de cómo su labor contribuye a que se reproduzcan estas diferencias, limitando la capacidad de desarrollo de sus alumnas y alumnos. Consecuentemente, tampoco considerarán importante transformar la propia práctica para promover las capacidades de ambos sexos y no encasillar a las y los estudiantes en un modelo de comportamiento. Sin embargo, el entender que la forma en la que actúan niños y niñas tiene más que ver con la educación no es garantía de que se produzca una escuela coeducativa. Las maestras y maestros

deben hacer una evaluación de los actos sexistas que realizan y tener claras las alternativas a estos actos.

Las maestras y el maestro, sobre todo Úrsula, atribuyen características **estereotipadas** a niñas y niños. En las entrevistas que realicé, todas las personas docentes dijeron que las niñas son más tranquilas y los niños más traviosos, activos o desobedientes. En las observaciones me percaté de que efectivamente los niños se mueven más, se ponen de pie, hablan más fuerte, ocupan más espacio, corren y se tiran al piso. Esto se ha vuelto un círculo en el que la expectativa docente es alimentada por la conducta de las y los estudiantes a la vez que refuerza esta misma conducta.

La mayoría de los estereotipos son dicotómicos tranquilas/traviosos, gusto/rechazo por lo artístico, obedientes/desobedientes. Esto tiene base en las ideas polarizadas de los sexos (Scott, 1997) en las que se pone en un extremo a lo masculino y en el otro a lo femenino. Finalmente, la clasificación de hombres y mujeres en estos opuestos contribuye a que se perpetúe la idea de antagonismo entre los sexos, que es un elemento sustancial del sistema patriarcal (Lagarde, 1997).

Los estereotipos que las/os maestras/os nombran no siempre concuerdan con lo que vi en las clases: el maestro Javier no reconoce la habilidad diferenciada en Educación Física y las maestras Alma y Úrsula no se dan cuenta de que las niñas hablan menos cuando se pide al grupo que responda de forma colectiva o cuando se solicita una participación voluntaria. Esto se debe a que en general las niñas están menos expuestas a los deportes, a jugar con pelotas e incluso a correr desde que son muy pequeñas. También a que a las mujeres muchas veces nos educan para estar calladas, no dar nuestra opinión, no dejar que nuestra voz se oiga, esperar a que los hombres hablen, etc. Es difícil encontrar el punto en el que el reconocimiento de las diferencias está a favor de la equidad y distinguirlo de aquel en el que la diferencia que se piensa o se habla es más bien un estereotipo

que contribuye a la reproducción del sistema patriarcal. El reconocer las diferencias en habilidad y participación es una forma de fomentar la equidad siempre y cuando se realicen acciones para azuzar a las mujeres y recompensar las desventajas que vienen de la socialización.

En varias ocasiones fui testigo del **trato distinto** que las maestras y el maestro daban a hombres y a mujeres. Al momento de llamar la atención, la frecuencia fue dos veces más grande con los niños que con las niñas. También en el solicitar ayuda, que se hizo cuatro veces más a niños que a niñas. Al pedir ayuda se reprodujo la costumbre sexista de recurrir a los hombres cuando las tareas implicaban salir del salón⁴⁸ o cargar algo aunque no fuera pesado. A las niñas, en cambio, se les pedía su cuaderno o que ayudaran académicamente a un/a compañero/a. En el fomentar la participación también vi una diferencia, la mitad de las veces se hacía de forma equilibrada según el sexo y la otra mitad se fomentaba más con los niños, nunca vi que se impulsara más a las niñas para participar.

Este trato se da en la vida cotidiana, forma parte de currículum oculto y está determinado por lo que las maestras y maestros aprendieron experiencialmente. Es difícil que se haga consciente sin una reflexión previa o una mirada externa que lo haga notar, como podría ser la mía de investigadora⁴⁹.

Sólo Úrsula reconoció en la entrevista que trata diferente a hombres y a mujeres⁵⁰: mencionó que a las niñas no las regaña, porque las cree asustadizas y

⁴⁸ La maestra Úrsula está repitiendo en el aula lo que ella misma observa que se hace en las familias de sus estudiantes: que a los hombres se les pide más que salgan, por ejemplo, a comprar las tortillas. Para ella, esta es una explicación de la mayor habilidad que atribuye a los niños en matemáticas. Además, estas diferencias tienen que ver con la histórica asignación del espacio público para los hombres y el privado para las mujeres.

⁴⁹ Un acuerdo que hice con las maestras y el maestro es les daría a conocer mi trabajo cuando estuviera terminado. Creo que leerlo puede tener un efecto en su práctica, al darse cuenta de cómo sus acciones pueden contribuir a la reproducción del sistema patriarcal. Si me es posible tendré una sesión con cada docente para comentar el texto y reflexionar en conjunto.

⁵⁰ Aunque reconoce que actúa distinto con niñas y niños no hay una reflexión de cómo influye el género en su conducta y de cómo ésta ayuda a perpetuar el sexismo.

que no necesita “motivarlas” tanto para que hagan las cosas que les pide, lo que tiene como fondo que las considera más obedientes. También reconoce que asigna tareas diferenciadas basándose en su creencia de que los hombres son más fuertes (aún a los 9 años), a ellos les pide que carguen las cosas más pesadas y que ayuden a sus compañeras. Esta maestra es la que más estereotipos sexistas menciona, pero, paradójicamente es la única que aborda temáticas relacionadas con la opresión patriarcal, al hablar en sus clases de la violencia contra las mujeres.⁵¹

El maestro Javier no reconoce que trata diferente a hombres y a mujeres. En mis visitas, fue evidente que así lo hace, ya que siempre pide a los hombres que vayan por el material o que le ayuden a acomodarlo, guardarlo y dejarlo en la bodega. Tampoco da razón de que se promueve más el deporte en los hombres y que por lo mismo estos demuestran un mayor conocimiento y capacidad en juegos como el fútbol.

Alma tampoco habla de que trata distinto a hombres y a mujeres, a pesar de ser la maestra con mayores conocimientos en cuanto al género y a la FCyE. Ve a la escuela como una institución en la que se da un trato similar a los dos sexos, quedando la diferencia diluida en el discurso de la igualdad. Esto es una muestra de cómo la sensibilización y la reflexión en la temática del género debe ser profunda y autocrítica para que tenga un efecto real en la práctica educativa.

En las entrevistas, las maestras y el maestro hicieron patente **el sexismo** y la homofobia en sus discursos. Una muestra es que Úrsula y Alma⁵² asignaron la responsabilidad completa a la mujer de lo que sucede en el matrimonio o en la crianza, a pesar de que las dos son mujeres que trabajan y dicen compartir las tareas domésticas con sus cónyuges. Al culpar a las madres del buen o mal funcionamiento de un hogar o del comportamiento de las/os estudiantes hay una

⁵¹ Úrsula es la única maestra que menciona incorporar temas relacionados con la perspectiva de género en sus clases. Alma y Javier dicen no incorporar ningún tema sobre género.

⁵² En el discurso del maestro Javier no apareció esta idea.

colusión con la idea tradicional que respalda la reclusión de las mujeres al ámbito privado y la expulsión de los hombres del mismo. Inclusive Alma puso un ejemplo en clase que hacía referencia a la madre que cría: “a mí me gusta que mi mamá me tape y no me gusta que me pegue”, ejemplo que posteriormente repitió una de sus estudiantes, demostrando cómo el alumnado sabe escuchar a sus docentes y reproduce lo que escucha, apropiándose, entre otros conocimientos, de los estereotipos sexistas.

La **homofobia** tiene una relación directa con el mantenimiento del sistema patriarcal. Como enuncian las exponentes del feminismo radical (Sánchez, 2001), la heterosexualidad normativa es un antecedente de la subordinación sexual. La homofobia apareció en el discurso de Úrsula y Javier, a pesar de que en mi guión de preguntas no se abordaba el tema de la homosexualidad. Sin embargo, aunque en la entrevista no mostró rechazo hacia las personas homosexuales, debo decir que Alma no cuestionó una manifestación clara de homofobia por parte de uno de sus estudiantes, haciéndose cómplice de la misma.

7.1.2 ¿Cómo las y los estudiantes reproducen el sistema?

Las y los estudiantes también realizaron acciones que reproducen el sistema patriarcal en las interacciones que observé durante las clases. Una muy clara fue la distribución inequitativa del espacio (Simón, 2000; Tomé y Ruiz, 2002) en la que los hombres ocupan un área mayor para jugar o simplemente estar en el salón de clases y en el patio de recreo. Incluso pude observar formas en que las y los docentes se hicieron cómplices de esta distribución, asignando los espacios más grandes a los niños o no cuestionando cuando ellos invadían el lugar de juego de las niñas. Como dicen Tomé y Ruiz (2002) aunque a simple vista parece que el alumnado acepta esta distribución inequitativa, si se mira más detenidamente se puede apreciar el conflicto. En una ocasión pude observar que las niñas al darse cuenta de que invadían la cancha de sus compañeros, se hacían a un lado sin que nadie les dijera nada, pero después, cuando un niño trató

de incorporarse a su juego lo ignoraron hasta que él desistió. Hubo otro episodio significativo en la clase de Educación Física, después de que el maestro pidió a los niños que se pusieran de un lado y a las niñas del otro vi como los niños *corrían* a sus compañeras cuando invadían su espacio, diciéndoles “usha, usha”. El maestro se hace cómplice de esta división al proponerla pero también al no cuestionar a los niños cuando realizan estos comportamientos.

Cuando se trató de formar equipos para jugar, trabajar o de escoger compañía en alguna situación (real o imaginaria) las niñas y los niños no se mezclaron. Se quedaban niñas con niñas y niños con niños. Algunos/as teóricos/as del desarrollo ven esta segregación como parte de las relaciones de amistad desde los primeros años de vida, diciendo que la separación se fortalece con el paso del tiempo durante la infancia y disminuye en la adolescencia (Shaffer y Kipp, 2007). Hay quienes incluso le encuentran una explicación biológica: los niveles más altos de andrógeno en los niños originan conductas más activas y revoltosas, lo que resulta en estilos de juego masculinos que las niñas no comparten. (Maccoby, 1998; citado en Shaffer y Kipp, 2007). Sin embargo, yo pienso que, más allá de las hormonas, esta separación es algo que socialmente se repite y se fomenta en la familia y en la escuela, contribuyendo así a la socialización de características y roles distintivos para cada sexo, reproduciendo e intensificando las diferencias genéricas y la heteronorma⁵³. En las prácticas cotidianas de la escuela esta separación es común: en la formación de filas por sexo o en los bailables. Vi a las y el docente/s separar a hombres y mujeres en distintas actividades, Javier lo justifica diciendo que los hombres son más bruscos y pueden lastimar a sus compañeras; empero, les separaba hasta en ejercicios que no implicaban el contacto físico, como al dar pases de voleibol. Alma tiene una opinión similar a la mía, para ella es importante hacer equipos equilibrados por sexo y ve esta acción como una forma de fomentar la equidad de género. Sin embargo, dentro de los mismos equipos se pueden dar relaciones de poder entre

⁵³ La heteronorma se refiere a la preferencia heterosexual normativa, que se presenta en la familia y en la escuela como la única opción de relacionarse erótica o románticamente.

los sexos, haría falta conversar sobre esto con las y los estudiantes y promover la reflexión al respecto.

Los juegos que presencié también eran distintos para alumnas y alumnos: los niños jugaban luchitas y las niñas resorte o juegos de chocar las manos. Fueron pocas las veces que observé estas diferencias ya que en el recreo una de las reglas era no correr, por lo tanto tampoco jugar fútbol o practicar otro deporte. Tomé y Ruiz (2002) analizan como los juegos se relacionan con el género, ubicando a los juegos masculinos con mayores oportunidades y vinculaciones al exterior y al futuro⁵⁴.

Atestigüé varios episodios de violencia entre estudiantes; sobre todo se gritaban, se burlaban, ponían en ridículo o descalificaban a alguien. Las burlas entre los hombres a veces eran sexistas, se utilizó el clásico “eres niña” como una ofensa, donde de fondo está la idea de la inferioridad de la mujer: parecerse a una mujer no parece algo deseable. Lo mismo sucede con los castigos impartidos cuando se pide a alguien “pasarse al lado de las niñas”, estos se ponen con mayor frecuencia a los hombres que a las mujeres. Si aquí no se encuentra la idea implícita de inferioridad de la mujer por lo menos sí se fomenta la segregación por sexo. Las maestras y el maestro fueron cómplices en otras ocasiones de la violencia, al no cuestionar la distribución no equitativa del espacio o los actos violentos por parte de los niños, por ejemplo cuando los varones reprodujeron agresiones físicas en los chistes que actuaron en la clase de Úrsula.

También vi que los hombres compiten entre sí mucho más que las mujeres, lo hacen denunciando a sus compañeros frente a las y el docente. El competir es una característica inherente al sistema educativo en general, en donde reina la meritocracia y se premia ser el/la más rápido/a o quien tiene mejores calificaciones, como lo han subrayado los teóricos críticos de la educación en

⁵⁴ Consultar capítulo 3 de esta tesis para una explicación más detallada de cómo el fútbol tiene una vinculación más directa con el mundo público y el futuro de los niños.

varias ocasiones (McLaren, 1994). El competir es un atributo que en las sociedades patriarcales se fomenta más en los varones, finalmente el sistema educativo tradicional fue ideado dentro de un sistema patriarcal. No tuve la oportunidad de observar a las maestras y al maestro cuestionar la competitividad entre sus estudiantes, ni reflexionar con el grupo sobre esto.

7.1.3 La resistencia

Dentro de cualquier discurso hegemónico se gestan puntos de ruptura desde donde puede partir la construcción de otras opciones (Ball, 1993). Observé acciones de resistencia a los sistemas de dominación (Bertely, 2007; Torres, 1998), por ejemplo cuando los y las estudiantes, de manera velada, ponían en cuestionamiento la autoridad de la maestra, al bromear con ella o hacerla ver que había caído en un error. Estas acciones las interpreto como una resistencia a la autoridad absoluta de la persona docente y a la relación entre conocimiento y poder que se da cotidianamente en las escuelas (Foucault, 1982). Úrsula y Alma, en las entrevistas, mostraron estar cómodas con estos cuestionamientos, que ellas mismas se hacen. Javier parece no estar nada cómodo e incluso añora la figura de supremo respeto (que pareciera más bien miedo) al maestro que, según él, prevalecía hace algunos años. Sin embargo, los cuestionamientos a la autoridad docente están fuera de la norma, más bien lo corriente es que las maestras estén al mando y tengan el control de la clase y que las y los estudiantes obedezcan. Mientras no se rompa con la estructura vertical que hay en la escuela, con el esquema *docente que manda/estudiante que obedece*, es imposible que se pueda quebrantar el sistema patriarcal que prevalece en la escuela, ya que obstaculiza la formación del sentido crítico en el estudiantado. La jerarquización y la concentración del poder en algunas personas, es un rasgo del patriarcado y del capitalismo, que debe cuestionarse y deconstruirse para dar paso a sistemas más equitativos.

Pude observar otras acciones de resistencia por parte de docentes y alumnado, pero esta vez al sistema patriarcal. Niñas y niños actuaban en contra de los estereotipos que tradicionalmente se han asignado a su sexo: vi niñas hábiles y conocedoras del fútbol (y niños poco interesados en este deporte), niños que demostraban afecto a sus compañeros, niñas que no eran tímidas y se movían por todo el salón, un niño que habló de matrimonio y niñas buenas en matemáticas. Estas acciones demuestran que los mandatos de género no son absolutos, lo importante sería cuidar dichas actitudes y seguir promoviéndolas para que con el tiempo pudieran desarrollarse y llegar a ser parte de cada estudiante.

Por su parte, las y el docentes también combatieron el patriarcado. Por ejemplo, cuando Alma fomentaba la participación de las niñas en matemáticas y obligaba a los hombres a tomarse de la mano entre sí en algún juego o cuando Javier motivaba a las niñas a seguir haciendo un ejercicio aunque no lo ejecutaran bien. Sin embargo, estas acciones de resistencia en las/os docentes fueron intermitentes y escasas por lo que difícilmente podrían llegar a mermar el sistema de desigualdad entre los sexos repetido en el ambiente educativo; aunque creo que algunas fueron conscientes, por lo que se me relató en las entrevistas.

7.1.4 Docentes: hombres y mujeres en una sociedad patriarcal

El magisterio es una profesión que en nuestro país está profundamente feminizada, sobre todo en los niveles de educación básica, más en primaria y preescolar. De 1920 a nuestros días el 70% del profesorado de las escuelas primarias mexicanas ha estado constituido por mujeres (Sánchez, 2003). Esto no ha garantizado que las maestras sean mayoría en los puestos más altos como direcciones, supervisiones, jefaturas de sector, etc. Con Úrsula y con Alma hablé de cómo en primaria la mayoría de docentes son mujeres y en secundaria son hombres. Aunque notan este desequilibrio, no se dan cuenta de que el porcentaje de mujeres en los distintos niveles educativos tiene que ver con el género: el

prestigio y mayor sueldo que hay en los puestos directivos y en los niveles más avanzados se relaciona directamente con el número de mujeres cada vez menor.

El recuento que me hicieron las maestras de algunos episodios de su vida demuestra cómo estas historias han estado atravesadas por su condición de ser mujeres. La dificultad que vivió Úrsula para comenzar a trabajar después de casarse y tener un hijo, cuando Alma tuvo que pedir ayuda a su madre para cuidar a sus hijos e hijas mientras trabajaba o lo pesado de soportar no una doble, sino una triple jornada de docente, estudiante y madre-esposa, que relata Pilar, son nítidas evidencias de cómo la opresión femenina sigue estando presente en nuestra sociedad y de que, aunque un abanico de oportunidades se haya abierto para las mujeres, si las responsabilidades de la crianza y el hogar siguen estando prioritariamente en sus manos, la equidad de género jamás pasará del discurso a la práctica.

A pesar de que la enseñanza se ha reconocido como una profesión feminizada y de que, actualmente, se ha creado una representación social de las maestras cargada de prejuicios sexistas, contra los que se lucha desde el feminismo (Sandoval, 1992), no hay que olvidar que las maestras en la historia de México (Hierro, 1990) y de muchos otros países como España (Ballarín, 2006) fueron de las primeras mujeres que —al tener acceso a la vida pública y al uso de la palabra oral y escrita— reflexionaron de manera colectiva sobre las injusticias ejercidas contra ellas por la simple razón de haber nacido mujeres. Esta fuerza sigue sintiéndose en las maestras de hoy en día. Alma y Úrsula me cuentan que departir con sus parejas sobre la distribución de las tareas domésticas y de crianza fue un paso necesario en su vida de mujeres trabajadoras. La narración de Úrsula es un ejemplo de cómo el poder económico ayuda al empoderamiento de las mujeres: Úrsula, al tener un sueldo mayor al de su marido y al trabajar más horas que él, encuentra valor y se considera con el derecho de pedirle que se encargue de varias tareas del hogar, cosa que antes no se atrevía a hacer. Esta

maestra reconoce el machismo en su pareja y comenta que la lucha para exigir equidad en su casa ha sido constante.

Pilar, aunque habla de equidad y de coeducación, no reconoce que ella en su trabajo ha sido objeto de discriminación por ser mujer. Me consta que le ha sucedido porque Úrsula me relató que cuando empezó a ser directora algunos docentes no estaban de acuerdo, llegando al grado de renunciar porque no querían que una mujer estuviera en un puesto más alto que ellos. La maestra Úrsula tampoco reconoce la discriminación que ha vivido por ser mujer, ni en el trabajo ni en algún otro ámbito. El que las maestras no vean que han sido discriminadas, es una señal de que no son suficientemente sensibles hacia la problemática erigida alrededor de su condición femenina y de su profesión de maestras; no se percatan de las formas, a veces muy sutiles, que puede tomar la discriminación. Alma, en cambio, puede darme un ejemplo aplicado a sí misma: cuando le pidieron que demostrara que no estaba embarazada al solicitar trabajo como docente.

Elena Simón (2000) plantea que en las profesiones feminizadas se tiende a administrar el tiempo de manera circular⁵⁵, gestión que tradicionalmente se les ha enseñado a las mujeres porque permite que se encarguen de las tareas domésticas y de crianza. En varias ocasiones pude observar cómo las maestras utilizaban su tiempo de esta forma, en la cual no se persigue linealmente un único objetivo que implique crecimiento por lo que, aunque se cubren muchas actividades, las ganancias son poco visibles y redituables para las maestras. Las mujeres nos hemos acostumbrado a organizarnos así, encontrando ratitos y ratitos para hacer cualquier cosa que haga falta. Esto tiene un lado negativo ya que merma el desarrollo de una tarea que requiere mucha concentración y esfuerzo continuo y el logro de objetivos que socialmente son más valorados e implican reconocimiento.

⁵⁵ Para una descripción más detallada de las formas de administrar el tiempo ver el capítulo 3 de esta tesis, p. 81

Finalmente, las docentes frente a grupo y el maestro de Educación Física reconocen el sexismo en la sociedad y pueden ver algunos avances en equidad de género. Hablan de una mayor participación de las mujeres como representantes políticas, una apertura en las opciones laborales e incluso hacen comparaciones intergeneracionales para ilustrar el proceso de mejora con respecto a las vidas de sus madres e hijas. También reconocen que estos cambios no son suficientes y que falta avanzar un largo trecho en la formación de niñas y niños en el ámbito familiar. Aunque no se habla de lo que sucede en la escuela, me parece que esta incipiente consciencia sobre la existencia de un sistema que ha colocado a las mujeres en lugares de desventaja puede ser la semilla que hará crecer la convicción de transformar las prácticas escolares para lograr una mayor equidad y formar estudiantes críticas y críticos, capaces de cuestionar las injusticias producidas por los sistemas de dominación, como el sistema patriarcal.

De forma concisa podemos decir que la escuela es un lugar en donde se repiten los sistemas de dominación y las relaciones de poder que caracterizan a nuestra sociedad. El patriarcado se expresa en las acciones de docentes y estudiantes y en las interacciones entre ambos/as, limitando el desarrollo de niñas y niños y obstaculizando formas de convivencia más democráticas. Una alternativa es la coeducación, pero para llegar a ella es necesario que las maestras y maestros reflexionen sobre la inequidad de género y se den cuenta de cómo mediante su práctica la reproducen. Es un camino difícil, pero que no comienza desde cero, ya que todo discurso hegemónico tiene puntos de quiebre, mismos que pude observar en las acciones de resistencia en el centro educativo.

En el currículum oficial de la educación primaria en nuestro país por primera vez se incluyen contenidos relacionados con el género. En el siguiente apartado analizaré este fenómeno comenzando por el contexto del mismo, para después hablar sobre cómo esta propuesta se recibe en una escuela.

7.2 La aplicación en la escuela del Programa Integral de Formación Cívica y Ética y de la perspectiva de género como temática transversal

7.2.1 Antecedentes y contexto

La implementación de propuestas o innovaciones educativas tiene elementos contextuales y antecedentes que es importante tomar en cuenta para entender el transcurso en el que se reciben y se aplican (o se dejan de aplicar). Las maestras y los maestros son parte de un mundo que tiene una historia y un proceso, han aprendido de él y actúan bajo sus principios, pero a la vez le dan sentido a este mundo y aportan, mediante acciones cotidianas, a su construcción, reproducción o transformación. Para efectos de este trabajo me centraré en hablar de los antecedentes de la implementación de la perspectiva de género como tema transversal en educación primaria, no abundo en antecedentes a la asignatura de Formación Cívica y Ética porque tendría que ampliar y me alejaría del objetivo.

La implementación de la perspectiva de género en el programa oficial de educación primaria en nuestro país es compleja y tiene varios telones de fondo que deben considerarse para comprenderla. Hay dos que me parecen particularmente importantes: los movimientos de mujeres con corte feminista y los acuerdos, convenciones e instrumentos internacionales que abogan por los derechos de las mujeres en distintos ámbitos. Ambos han tenido efectos en las políticas públicas y las políticas educativas que tienen (o pretenden tener) enfoque de género.

La lucha feminista —gestada en Europa desde el nacimiento de la ciudadanía en Francia e Inglaterra y desde tiempos de la Revolución en nuestro país, como movimiento organizado y visible—denuncia la discriminación, opresión, desventaja, desigualdad y falta de derechos en que se veían y se han visto las mujeres. En un primer momento se hizo hincapié en lo que acontecía en la esfera

de la vida pública, pero con el tiempo se contempló la importancia de abarcar también la vida privada.

La denuncia del sistema de dominación masculina frente a todas estas injusticias paulatinamente va facilitando que las mujeres tengan acceso a ciertos derechos que antes se les negaban: voto, representación en cargos públicos, educación y trabajo remunerado son algunos de los que se relacionan con la vida pública y con la búsqueda de oportunidades para las mujeres. Desde varios frentes se ha pugnado por cambiar las condiciones de opresión, uno son los Derechos Humanos, en los que hasta hace poco los derechos que responden a las condiciones particulares de las mujeres no estaban reconocidos (Facio, 2003). Los movimientos feministas también pelearon por estos espacios, logrando la creación de varias convenciones en las que se discutieron las necesidades y las condiciones de injusticia en las que viven las mujeres, estableciendo los derechos que se requieren para combatirlas. Los Derechos Humanos de las mujeres tienen la intencionalidad de incidir no sólo en lo público, sino también en lo que ocurre en la vida privada, ya que reconocen que los cambios en los dos ámbitos son importantes y se complementan. Los eventos internacionales más importantes son: La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW, 1979; la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo del Cairo, 1994; la plataforma de acción de la Conferencia de Pekín, 1995, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém Do Pará, 1994; la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, 1993; Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien, 1990; la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Paris, 1985 y la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, 1995.

Estas convenciones, plataformas de acción y conferencias tocan aspectos relacionados con la vida privada de las mujeres, como la reproducción y la violencia en el ámbito familiar, y con la vida pública, como la educación y la

igualdad de oportunidades en lo laboral y en la participación política. De entre aquellas que hablan de educación, resalta la de Beijing, ya que delimita acciones, mecanismos y propósitos específicos en educación básica. Además incluye el objetivo de desarrollar una educación sin discriminaciones, lo que va más allá de la simple igualdad en el acceso, la permanencia y el egreso, abarcando el acontecer cotidiano de las prácticas educativas.

México se adscribe a todas estas convenciones y firma los acuerdos correspondientes por lo que se compromete a realizar las acciones necesarias para cumplir con lo que establecen. En nuestro país esto se ve reflejado en leyes y programas, algunos específicos en el campo de la educación, que proponen una sociedad igualitaria entre los sexos. La igualdad y la educación en las políticas públicas se ven como una forma de impulsar el desarrollo y el progreso del país. Como expreso en el capítulo cuatro de este trabajo, aunque se han hecho algunos avances, las políticas públicas en educación que tienen que ver con género mayoritariamente tienen un discurso de equidad, algunas de igualdad de oportunidades y casi ninguna de diversidad⁵⁶. Las acciones que se llevan a cabo tienden a invisibilizar o a paliar las diferencias en oportunidades sin buscar un cambio cultural profundo que lleve a cuestionar y a modificar las prácticas de injusticia y las relaciones de poder entre los sexos. Además, estas acciones están desconectadas: no es fácil apreciar un objetivo en común entre los distintos programas, por lo que tampoco se les puede nombrar como una política pública en el sentido estricto (Aguilar, 2009), sobre todo en lo que refiere a género y educación.

Aún así, la inclusión de la perspectiva de género como tema transversal en el programa de educación primaria es un suceso que no está del todo aislado. Al contrario, forma parte de una corriente de acciones que se vienen realizando para

⁵⁶ Según Rosa María González (2000), las políticas de equidad tienen la meta de incorporar y retener a las niñas en la escuela, las de igualdad de oportunidades reconocen las desventajas históricas de ciertos grupos y proponen acciones para subsanar estas diferencias, y finalmente las de diversidad buscan transformar el propio conocimiento y las formas de construirlo que estén acordes y reconozcan a los colectivos tradicionalmente excluidos.

dar cumplimiento a estos acuerdos internacionales (que, lo subrayo, son producto de la lucha feminista) con los que nuestro país se ha comprometido. Se supone que al establecer curricularmente la perspectiva de género como tema transversal deberían de realizarse acciones dirigidas a disminuir y erradicar el sexismo en la escuela; incluyendo la práctica docente, el ambiente escolar y las interacciones entre estudiantes y el resto de las personas que conviven en ella.

Ahora bien, como exponía anteriormente, hay una falta de coherencia y consistencia en las acciones gubernamentales en materia de equidad de género e igualdad entre los sexos en todos los ámbitos que abarca el Estado, incluida la educación. Esta falta de coherencia al parecer se encuentra en un espectro más amplio de las gestiones en materia educativa. Las y los docentes perciben estas contradicciones y se muestran críticos/as ante ellas. Por ejemplo, me hablaron de la falta de recursos proporcionados a las escuelas para aplicar las reformas educativas, de la corrupción en la asignación de plazas y puntajes, de la mala organización de los cursos de formación, de que se piden cosas que contradicen peticiones anteriores y que se proponen programas que se diseñaron sin hacer investigaciones para tomar en cuenta las características de las escuelas mexicanas. Todas estas representaciones que se hace el colectivo docente merman la confianza en las instituciones y las autoridades, dificultando la aceptación de las nuevas propuestas.

Otra parte importante del contexto educativo en nuestro país es el sistema jerárquico en el que se organizan las escuelas primarias: en la parte más alta de la pirámide está la coordinación sectorial, después las direcciones, las jefaturas de sector, las zonas escolares y en la base las direcciones de cada escuela. Este sistema se percibe como profundamente burocrático, en donde hay demasiadas exigencias administrativas para cada escuela que obstaculizan el trabajo pedagógico, que es el que podría dar un impulso para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, las relaciones entre las distintas instancias están contaminadas de autoritarismo y poder, se practica comúnmente el control sobre

las escuelas dejándoles poca autonomía para dirigirse por sí mismas y tomar decisiones. Todo esto repercute en las prácticas educativas de cada día y dificulta la puesta en marcha de innovaciones que implican un trabajo colectivo de reflexión y transformación. Las y los docentes se han habituado a tener poca flexibilidad y margen de decisión. Pilar me comenta que “están acostumbrados a que les digan qué hacer”, prefieren tener estrategias didácticas hechas y actividades diseñadas. Aunque lo ideal sería un curriculum flexible, porque promovería que el colectivo docente se involucrara y se comprometiera con su trabajo, a las maestras y maestros no siempre les agrada esto y muchas veces no tienen el tiempo ni las herramientas que se requieren para el diseño de secuencias didácticas.

7.2.2 Presentación y aplicación del PIFCyE en la escuela

El PIFCyE llegó a la escuela en Agosto del 2008, la forma en la que se hizo oficial en el plantel el comienzo de la nueva asignatura de FCyE fue precisamente con la llegada de este material. Cabe resaltar que en nuestro sistema educativo los materiales didácticos y los libros de texto tienen mucha importancia: la mayoría de las veces guían la planeación y el desarrollo de las clases. La supervisora es la encargada de hacer llegar los programas a cada escuela, en este caso no hubo una presentación formal del material con el personal docente, ni alguna actividad de formación o sensibilización, simplemente se dio la instrucción de aplicarlo.

La directora de la escuela asumió la tarea de presentarlo a las maestras en una junta de consejo técnico, a pesar de que esto no era parte de la agenda proporcionada desde la supervisión⁵⁷. La instrucción fue que se debía aplicar el nuevo programa y dar un espacio a la asignatura de FCyE. Sin embargo, no todas las maestras lo entendieron así, algunas no lo aplicaron y lo dejaron para el siguiente ciclo escolar. De las maestras que entrevisté Úrsula no lo aplicaba, hizo una actividad del libro de texto cuando aceptó colaborar conmigo en la

⁵⁷ El que la supervisión establezca la agenda de las juntas de consejo técnico no es algo que suceda siempre en las escuelas, me parece que este es un caso particular, que ahonda las dificultades que se tienen para tratar asuntos que no sean administrativos.

investigación, Alma si lo había aplicado, pero parcialmente, no cubriendo todas las unidades y Javier ni siquiera estaba enterado de su existencia.

La propuesta que hace el programa es impactar en cuatro ámbitos distintos: la asignatura, el trabajo transversal, la vida cotidiana del estudiantado y el ambiente escolar. Para influir en el ambiente escolar sería necesario un trabajo en conjunto con las personas de la escuela, llegando a acuerdos y acciones para promover un ambiente de respeto y aprecio por la diversidad, de equidad, convivencia, paz, etc. Este tipo de ambiente no es el que prevalece en la escuela⁵⁸ y no surgirá espontáneamente. Es necesario un trabajo previo y un ejercicio de autocrítica por parte de todo el personal que labora en el plantel, que hasta el momento no se había dado. Una dificultad importante es que no hay un espacio asignado ni tiempo suficiente para una revisión profunda y una discusión sobre la forma de implementar lo que se sugiere en el material. Existe el espacio del consejo técnico, pero tiene una agenda muy apretada y mayormente dedicada a aspectos administrativos.

En cuanto a la vida cotidiana del alumnado el impacto me pareció también muy ambiguo, no me dediqué a evaluar este aspecto, por lo que sólo me limitaré a comentar que no hay un plan específico para incidir en este ámbito. Hablando de las temáticas transversales, mis observaciones me dan información suficiente para afirmar que no hubo en la escuela acciones específicas para incorporar la perspectiva de género, en cuanto a los otros temas (educación para la paz, ambiental e intercultural) puedo decir que no vi trabajo al respecto, aunque no era mi objetivo.

El que este programa no se haya aplicado en la escuela como está planeado no solamente tiene que ver con una falta de voluntad o de tiempo, la

⁵⁸ En general lo que observé es que no se promueve un clima de confianza. Se cree que las y los estudiantes funcionan —a presión” y que si no es con castigos —a entienden”. Además el maestro de Educación Física me insistió mucho en la pérdida de valores de sus estudiantes, refiriéndose a que no lo —respetan” porque no lo ven como una autoridad absoluta a la que hay que obedecer sin chistar y a la que no se puede criticar ni cuestionar.

sensibilización y la capacitación en los contenidos son sumamente importantes. Me di cuenta de que las maestras y el maestro que están frente a grupo no conocen o manejan aspectos centrales de la propuesta del PIFCyE, como los temas transversales.

Según Palos (2000) y Moreno (1995) los temas transversales son una forma de reinterpretar el currículum y de volvernos a plantear el *qué, el para qué y el cómo* de la enseñanza. Se determinan a partir de las problemáticas generadas por el modelo de desarrollo actual, las cuales son socialmente relevantes porque implican la injusticia, la falta de equidad y de reconocimiento de los Derechos Humanos. Las temáticas transversales se introducen a partir de la preocupación por combatir y darles una solución a estas problemáticas, formando estudiantes con valores distintos a los que originaron los modelos de injusticia, que tengan capacidad crítica y puedan participar de forma colectiva y creativa para buscar alternativas. Estos temas se deben incorporar en el currículum como ejes que permean el trabajo de todas las asignaturas⁵⁹.

Las maestras solamente hacen énfasis en la cualidad de conexión entre distintas asignaturas que tienen los temas transversales, dejando de lado las problemáticas (ni siquiera saben cuáles son las temáticas emergentes que se proponen en el PIFCyE), lo que me parece es la parte central e innovadora de la propuesta. Al pasar por alto las problemáticas no están abordando la perspectiva de género y toda la capacidad transformadora que puede tener esta propuesta educativa, que busca un modelo social distinto donde se dé paso a la convivencia, la solidaridad, la equidad y la democracia.

En las entrevistas me di cuenta de cómo el saber experiencial o cotidiano (Heller, 1977) es el que preside en la práctica docente. Las maestras y el maestro

⁵⁹ Me gustaría resaltar dos aspectos: primero, se ha dado la responsabilidad a la escuela de resolver complicaciones que tienen origen en sistemas de dominación y organización social que van más allá de ella; segundo, en la propuesta académica inicial (Palos, 2000; Moreno, 1995) la formación cívica y ética está considerada como un tema transversal, no como una asignatura.

me hablaron de la importancia de lo que han aprendido en la práctica, al escuchar los consejos de sus colegas o simplemente al observar a otras y otros docentes. En contraste, algunas veces me dijeron que consideraban su formación profesional como incompleta, no suficiente para enfrentarse al trabajo que debe realizarse en el aula. Lo que noto es que hay una separación entre el saber cotidiano y el no cotidiano ya que no hay una reflexión sistemática sobre la práctica y esta no se alimenta con conocimientos científicos, producto de las investigaciones o las reflexiones teóricas que se han hecho sobre educación. El saber cotidiano tiene más fuerza y pesa más, pero se vuelve una práctica poco consciente y crítica, sin que exista una conexión entre teoría y práctica.

Una forma en la que noté el peso que tiene el aprendizaje cotidiano es en el trato que le dan las maestras a las nuevas propuestas, como el PIFCyE. Percibí una tendencia a verlo como algo positivo pero poco novedoso. Por ejemplo, para ellas el trabajo transversal es algo que siempre se ha hecho, porque lo entienden como el relacionar los contenidos de todas las materias entre sí. El que lo miren como algo conocido tiene la ventaja de generar confianza, pero dificulta que las maestras se interesen por conocer a fondo esta propuesta pedagógica, simplificándola y ocasionando que se pierda una parte esencial de ella: el centro de atención en problemáticas sociales que se consideran relevantes para el bienestar social, como la perspectiva de género.

Pareciera que lo único que debe transversalizarse son las competencias cívico-éticas, otro aspecto importante del PIFCyE que las y el docente no tienen muy claro. Las maestras encuentran difícil el enseñar y evaluar por competencias. Además, no se han apropiado de esta metodología: siguen viendo como contenido principal de la asignatura a los valores. Está claro que las competencias cívico-éticas se deben trabajar de manera transversal, ya que son lineamientos para la convivencia y el desarrollo personal que no pueden tratarse sólo en ciertos espacios y tiempos: atraviesan el modo de ser y de relacionarse de cada persona. Ahora bien, el PIFCyE no ofrece explicaciones suficientes sobre las temáticas

transversales que se proponen y la forma de trabajarlas, por lo que en cierta forma promueve que estas se pierdan y no se lleven a la práctica.

Para aplicar lo que se propone en el PIFCyE, como mínimo se necesitaría que todas las y los docentes y el resto del personal de cada escuela conocieran el programa. Después, las maestras y maestros deberían recibir una sensibilización en temas como los derechos humanos, las competencias cívico-éticas – especialmente el aprecio y respeto por la diversidad—y la perspectiva de género. Estos temas cuestionan muchas ideas y actitudes que están fuertemente arraigadas en nuestra cultura y en la forma tradicional de educar en las instituciones públicas. La discriminación, la homofobia, el culto a la obediencia y la inequidad de género son temas que pueden plantear contradicciones e incomodar a las maestras y maestros, en general no son fácilmente aceptados porque implican cambios en formas de comportamiento que hemos aprendido profundamente a lo largo de la vida. Además de una sensibilización, haría falta una capacitación para entender y trabajar estos temas y competencias, sobre todo en el caso de las y los docentes que tienen varios años de servicio, ya que el currículum que cursaron en la Escuela Normal no incluía la Formación Cívica y Ética. Después de la sensibilización y la capacitación se debería dar un espacio de construcción colectiva en cada escuela sobre la propuesta para implementar las sugerencias que se hacen en los cuatro ámbitos. Esto se vuelve especialmente importante al hablar de la implementación en el ámbito del ambiente escolar.

Un papel primordial en esta construcción y en la apropiación de nuevas formas de trabajar (como las competencias y los temas transversales), lo tendría la maestra que funge como Apoyo Técnico Pedagógico; sin embargo, su tiempo es absorbido al cien por ciento por labores administrativas y burocráticas, por lo que no solo sería imposible que colaborara, sino que en ningún momento se contempló la posibilidad de su participación medular en este proceso.

7.2.3 Ventajas y retos para el PIFCyE y la perspectiva de género

Uno de los objetivos durante la investigación etnográfica en la escuela fue observar aquellos sucesos que pudieran representar un avance o una dificultad para incorporar el PIFCyE y la transversalización de la perspectiva de género. Es útil conocerlos ya que dan un panorama informado sobre lo que se necesitaría para poder implementar la propuesta y brindan datos valiosos para diseñar posibles cursos de sensibilización y capacitación.

El que la materia de FCyE no se hubiera implementado no quiere decir que en la escuela no se impartieran sus contenidos de manera intencional. El calendario de valores de la Fundación Televisa tiene un papel protagónico en la escuela, mucho más que el PIFCyE o la Guía Didáctica que había llegado con anterioridad. Incluso, hubo un acuerdo tomado en el consejo técnico sobre la forma de trabajarlo.

Este calendario ha logrado tener un impacto en los cuatro ámbitos que propone el PIFCyE. Al involucrar a las madres para que lean los textos de valores, influye en la vida cotidiana del estudiantado. También permea el ambiente escolar, ya que sus textos se incorporan en las ceremonias de honores a la bandera. En cuanto a la transversalidad, tuve oportunidad de observar en varias asignaturas como las maestras hacían referencias a los valores que vienen en el calendario para llamar la atención sobre alguna forma de comportarse del alumnado, nunca se referían a las competencias cívico-éticas y menos a las temáticas transversales. Finalmente en lo referente a la asignatura, la maestra Úrsula utiliza este calendario en lugar del PIFCyE.

Ahora bien, el calendario tiene una propuesta algo distinta a la que se maneja en el PIFCyE. Lo primero es que no tiene perspectiva de género: se habla de justicia y equidad, pero de una manera neutral. Luego, me parece que hay una visión de los valores como de fábula, se ven como ideales del comportamiento que son inamovibles y universales y a los que las personas deben aspirar

continuamente porque son difíciles de alcanzar y, aunque hay recomendaciones de aplicarlos, su enseñanza no se aterriza directamente en la práctica como se pretende con las competencias. Además, las historias y las frases que se presentan en el calendario a veces son complicadas y tienen una escasa relación con la vida cotidiana del estudiantado.

En las visitas que realicé a la escuela observé algunos acontecimientos que pueden convertirse en dificultades para incorporar la propuesta de FCyE. Algo que falta es fomentar la reflexión, el sentido crítico de las y los estudiantes, de la mano con esto está el evitar el aprendizaje memorístico⁶⁰. Esto es muy importante ya que atraviesa la propuesta educativa del programa. Desde la democracia no se puede llegar a la ciudadanía si no se reflexiona y se tiene sentido crítico para formarse una opinión propia sobre lo que acontece y creatividad para poder proponer alternativas y soluciones.

Una de las condiciones para una buena convivencia y para poder aplicar las recomendaciones que se establecen en el programa es crear un clima de confianza en el aula y en la escuela. En las entrevistas y en las observaciones me percaté de que en los casos de solucionar algún conflicto⁶¹ las maestras y el maestro suelen actuar en contra de los principios de la Educación para la Paz (Valenzuela, Jaramillo, Zúñiga, Díaz, Avendaño et al., 2003), que aparece como tema transversal en el PIFCyE. Por ejemplo, Úrsula me relató la manera en la que resolvió un conflicto con un alumno que le pegaba a sus compañeros a pesar de que ya había recibido varias llamadas de atención: la opción que encontró fue darle permiso a sus compañeros para que le regresaran el golpe pero doble y en frente de todo el grupo. Cabe resaltar que, como en los demás temas transversales, la información que se da sobre este tema es mínima y no abarca la manera de mediar y poder resolver un conflicto. Las acciones que realizó la maestra tienen sentido dentro de un ambiente sociocultural en el que

⁶⁰ Por ejemplo, no dictar las respuestas a las y los estudiantes para que después solamente tengan que aprendérsela sin haber reflexionado.

⁶¹ Ver capítulo 6, página 163

tradicionalmente a la violencia se responde con más violencia, tratando de tomar el control o el poder en una situación. Este círculo de violencia solamente puede romperse con una reflexión y un cuestionamiento profundos a nuestras formas de pensar y comportarnos. Observé que las maestras eran poco sensibles para identificar situaciones de discriminación y violencia entre sus estudiantes, por lo que no ponían un alto a estas acciones y no fomentaban una discusión en clase sobre las mismas.

Al diseñar los talleres de capacitación se deben tomar en cuenta varios factores, si es que se desea su buen funcionamiento. Uno de ellos es la forma tradicional que tienen las y los docentes de enseñar y también de aprender, sobre todo quienes tienen más años de servicio. Por lo menos una docente me habló de la dificultad que para ella implica incorporar las nuevas perspectivas en educación a su práctica y a su formación. Se declara como una estudiante que aprende mejor de la manera tradicional, por lo que es lógico que también enseñe con las formas tradicionales. Aunque es difícil que las y los docentes con mucha trayectoria se convengan de cambiar las formas tradicionales, si no se da este paso no podrán aplicar las nuevas propuestas y adaptarse a los cursos de formación que incorporan estrategias para promover el aprendizaje significativo. Mi recomendación es hacer un esfuerzo para capacitar y sensibilizar al magisterio en las teorías del aprendizaje con enfoque constructivista y humanista.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta son los horarios del colectivo docente: los dobles turnos, que en el caso de las mujeres suelen convertirse en triples jornadas, dejan poco tiempo para la capacitación y formación, para el estudio individual, la planeación de clases e incluso la reflexión de la propia práctica. Adicionalmente, algo que dificulta que las maestras y los maestros se inscriban a los cursos es que perciben que los sistemas de formación están viciados ya que se presentan como una forma de ganar más dinero o de tener un puesto más alto, perdiéndose el sentido original de la actualización: mejorar la

práctica docente. Además no hay confianza en la metodología que se sigue en los talleres de capacitación y en la capacidad y habilidades de quien los imparte.

Durante mis visitas a la escuela y en las conversaciones que tuve con las maestras y el maestro también noté varias situaciones que pueden representar ventajas y buenos puntos de partida para aplicar lo que se propone en el PIFCyE. Una de ellas, que me parece de las más importantes, es que hay una cierta consciencia sobre la diversidad que existe entre el estudiantado. El maestro y las maestras atienden de manera diferenciada guiándose por las habilidades y capacidades que observan en sus alumnas y alumnos. A veces, también promueven el respeto y aprecio por la diversidad al recalcar la variedad en el lugar de nacimiento y al hablar de la inclusión de personas con discapacidad. Esta sensibilidad a la diferencia se puede retomar para que las y el docente noten lo que sucede con el género y lo incorporen al trabajo en el aula.

Aunque se han hecho varias investigaciones que demuestran que las prácticas que predominan en las escuelas primarias mexicanas favorecen el trabajo individual, en varias ocasiones tuve la oportunidad de ver que las maestras proponían actividades donde se trabajaba en equipo y se intentaba promover la colaboración. Sin embargo, pocas veces observé que se colaborara: lo que reina en nuestra sociedad y por lo tanto en las prácticas escolares es la competitividad. La colaboración y el trabajo en grupo permiten una construcción del aprendizaje mucho más rica y fomentan competencias esenciales para la convivencia. Está demostrado en nuestro país que el simple trabajo en equipo no genera la colaboración per se, es necesario proponer tareas que la faciliten y trabajar con las y los estudiantes en estrategias para lograrla, como el habla exploratoria (Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, 2006). El caso de esta escuela es particular, ya que en el momento de la investigación tenía la ventaja de contar con el programa “Aprendiendo Juntos”, que promueve el aprendizaje colaborativo. Las maestras habían participado varios años en este programa y seguramente influyó para que incorporaran actividades en equipo en sus clases.

Hay otras estrategias utilizadas por las maestras que tienen la potencialidad de promover el aprendizaje significativo. Por ejemplo, el juego, los dilemas éticos, el teatro y la pintura. Estas técnicas son compatibles con el tipo de actividades que se proponen en el PIFCyE para desarrollar las competencias cívico-éticas. Por otro lado, la maestra Alma mostró en dos ocasiones una buena disposición para incorporar en su práctica nuevas propuestas: alguna vez me pidió material sobre lo que trabajábamos en “Aprendiendo Juntos” y en otra ocasión la vi revisando el PIFCyE en sus tiempos libres. Úrsula no realizó acciones que demostraran este interés durante mis visitas, pero en la entrevista me dijo que le gustaban las nuevas propuestas.

Una gran ventaja para la aplicación de este programa es que en general a las maestras y el maestro les parece un acierto que se ponga más atención a la FCyE en la escuela. Creen que ha hecho falta y, aunque la justifican con una supuesta carencia o deficiencia en la educación de valores⁶², --sobre todo en el ámbito familiar—el que la consideren importante es un avance para que acepten y se comprometan con su implementación. Además, las maestras que se han dado a la tarea de conocer el programa vierten comentarios positivos sobre él.

Algo que también puede allanar el camino es el interés por la actualización y la formación constante que tienen las maestras y el maestro a quienes entrevisté. Me parece que hay una preocupación genuina por mejorar la propia práctica, e incluso se propone que los cursos se hagan de forma obligatoria, en los horarios de servicio de las y los docentes. Creo que, tomando en cuenta las variables sobre la capacitación que mencioné anteriormente, se podrían proponer cursos sobre el PIFCyE que serían muy bien recibidos por el colectivo docente y mejorarían considerablemente la forma de aplicar este programa.

⁶² Hay que tener cuidado con este discurso, ya que muchas veces cuando se habla en los ámbitos escolares de una “crisis de valores” lo que hay en el fondo es una incomodidad por haber perdido el control absoluto sobre el estudiantado, debido a que el peso que se le da a la autoridad y a la obediencia sin cuestionamientos ha variado.

7.4 Conclusiones

Sencillamente en la escuela que observé, la perspectiva de género no se aplica. Falta mucho todavía para lo que yo consideraría deseable: la propuesta coeducativa (Subirats, 1994). Un primer requisito es que no hubiera sexismo en las clases o que se disminuyera lo más posible, esto se logra educando para la equidad, reflexionando sobre las desigualdades entre hombres y mujeres y sobre la violencia de género y las formas de prevenirla, identificarla y erradicarla. Para llegar a ello hay que trabajar con las/os maestras/os la consciencia sobre el sistema patriarcal y la autovaloración de la práctica docente, dotándolas/os de los recursos necesarios para empoderar a las niñas y lograr que los niños se cuestionen los modelos únicos de ser hombres.

Hablando específicamente acerca de la implementación de la perspectiva de género, creo que una gran ventaja está ubicada en los antecedentes que ha sembrado el feminismo en nuestra cultura y que empiezan a rendir frutos en la cotidianidad y la vida privada de las y los docentes. Prueba de ello es el énfasis que se hace en la repartición equitativa de las tareas del hogar. Aquí vale la pena recordar la historia y no pasar por alto que las maestras fueron de las primeras mujeres en tener acceso a la lectura y la escritura y después a los estudios profesionales y a la vida laboral, lo que les facilitó darse cuenta de la condición injusta que vivían sólo por ser mujeres y pudieron formarse en colectivos feministas para luchar por cambiar esta situación (Hierro, 1990). Esta fuerza se deja sentir también en las maestras del presente: me parece que las que entrevisté ya han avanzado un trecho del camino, tienen una conciencia incipiente sobre lo que es la inequidad de género y estas injusticias las pueden percibir sobre todo en sus hogares, con sus parejas. Empero, aún les cuesta trabajo distinguir la discriminación y la violencia de género en otros ámbitos, incluida la que viven en su papel como maestras (Sandoval, 1992) y la que ellas mismas promueven en el aula con algunas actitudes sexistas. Sin embargo, estoy segura de que esta conciencia que ya está desarrollada puede aprovecharse para ampliar el panorama y comenzar a reflexionar junto con ellas sobre cómo el sistema

patriarcal está impregnado en todas las esferas sociales e incluso en nuestras propias formas de actuar, de sentir y de pensar. Después se podría trabajar sobre cómo esto se refleja en la práctica profesional y se transmite a las y los estudiantes ayudando a reproducir dicho sistema sin que nos demos cuenta y siendo, entonces, cómplices de ello.

No puedo dejar de ver que lo que se propone desde las políticas públicas y las políticas educativas no parece suficiente para realizar las transformaciones profundas que se requieren en nuestra sociedad, combatir el sistema patriarcal y acabar con la opresión femenina. Bajo el discurso de la igualdad de oportunidades se diluyen las injusticias reales y se hace poco por subsanarlas. Por otro lado con la transversalización de la perspectiva de género (incluso en el PIFCyE), se corre el riesgo de no prestar la suficiente atención que se requiere al tema y de que las acciones necesarias acaben por perderse o no llevarse a cabo jamás. La transversalización podría funcionar, pero teniendo primero un momento de intensa reflexión y un convencimiento sobre la utilidad de tener una sociedad genéricamente más equitativa, además de las herramientas para lograr que la perspectiva de género se integre a nuestro trabajo. En el caso de las y los docentes que trabajan en educación primaria, esto no ha sucedido. Las acciones gubernamentales se han limitado a incluir un párrafo que describe (de forma incompleta) lo que es la perspectiva de género y a dictaminar que ésta se debe incorporar como una temática transversal. De esta manera es imposible que se dé un cambio que vaya más allá del discurso político, que atraviese las vidas de las y los docentes y estudiantes, beneficie la práctica y represente un paso adelante hacia la coeducación.

A continuación presento un listado de sugerencias para que se dé una aplicación más armoniosa y efectiva del PIFCyE y para que se incorpore la perspectiva de género de forma genuina en la escuela. Estas acciones no son fáciles de realizar e implican cambios profundos y a largo plazo en el sistema educativo:

- Una ampliación de lo que se explica en el PIFCyE sobre la perspectiva de género, incluyendo explicaciones sobre la diferencia entre sexo y género, sobre los roles y los estereotipos de género, el sistema patriarcal, la forma en la que éste se reproduce en el currículum oculto, la violencia y la discriminación de género, las alternativas que se plantean desde la coeducación y el marco internacional de Derechos Humanos que respalda todo esto.
- Cursos de sensibilización y capacitación con todo el personal que labora en la escuela, directoras/es, maestras/os, apoyos técnico-pedagógicos y conserjes, sobre el PIFCyE en general y sobre la perspectiva de género en particular.
- Cursos de capacitación y sensibilización sobre el PIFCyE y la perspectiva de género con supervisoras/es, jefas y jefes de sector y las demás autoridades de todos los niveles jerárquicos que componen el sistema administrativo de la educación primaria.
- Promover que en las escuelas haya más espacios de reflexión y construcción colectiva permanentes, que se alejen de los requerimientos administrativos y puedan dedicarse a mejorar los aspectos técnico-pedagógicos. En estos espacios se debe discutir lo que se propone en el PIFCyE.
- Descargar el trabajo administrativo que tienen las personas que fungen como Apoyos Técnico Pedagógicos y permitir que sus funciones se dirijan a la facilitación de las innovaciones educativas que se proponen desde la SEP.
- Dar mayor autonomía y capacidad de decisión a las escuelas. Tratar de simplificar los trámites administrativos para que no obstaculicen el trabajo de enseñanza-aprendizaje.

Todo esto se vuelve muy difícil cuando nos encontramos con docentes que tienen dos turnos y por lo tanto poco tiempo para tomar cursos de formación. Sería necesario que tuvieran un mejor sueldo para poder trabajar menos tiempo, o que

en las escuelas hubiera maestras suplentes para que las titulares pudieran salir a tomar cursos en su propio turno.

Creo que la propuesta que hace el PIFCyE, aunque no es perfecta, tiene muchas cosas que, de aplicarse en la escuela, representarían una enorme ventaja y un avance en la formación de ciudadanas y ciudadanos que podrían construir una sociedad democrática. Sin embargo, esta propuesta es innovadora y en ella encontramos varios puntos de choque con las formas tradicionales en las que se enseña en nuestras escuelas primarias. Para que se lleve a cabo es indispensable trabajar a fondo con las y los docentes que son quienes en último término tienen en sus manos aplicar cada programa. No hay que pasar por alto que estamos en un momento de transición, en el que se cuestionan las formas tradicionales de enseñar y se proponen nuevas estrategias didácticas basadas en teorías del aprendizaje que plantean: estudiantes activos, un conocimiento construido, la importancia de lo afectivo, la comunicación y el habla como algo indispensable para aprender, el pensamiento crítico, la colaboración y el poner en duda la autoridad docente absoluta, por mencionar algunos aspectos. Las innovaciones educativas van casi todas en este sentido y la SEP las incorpora en sus propuestas. Sin embargo la transición no es fácil, no basta con cambiar el enfoque de los programas. Si las maestras y maestros, en primer lugar, no están convencidas/os de los beneficios de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje y si, en segundo, no han hecho una autocrítica suficiente de su propia práctica que les permita construir nuevas formas de actuar como docentes, será muy difícil lograr lo que se pretende con cualquier reforma educativa.

Por otro lado me gustaría discutir el alcance de este trabajo en relación con el objetivo inicialmente planteado:

Comprender la inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria de nuestro país, estudiando la interacción de tres niveles de configuración del fenómeno educativo: a) las instituciones, b) la vida cotidiana en la escuela y c) los aconteceres en el aula.

Me parece que se cumplieron los puntos relacionados con la comprensión del fenómeno educativo a través del estudio de la interacción en los tres niveles de configuración propuestos. Además logré relacionar los elementos contextuales (dimensión social, histórica y política) tanto con mis observaciones en la escuela, como con las políticas públicas.

Sin embargo, hay algunos aspectos que, por cuestiones de tiempo, no pude profundizar y que valdría la pena abordar en investigaciones futuras para tener una mirada más amplia y una mejor comprensión. Éstos tienen que ver con la contextualización en la dimensión social, histórica, política y cultural del fenómeno. Aunque hice una revisión histórica de la educación de las mujeres en México, sería relevante incluir lo que ocurrió en las últimas tres décadas en la discusión. En cuanto al movimiento feminista y a su desarrollo académico hay corrientes y posturas a nivel nacional e internacional que podrían aportar matices interesantes al trabajo. Otra posible línea de investigación consistiría en analizar la relación del modelo político de nuestro país —que incluye el esquema económico capitalista— con el sistema patriarcal, profundizando en las implicaciones que tiene en la educación, en el sexismo en la escuela y en la implementación de la perspectiva de género. Además de las referencias a la cultura machista y a una cultura escolar impregnada del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje abordadas en este trabajo, una revisión más detallada daría más sustento a próximas investigaciones etnográficas.

Aunque no se expresa explícitamente en el objetivo general, las premisas⁶³ que guiaron desde el principio este trabajo fueron estudiar un fenómeno educativo e intentar captarlo no como un hecho aislado, sino tomando en cuenta varios ingredientes que considero fundamentales para su comprensión: que es un proceso histórico; que está determinado parcialmente por la cultura, la economía y la política de determinado momento; que las actrices y actores sociales que intervienen en él no son pasivas/os e interfieren en la construcción del fenómeno y

⁶³ Descritas en el capítulo de método (capítulo 5).

de su mundo; que lo simbólico, el lenguaje y la interpretación son los medios en los que se expresa y los que me permitirían acercarme a él; que en todo momento se juegan relaciones de poder; que lo que sucede en las escuelas no es neutral y que en el currículum oculto se expresan muchas de las costumbres que quisiéramos cambiar; que en todo discurso y sistema hegemónico siempre hay puntos de ruptura que pueden ser la base para crear resistencia y cambio; y, finalmente, que la única forma de acercarme al fenómeno como investigadora es mediante la interpretación, siendo consciente de cómo mi propia historia influye en lo que veo e interpreto y de cómo mi presencia tiene un efecto en el mismo fenómeno. No fue fácil tomar en cuenta todo esto en el momento de realizar mi trabajo, fueron demandas que me acompañaron desde el principio, pero creo que por lo menos me acerqué un poco a lo que pretendía e intenté plantear un panorama amplio para contribuir a la comprensión de la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas primarias de nuestro país.

El presente es un trabajo que, como la mayoría de los trabajos cualitativos y de corte posmoderno que se hacen, no está terminado. En primer lugar mi deber -- como investigadora convencida de que la ciencia no sólo es un medio para ampliar el conocimiento sino una forma de colaborar a la emancipación de los colectivos sociales—es compartir con las y el docente participantes en la etnografía los resultados de este trabajo. Me comprometí a hacerlo y creo que mediante la discusión de lo que encontré ambas partes podríamos aprender más sobre la forma de llevar a cabo nuestras prácticas como profesionales. Además, esta discusión podría representar un primer avance en las reflexiones necesarias para lograr implementar la perspectiva de género y las demás propuestas del PIFCyE.

Me parece que la parte etnográfica de la investigación podría mejorarse con el objetivo de obtener más información: por ejemplo hubiera sido muy útil videograbar las clases para poder dar información específica sobre la frecuencia de las distintas acciones y para rescatar con exactitud el discurso de las y los

docentes y estudiantes. Un método muy interesante es el de la elicitación en claves, en el que se pide a las y los docentes que den más información después de haber observado su propia práctica grabada en video (Rojas-Drummond, 2000). También creo que sería útil ampliar el trabajo de campo, hubiera sido interesante realizar observaciones en varios grados de la escuela y entrevistas con las maestras frente a grupo; involucrar a otras escuelas para poder hacer comparaciones (por ejemplo con escuelas rurales, privadas o de otros estados de la república); entrevistar a otras actrices y actores importantes en el proceso educativo como madres y padres de familia o supervisoras/es, jefas/es de sector, etc. y hacer etnografías los siguientes años en la misma escuela para intentar captar el proceso de apropiación del PIFCyE.

A partir de la realización de esta tesis me surgen ideas de otros campos de investigación y fenómenos a explorar en la escuela. Valdría la pena indagar a más profundidad sobre la homofobia que se puede dar en las aulas y las distintas maneras en las que las acciones de docentes y estudiantes reproducen, o resisten y transforman, el sistema heterosexual normativo.

Otra propuesta interesante sería seguir una metodología de investigación-acción (Elliot, 2000) para estudiar esta clase de fenómenos, que involucran la implementación de una propuesta educativa. Creo que así la investigadora no tendría sólo un papel de observación e interpretación sino que podría participar más de cerca con maestras y maestros, colaborando en procesos de construcción colectiva en los espacios escolares y coadyuvando a la implementación de estas propuestas que buscan formas más democráticas y equitativas de convivencia. Me gustaría rescatar el enfoque de la o el docente reflexiva/o (Alezones, 2004; Domínguez, 2005; Schön, 1992) que es capaz de investigar y hacer una crítica de su propia práctica y de la situación del aula para mejorarla. Esta forma de ejercer la docencia ayuda a que el saber cotidiano y los saberes curriculares, disciplinares y profesionales se acerquen, ya que a partir de las reflexiones sobre la propia práctica se pueden alumbrar las ocasiones en las que el saber experiencial está

detrás de la forma de dar una clase, o cuando la práctica ha tomado insumos de otros saberes que se alejan de lo cotidiano. También nos daría información sobre si es pertinente incorporar al ejercicio docente los contenidos de otros saberes desarrollados en ámbitos académicos o científicos.

Finalmente, me gustaría compartir la siguiente reflexión: en la escuela, se quiera o no, se haga de forma intencional o poco intencional, se enseña la ética. El currículum oculto está plagado de valores (o de antivalores), entendiendo a estos como los principios de vida que guían nuestras acciones y nuestra forma de pensar. Algunas preguntas que podríamos hacernos son ¿qué valores queremos promover en la escuela? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo? ¿Cómo nos ponemos de acuerdo como sociedad para llegar a una escala de valores que sea adecuada para las personas? ¿Quién decide que valores se enseñan? ¿Quién decide cuál es la moral adecuada, la ética adecuada? ¿Cómo se evalúan los valores de una niña o un niño? Y por último, pero no menos importante ¿Cómo podemos saber si una maestra o un maestro enseña de forma congruente con los valores que fueron consensuados socialmente y que se expresan en un programa?

Las respuestas a estas interrogantes deberían discutirse por la sociedad en su conjunto, tomando en cuenta varias perspectivas teóricas, ideológicas y a todas las personas que intervienen en el proceso educativo. Entonces podríamos acercarnos a un modelo curricular reflexionado, siendo conscientes de que la educación formal no es neutral y de que transmite visiones y concepciones del mundo. Al incorporar genuinamente la perspectiva de género a la educación avanzaríamos hacia una sociedad más equitativa y hacia el respeto de los derechos humanos de todas las personas.

Referencias

- Acker, Sandra (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, Luis F. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. En: Freddy Mariñez y Vidal Garza (coords.), *Política pública y democracia en América Latina: del análisis a la implementación*. México: M. A. Porrúa/EGAP/CERALE.
- Alberdi, Inés y Matas, Natalia (2002). *La violencia doméstica: informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. España: Fundación “La Caixa”, versión electrónica disponible en www.estudios.lacaixa.es
- Alezones, Jeanette (2004). El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo, *Educere*, 2, 026, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Álvarez, Silvina (2001). Feminismo radical. En: Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos: Debates teóricos contemporáneos* (pp.104-115). Madrid: Alianza Editorial.
- Alvarado, María de Lourdes (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX: demanda social y reto gubernamental*. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Arroyo, Alejandra (2007). *El pensamiento feminista: Antología del pensamiento político, social y económico de América Latina*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2009a) *Anuarios Estadísticos, Primera Etapa 2004-2007: Licenciatura Universitaria y Tecnológica*. Consultado el 01-09-09 en http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2009b). *Anuarios Estadísticos, Primera Etapa 2004-2007: Licenciatura Normal*. Consultado el 01-09-09 en http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- Arredondo, María (2009). El catecismo de Ripalda. En: *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Consultado el 30 de marzo del 2009 en http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_21.htm.
- Arteaga, Belinda (2003). Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho: 1934-1946. En: María Adelina Arredondo

(coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/M.A. Porrúa, p. 319-359.

- Ball, Stephen (1993). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Ballarín, Pilar (2006). La educación "propia del sexo". En Carmen Rodríguez (comp.), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Bank, Barbara (2007). Gender Constructions in the hidden curriculum. En Barbara Bank (ed.) *Gender and Education: An Enciclopedia*. (pp. 531-533, v. II) Estados Unidos: Praeger. Pp. 531-533
- Bertely, María (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua, *Nueva Antropología*, no. 42.
- Bertely, María (2007). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. (Trabajo publicado originalmente en 1998).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1964).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2008). *Segundo Informe Especial 2008: Sobre el derecho de igualdad entre hombres y mujeres*. México. Consultado el 28 de enero del 2010 en www.cndh.org.mx.
- Comunicación e Información de la Mujer, A. C. (2009). Niñas, las grandes perjudicadas por la crisis mundial. En *CIMAC noticias: periodismo con perspectiva de género*. Consultado el 18 agosto del 2009 en <http://www.cimacnoticias.com/site/09081802-Ninas-las-grandes.38985.0.html>.
- Coll, César (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29.
- Collier, Gary, Mitnon, Henry y Reynolds, Graham. (1996). *Escenarios y Tendencias de la Psicología Social*. Madrid: Tecnos.
- Conway, Jill, Bourque, Susan y Scott, Joan (1997). El concepto de género. En Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM.

- Cucchiari, Salvatore (1997). La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM.
- Delgado, Gabriela (1998). La problemática de los estudios de género en la relación educativa. En Patricia Bedolla et al, *Estudios de Género y Feminismo*. México: Fontanamara, Vol. III, p. 159-169.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Devis, José, Fuentes, Jorge y Sparkes, Andrew (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto?: Las identidades de género y de sexualidad en educación física, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39, OEI.
- Diario Oficial de la Federación (1993) *Ley General de Educación*. [Última Reforma Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de Junio del 2009]. México.
- Diario Oficial de la Federación (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, publicada el 2 de agosto del 2006. México.
- Diario Oficial de la Federación (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. [Última Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de enero del 2009].
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo 438*, publicado el 31 de marzo del 2008. México.
- Domínguez, Malena (2005). ¿El docente: profesional reflexivo?, *Didac*, 46.
- Eisenstein, Zillah (1980). *Patriarcado capitalista y feminismo socialista*. México: Siglo XXI.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*, España: Morata.
- Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C. (2005) *Agenda de Estadísticas Básicas del Presupuesto Federal de Egresos 2005*, México. Disponible en www.equidad.org.mx/agenda/2005/index.htm, consultado el 20 de julio del 2010.
- Espinosa, Gisela (2009). *Cuatro vertientes del feminismo en México: Diversidad de rutas y cruce de caminos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Xochimilco.
- Espinoza, Ma. Eugenia (2007). La escuela primaria en el siglo XX: Consolidación de un invento. En *Diccionario de Historia de la Educación en México*.

Consultado el 30 de marzo del 2009 en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

- Facio, Alda (2003) Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas. *Otras Miradas*, v. 3, n. 001, 15-26. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Facio, Alda y Frías, Lorena (2000). Feminismo, género y patriarcado. *Género y Derecho*, Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Farré-Semitiel, Aitana (2008). *Apoyando la inclusión educativa en preescolar: programa para fortalecer la aceptación social de niñas y niños con discapacidad intelectual*. México: Facultad de Psicología, UNAM. [Informe de prácticas].
- Fernández, Isabel (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea.
- Ferraris, Maurizio (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Foucault, Michel (1982). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1975).
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores (primera edición en español en 1970).
- Galván, Luz Elena (2003). Historias de mujeres que ingresaron a los estudios superiores: 1876-1940. En María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 219-245). México: UPN/M.A. Porrúa.
- García, Antonio (1986). *El libro de mis recuerdos*. México: Porrúa.
- Geertz, Clifford (1991). Descripción Densa: Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura. En Clifford Geertz, *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona: GEDISA.
- Gergen, Kenneth. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*; tr. de Ferran Meler Orti; Barcelona; Buenos Aires: Paidós.
- González, Rosa María (coord.). (2000). *Construyendo la diversidad: Nuevas orientaciones en género y educación*. México: M. A. Porrúa/SEP/UPN.
- González, Rosa María (2000). Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano. En Rosa María González (coord.),

Construyendo la diversidad: Nuevas orientaciones en género y educación.
México: M. A. Porrúa/SEP/UPN.

Gonzalbo, Pilar (1987). *Las mujeres en la Nueva España: Educación y vida cotidiana.* México: El Colegio de México.

Gonzalbo, Pilar (1990). Historia de la educación en la época colonial: La educación de los criollos y la vida urbana, *Serie Histórica de la Educación.* México: El Colegio de México.

Gutmann, Matthew (1998). El machismo. En Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina.* Chile: FLACSO/UNFPA.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y Feminismo.* Madrid: Morata.

Hegel, Georg (2007). *Fenomenología del espíritu.* México: Fondo de la Cultura Económica, 17a edición. (Trabajo original publicado en 1807)

Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península

Hierro, Graciela (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas.* México: Editorial Torres Asociados. [Segunda edición].

Husserl, Edmund (1992). Fenomenología (artículo de la Enciclopedia Británica). En Edmund Husserl, *Invitación a la Fenomenología* (pp.33-73), Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1935).

Ibáñez, Tomás (1994). *Psicología social construccionista.* México: Universidad de Guadalajara.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2001). *Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo 2001,* México.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres ¡Conócela!,* México: Gobierno Federal.

Instituto Nacional de las Mujeres (2008). *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD).* México.

Instituto Nacional de las Mujeres (2009). *Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género para el ejercicio fiscal 2010.* Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 2009.

Ito, Emily y Vargas, Blanca (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: De la idea al reporte.* México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM-FES Zaragoza.

- Lagarde, Marcela (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lamas, Marta (1997). Introducción. En Martha Lamas (comp.), *El género: La construcción social de la diferencia sexual*. México: PUEG/ UNAM.
- Lamas, Marta (2003). *Género: claridad y complejidad*. Consultado el 20 de julio del 2010 en www.momumas.net.
- Lamas, Marta (2006). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Lazarín, Federico (2003). Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer: 1871-1932. En María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México* (pp 249-277). México: UPN/M.A. Porrúa.
- Lozano, Ignacio (2008) *El amor que no osa decir su nombre: Un estudio exploratorio de la homofobia en el D. F.* México: Facultad de Psicología, UNAM. Tesis de Licenciatura.
- Maquieira, Virginia (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos: Debates teóricos contemporáneos* (pp. 104-115). Madrid: Alianza Editorial.
- Martí, Elena y Maurí, Teresa (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En César Coll, J. Palacios y Álvaro Marchesi (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, v. 2, Psicología de la Educación Escolar. 2º Edición. España: Alianza Editorial.
- McLaren, Peter (1994). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Moreno, Emilia (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: Miguel Ángel Guerra (coord.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, pags. 11-32. Barcelona: Graó.
- Moreno, Montserrat (1995). Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia delante. En: Dolors Busquets. *Los Temas transversales. Claves de la Formación Integral*. Buenos Aires: Siglo XXI/Santillana.
- Muñoz, Carlos (1995). La equidad en la educación. En: *Comentarios a la Ley General de Educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Muriel, Josefina (1968). Notas para la historia de la educación de la mujer durante el virreinato: Colegio de niñas de Oaxaca, Oaxaca. *Estudios de Historia*

Novohispana, no. 2, pp. 25-33, México: UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas.

Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de la Cultura Económica/CIDE/NAFIN.

Parga, Lucila (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Castillo, Reyna (2003). *Quehacer cotidiano de la mujer novohispana en la ciudad de México: Siglo XVI*. Tesis de maestría. México: UPN.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.

Rich, Adrienne (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.

Rocha, Martha Eva (1991). Presencia de las mujeres en la revolución mexicana: soldaderas y revolucionarias en "*Memoria del congreso internacional sobre la Revolución Mexicana*", México: Gobierno del Estado de San Luis Potosí/ Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana de la Secretaría de Gobernación, Tomo I, p 182-197.

Rojas-Drummond, Sylvia (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrooms. En: Hellen Cowie y Geerdina Van der Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Pergamon, pp. 193-214.

Rojas-Drummond Sylvia, Mazón, Nancy, Fernández, Manuel y Wegerif Rupert (2006). Explicit Reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1, pp. 84-94.

Rosaldo, Michelle y Lamphere, Louise (1974). *Woman, Culture and Society*, Stanford: Stanford University Press.

Rosales, Adriana (2006). *Género, cuerpo y sexualidad. Un estudio diacrónico desde la Antropología Social. Concepciones relativas al género, el cuerpo y la sexualidad en culturas mayas y nahuas prehispánicas y coloniales y en contextos étnicos minoritarios contemporáneos*. Tesis doctoral. México: UAM Iztalapala.

Rousseau, Jean-Jacques (1972). Emilio o de la Educación, México: Porrúa. (Trabajo original escrito en 1762).

Rubin, Gayle, (1997). El Tráfico de mujeres: notas sobre la -economía política del sexo". En Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM.

- Salgueiro, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, Alma Rosa (2003). *La mujer mexicana en el umbral del siglo XXI*. México: UNAM/ENEP Acatlán.
- Sánchez, Cristina (2001). Genealogía de la vindicación. En: Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos: Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sandoval, Etelvina (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente, *Nueva Antropología*, Vol. XII, no. 42, México.
- Scott, Joan (1997). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Shaffer, David y Kipp, Katherine (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: International Thompson Editores
- Sharagrodsky, Pablo (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género, *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121. pp 59-76.
- Shön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shweder, Richard A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Massachussets: Harvard University Press.
- Shweder, Richard A. (2000). The psychology of practice and the practice of the tree psychologies, *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 207-222.
- Shweder, Richard A. y Sullivan, Maria (1993). Cultural Psychology: Who needs it?, *Annual Review of Psychology*, 44, 497-523.
- Simón, Elena (2000). Tiempos y Espacios para la coeducación. En: Miguel Ángel Guerra Santos (coord.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 33-52). Barcelona: Graó.

- Staples, Anne (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. En María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la Igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 6, Monográfico: Género y Educación.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomé, Amparo y Ruiz, Rafael (2002). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En: *Género y Educación: la escuela coeducativa*. (pp. 79-88) España: Graó/ Editorial Laboratorio Educativo.
- Torres, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, Mónica y López, Georgina (1994). *La cultura machista en México*. Tesina de Licenciatura. México: UAM/Unidad Iztapalapa,
- Tudela Victoria, Ávila Héctor, et al (1998). *La elección de la carrera desde una perspectiva de género*. En: Premio ANUIES 1998, Categoría de Ensayos, México: ANUIES, pp. 13-40.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2008). *Agenda estadística UNAM 2008*. Disponible en www.planeación.unam.mx
- Valenzuela María de Lourdes, Jaramillo Rocío, Zuñiga Luvia, Díaz Ana Virginia, Avendaño Claudia, Gamboa Mónica, Cárdenas Isolda, Vera Judith y González Isabel, (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz: por ti, por mí y por todo el mundo*, México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.
- Weinstein, Rhona S. (2007) Expectations of teachers for boys and girls. En Barbara Bank (ed.), *Gender and Education: An Encyclopedia*. (pp. 541-547, v II). Estados Unidos: Praeger.
- Yurén, María Teresa (2003) ¿Para qué educar a las mujeres?: Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX. En: María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

Anexo 1

Guías de Entrevista

Entrevista a Docentes

- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Cuál es su estado civil?
- ¿Tiene hijas e hijos (cuántos, edad)?
- ¿Qué hacen sus hijos e hijas?
- ¿Qué hace en su tiempo libre?
- ¿Qué estudió, dónde?
- ¿Por qué decidió estudiar eso?
- ¿Le gustaría seguir estudiando?
- ¿Cuándo empezó a dar clases?
- ¿Cuánto tiempo lleva en la escuela?
- ¿A qué grupos da clases?
- ¿Pertenece al programa de carrera magisterial?
 - Si ¿qué cursos ha tomado?
 - No ¿Por qué?
- ¿Ha tomado cursos de actualización y formación?
 - ¿Cuáles? ¿Quién los ofrece?
- ¿Tiene otras opciones profesionales de crecimiento además de la carrera magisterial?

Programa Integral de Formación Cívica y Ética

- ¿Lo conoce?
- ¿Conoció la guía anterior que incluía los temas transversales?
- ¿Qué piensa del PIFCyE?
- ¿Cree que es útil?
- ¿Qué le agregaría o quitaría?
- ¿Lo aplica en sus clases?
- ¿Cómo lo aplica? ¿qué partes?
- ¿Cuáles fueron las indicaciones para utilizarlo? De parte de la dirección y la supervisión escolares

Temas transversales

- ¿Qué son para usted los temas transversales?
- ¿Cómo los trabaja?
- ¿Cuáles considera que son las ventajas y desventajas respecto al trabajo por asignatura?

Competencias

- ¿Qué son para usted las competencias?
- ¿Cómo las trabaja?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la enseñanza por competencias respecto al trabajo realizado anteriormente?

Práctica docente

- ¿Para usted cuál es la función de la escuela?
- ¿Cree que hay diferencias en la forma en la que se comportan niños y niñas?
- ¿En sus clases realiza actividades diferentes con niños y niñas? ¿cuáles tareas asigna a las niñas y cuáles a los niños?

- ¿Cree que las niñas y los niños tienen habilidades diferentes (son mejores en algunas materias)?

Vida Cotidiana

- ¿Cree que los hombres y las mujeres tienen habilidades diferentes? ¿son las mujeres mejores para hacer algunas cosas y los hombres para otras?
- ¿A qué se deben estas diferencias?
- En la casa ¿Hay algunas actividades que deben realizar los hombres y otras las mujeres?
- En el cuidado de los hijos ¿Cómo difieren los comportamientos y actividades que realizan hombres y mujeres?
- ¿En su opinión hay profesiones y ocupaciones que son más indicadas para los hombres y otras para las mujeres?
- ¿Cómo se debe educar a un niño y cómo a una niña? ¿qué valores se le deben inculcar? ¿qué labores debe aprender cada quién?

Temas de género

- ¿Para usted qué es el género?
- ¿Qué significa para usted la equidad de género?
- ¿Y la discriminación de género?
- ¿Ha incorporado estos temas en sus clases? ¿Cómo los ha incorporado? ¿Cree que es mejor hacerlo como asignatura o como tema transversal?
- ¿Cree que en la sociedad hay equidad de género?
- ¿Cree que hay equidad de género en la escuela?
 - Materiales didácticos
 - Acceso de las mujeres a distintas disciplinas y profesiones
- ¿Ha realizado algunas acciones para promover la equidad de género en su salón de clases? ¿Cuáles?
- ¿Se ha sentido discriminada(o) por ser mujer (hombre)?
 - Dentro del trabajo
 - Fuera del trabajo: en la casa, en la calle, en sitios públicos

Entrevista a la directora

Trayectoria de vida

- Edad
- Estado civil ¿a qué edad se casó?
- ¿Hijas e hijos (cuántos, edad y sexo)?

Trayectoria Profesional

- ¿Qué estudió?
- ¿Dónde estudió?
- ¿Por qué decidió estudiar eso?
- ¿A qué edad?
- ¿Le gustaría seguir estudiando?
- ¿Le hubiera gustado estudiar otra cosa?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en escuelas?
- ¿Me puede platicar un poco sobre su trayectoria profesional? ¿Cómo llegó a ser directora y supervisora?
- ¿Pertenece al programa de carrera magisterial?
 - Si ¿qué cursos ha tomado?
 - No ¿Por qué?
- ¿Ha tomado cursos de actualización y formación?
 - ¿Cuáles?
 - ¿Quién los ofrece?
- ¿Tiene otras opciones profesionales de crecimiento además de la CM?
- ¿Cómo supervisora que programas existen y qué cursos?

Sobre la estructura del sistema de educación básica

- ¿Cuáles son los niveles de dirección que hay?, ¿qué función tiene cada uno?, ¿cómo interactúan entre sí?

Sobre el papel de la directora en la escuela

Sobre el papel de la supervisora (Cómo llego a ser supervisora)

Sobre las formas de organización de la escuela

- ¿Cómo se organizan?, ¿quién toma las decisiones principales?, ¿cómo se organizan los eventos especiales? ¿Cómo se realiza el proyecto escolar?

Sobre las juntas de consejo técnico:

- ¿Quién participa?, ¿con qué frecuencia se realizan?, ¿Cómo se trabaja?, ¿quién las dirige?, ¿qué se revisa?

Sobre el personal de la escuela:

Sobre el personal docente:

- ¿cómo se contrata a las maestras y maestros?, ¿cómo se evalúa su trabajo?, ¿cómo se mantiene actualizado?, ¿qué cursos de capacitación o formación hay?, ¿cuáles son las formas de trabajo en conjunto y de comunicación entre docentes?, ¿cuáles son las formas de trabajo en conjunto y de comunicación entre los docentes y el personal de la dirección?

Sobre el resto del personal

- ¿cómo se contrata?, ¿quién los dirige?, ¿qué puestos de trabajo hay?, ¿quiénes son candidatas/os a ocupar esos puestos?

Sobre el grupo de madres y padres de familia

- ¿cuál es la relación con el grupo de madres y padres de familia?, ¿qué funciones tiene?, ¿cómo participa en la vida escolar?

Sobre los cambios curriculares que hace la SEP:

- ¿Cómo se enteran en la escuela?, ¿qué instrucciones se dan a la dirección y a las/los maestras/os?, ¿qué cursos de capacitación hay?, ¿cómo se implementan en la escuela?

Sobre la inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

- ¿Cuándo se avisó de esta nueva asignatura?, ¿quién la lleva hasta la escuela?, ¿qué instrucciones se dieron a la dirección y a las/los maestras/os?, ¿qué cursos de capacitación hay?, ¿cómo se implementó en la escuela? ¿Qué materiales didácticos se utilizan (PIFCyE, calendario Televisa)

- **Sobre el PIFCyE**

- ¿Quién diseñó este material?
- ¿Qué opina de este material? (¿Es importante incluir estos contenidos en la educación?)
- ¿Qué opina de la enseñanza por competencias y de la inclusión de temas transversales?
- ¿Cómo se introdujo en las escuelas?
- ¿Qué cursos existen y cuáles se han impartido en la primaria —“Cicuilco”?

- **Sobre la perspectiva de género**

- ¿Qué es para usted el género?
- ¿Qué opina de la inclusión de la perspectiva de género en la educación?
- Cree que hay equidad de género en la sociedad
- Cree que hay equidad de género en la escuela
- ¿Qué se necesita para que haya equidad de género en la escuela?
- ¿Qué se necesita para que el PIFCyE y la asignatura pueda aplicarse correctamente y funcione?
- ¿Qué se necesita para que la perspectiva de género pueda incluirse en la educación primaria?

Entrevista a la Apoyo Técnico Pedagógico

Sobre la estructura del sistema de educación básica

- ¿Cuáles son los niveles de dirección que hay?, ¿qué función tiene cada uno?, ¿cómo interactúan entre sí?

Sobre las juntas de consejo técnico:

- ¿Quién participa?, ¿con qué frecuencia se realizan?, ¿Cómo se trabaja?, ¿quién las dirige?, ¿qué se revisa?

Sobre las formas de organización de la escuela

- ¿Cómo se organizan?, ¿quién toma las decisiones principales?, ¿cómo se organizan los eventos especiales?

Sobre el personal de la escuela:

Sobre el personal docente:

- ¿cómo se contrata a las maestras y maestros?, ¿cómo se evalúa su trabajo?, ¿cómo se mantiene actualizado?, ¿qué cursos de capacitación o formación hay?, ¿cuáles son las formas de trabajo en conjunto y de comunicación entre docentes?, ¿cuáles son las formas de trabajo en conjunto y de comunicación entre los docentes y el personal de la dirección?

Sobre el resto del personal

- ¿cómo se contrata?, ¿quién los dirige?, ¿qué puestos de trabajo hay?, ¿quiénes son candidatas/os a ocupar esos puestos?

Sobre el grupo de madres y padres de familia

- ¿cuál es la relación con el grupo de madres y padres de familia?, ¿qué funciones tiene?, ¿cómo participa en la vida escolar?

Sobre los cambios curriculares que hace la SEP:

- ¿Cómo se enteran en la escuela?, ¿qué instrucciones se dan a la dirección y a las/los maestros?, ¿qué cursos de capacitación hay?, ¿cómo se implementan en la escuela?

Sobre la inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

- ¿Cuándo se avisó de esta nueva asignatura?, ¿quién la lleva hasta la escuela?, ¿qué instrucciones se dieron a la dirección y a las/los maestras/os?, ¿qué cursos de capacitación hay?, ¿cómo se implementó en la escuela? ¿Qué materiales didácticos se utilizan (PIFCyE, calendario Televisa)

Anexo 2

Ejemplo de un registro ampliado de observación

Inscripción	Interpretación	Categoría
<p>Todas y todos trabajan en la tarea de escribir, algunos y algunas siguen compartiendo oralmente lo que les gusta y no.</p>	<p>Aunque en el momento de conversar todas las parejas estaban hablando, me parece que a los niños y niñas les cuesta trabajo contestar que es lo que les gusta y lo que no y sobre todo compartirlo. Puede ser que tenga que ver con una falta de autoconocimiento, con la poca experiencia para hablar de sí mismas y mismos o con la vergüenza que se puede sentir al expresárselo a otro u otra.</p>	<p>Crítica a la educación. No nos enseñan a expresarnos hablando, no aprendemos a conocernos.</p>
<p>Una mujer entra a entregar los desayunos, pasa de mesa en mesa a entregarlos. No todos/as reciben la comida que consiste en galletas, leche y cacahuates. Se permite comer los desayunos durante la clase.</p>	<p>La maestra me comentó después que había ocasiones en las que había muchas interrupciones por lo que se perdía el tiempo y no se terminaban las sesiones. El desayuno generalmente llega a primera hora, pero hoy fue diferente por la junta con padres y madres de familia. Muchos alumnos y alumnas rechazaban el desayuno o no lo terminaban. La maestra me comentó que no todos y todas lo reciben ya que luego se desperdicia.</p>	<p>Práctica docente. Control del tiempo. Participación dentro de la escuela de una madre.</p>
<p>La maestra pone un ejemplo de lo que me gusta y no me gusta —ani me gusta que mi mamá me de besitos y me desagrada que me regañe y me pegue”</p>	<p>A partir de éste ejemplo se puede notar cómo se presenta una imagen de la mujer como madre que positivamente es expresiva y cariñosa y negativamente regañona. (Me sorprendió que dos veces en la clase apareciera la imagen de la mamá que pega, una vez en el ejemplo de la maestra y la otra en el ejemplo de la niña que cantó. Nadie en la clase dijo que los padres y las madres no deben golpear a sus hijos e hijas. Aunque me parece que en otros contextos, como en la escuela en la que hice la primaria, se hubiera mencionado)</p>	<p>Práctica docente. Ejemplo estereotipado. Mamá afectiva y que se encarga de educar a las hijas e hijos.</p>

Anexo 3

Ejemplo de registro ampliado de entrevista

Inscripción	Interpretación
<p>I: ¿ah sí? ¿En qué escuela estudiaste?</p> <p>E: En la Escuela Normal Ignacio Manuel Altamirano, que ahorita ya no, ya no existe. Pero este...yo si sentía que cómo era posible de que nos sacaran así y ya vas a trabajar ¿no? a mí se me hacía imposible, hasta que ya me di cuenta...<u>yo me angustiaba el saber que bueno iba yo a ser maestra</u> ¿no?</p>	<p>Cuando terminó la Normal, la maestra no se sentía preparada para ser maestra, sentía angustia.</p>
<p>I: aja</p> <p>E: y como pues siempre yo decía es que “<u>debo saberlo todo</u>”, cuando yo dije “es que yo no sé muchas cosas” este...fue en mi primer escuela, me dieron un primer año, y bueno pues yo no sabía ni siquiera...que te dijera yo, dirigir una ceremonia, no o sea <u>son cosas que tu debes aprender en el trayecto</u> y este... pues no me quedó otra sino investigar. Entonces yo cuando veo que...que <u>una maestra o un docente se forma con los alumnos</u>, wow ¿no? descubres y dije “no” y ya no me llamaba yo así “yo lo se todo” sino que “si no lo se lo investigo” y ¿Qué creen? <u>Tengo la técnica</u>, nada más, tengo la técnica de aprendizaje y a mi me gustaba mucho, hasta la fecha <u>me gusta</u>, pues...<u>hacer bromas</u> con los niños, en forma de <u>juego</u> este jugamos, se sale todo de...de este, de la disciplina del grupo ¿no?, incluso sí me he encontrado con compañeras que te coartan en ese sentido de que, es que nos ven jugando, y ya no, que ya eres una maestra barco, y ya se te suben a la cabeza, pero no, a mí sí me gusta darles libertad en ese sentido. Entonces cuando yo ya me programo y digo, sabes que “no lo sabes todo” pero “no lo sabes lo investigas” y sino tienes la técnica, o sea estudiar los libros, el contenido que tengas. Incluso pregunté, muchas veces <u>pregunté a los compañeros que ya tenían, pues antigüedad en el servicio y nunca tuve una negativa, siempre me apoyaron en algún tema.</u></p>	<p>La maestra reconoce que hay cosas que no se enseñan en la escuela sino que se <u>aprenden en la práctica</u> dentro de la institución, con las y los estudiantes.</p> <p>Hay una separación entre conocer los contenidos de enseñanza y tener las técnicas docentes, herramientas para enseñar. La maestra da más <u>importancia</u> a éste segundo aspecto, a <u>lo que se aprende en la cotidianeidad de dar clases.</u></p> <p>La maestra cuenta haber recibido <u>apoyo de sus otras compañeras</u>, de las que llevaban más tiempo, cuando ella empezaba. Las maestras Paty y Lolita también comentan ésto.</p>
<p>I: aja</p> <p>E: Recuerdo mucho que era un sexto año y yo tenía que explicar <u>fracciones</u>, entonces la <u>factorización</u>, este...bueno a mí no se me daba y yo decía bueno, ¿cómo enseño esto no? Y un <u>compañero</u> me dijo “no, no te preocupes, es lo más sencillo del mundo” y ya me empezó a explicar y yo dije “híjole, de veras que somos tontas y no preguntamos”.</p> <p>I: claro</p> <p>E: y este...ya me empezó a dar más confianza todo, todos estos aspectos no de...y lo...<u>y si me fue gustando, o sea sí me gusta mucho mi profesión, muchísimo.</u></p>	<p><u>Gusto por la profesión de maestra.</u></p> <p>No puedo dejar de notar que es un maestro el que le ayuda en algo de matemáticas, aunque no sé como interpretarlo. Tiene que ver con el género.</p>

Anexo 4

■ Niña, niño de México:

Eres dueño de una gran nación cuidada y cultivada por tus padres y todos tus antepasados. Una nación que es tu patrimonio, tu herencia.

Por su gran diversidad humana, cultural y natural, México tiene muchas cosas de las que puedes sentirte orgulloso.

Escuchar a tu patria te ayudará a saber quien eres y por qué eres como eres, porque la patria te habla a través de los sabores y sonidos de cada día. Te cuenta historias en cada uno de sus platillos. Te sorprende con los colores de la riqueza natural de sus suelos, sus minas y su petróleo, con sus cielos y mares y con la infinita variedad de las formas de vida vegetal y animal que viven en ella.

Te canta en sus fiestas y te alegra y arrulla con los sonidos de su música, pues la patria es todo lo que te rodea. Es tu pasado, tu presente y tu futuro; por eso es bueno que desde ahora aprendas a conocerla, amarla y respetarla, para disfrutar de todos sus bienes y para cuidar de ella y enriquecerla.



Anexo 5

Fragmentos de los registros de observación y entrevista

No.	Fuente	Docente	Fragmento
1	Observación	Alma	Hay tres niñas y un niño a mí alrededor, miran como escribo y Octavio me pregunta qué hago. -Adivina- le digo. -Estas escribiendo todo lo que hacemos. -Exactamente -le respondo-. Ahorita estoy escribiendo — by tres niñas y un niño a mi alrededor”. Después llega Luis y le jala el gorro a Eli, así que digo -Luis le jaló el gorro a Eli- mientras lo escribo en mi cuaderno. Las niñas y el niño se ríen.
2	Observación	Úrsula	Mientras la maestra no está dos niños están de pie, un niño canta en voz alta, un niño les dice a unas niñas, haciendo una voz terrorífica, que a su dibujo de un pino le está saliendo sangre.
3	Observación	Úrsula	Las niñas se dedican a colorear sus figuras, la única que se levanta es Conchita para pedir un lápiz verde a sus compañeras de atrás.
4	Observación	Javier	Saque de banda del equipo azul. Los niños meten un gol y festejan gritando, corriendo, abrazan al portero, brincan. Eduardo brinca y baila.
5	Observación	Javier	Las niñas hacen un círculo y hablan en voz baja, juegan con las manos — arinero ”
6	Observación	Javier	El equipo dorado saca la pelota, Adriana mete la mano para detener la pelota, el maestro marca la falta.
7	Observación	Javier	La pelota está sobre la cancha, todas las niñas corren tras ella, las del equipo azul y el dorado. Hay algunas niñas que se quedan alrededor, pero me da la impresión de que no lo hacen por tomar un posición estratégica sino porque no quieren correr.
8	Observación	Javier	Los niños tienen mejor dominio de la pelota. Un niño del equipo dorado se va llevando la pelota con los pies muy cerca de la línea de fuera.
9	Observación	Javier	Hay un tiro de esquina por parte del equipo azul. Es un centro elevado, un niño del equipo amarillo la saca con la cabeza.
10	Observación	Alma	Una niña, Paola, es la única que se anima a cantar frente al grupo venciendo la timidez, la maestra la apoya para que cante.
11	Observación	Alma	Un niño pregunta —Maestra, ¿podemos hacer un corazón?- después otros dos niños preguntan los mismo, la maestra responde —sí, pueden hacer un corazón-. Dos o tres niños dicen — jeeeh!
12	Observación	Úrsula	Un niño y una niña se están peleando, manoteando, ella le da un golpe en la cabeza a él.
13	Observación	Javier	Dos niñas se pelean, juegan a pegarse.
14	Observación	Javier	La niña del frente corre mucho más rápido que el resto del grupo.
15	Observación	Alma	En el equipo — ^b Luis parece no integrarse muy bien, no habla mucho y se queda un poco aparte.

16	Observación	Javier	Hay un niño jugando basketball con las niñas. Sin embargo el niño no se involucra ni corre mucho, parece que las niñas no le dan espacio para jugar o que el no tiene muchas ganas de involucrarse.
17	Observación	Javier	Comienzan a hacer ejercicios con los brazos y las piernas, no lo hacen en coordinación. Un niño dice –estamos <i>disparejos</i> -. El maestro les pide que lo vuelvan a hacer.
18	Observación	Alma	La maestra pregunta – ¿y por que antes no lo dijeron? A lo que una niña responde –porque no podíamos hablar.
19	Observación	Alma	La maestra le llama la atención a Flor, a la que se le llamó el estuche lleno de lápices –Deja ahí, Flor—la niña sigue recogiendo los lápices y la maestra le repite con voz fuerte— ¡Flor!, ¡deja ahí!
20	Observación	Alma	La maestra llama la atención a Brisa, subiendo mucho el volumen de su voz y haciendo áspero el tono --¡Guárdame tus lápices! Ya le dije una vez y sigue—Brisa guarda sus lápices, después se acuesta en la banca y esconde la cara.
21	Observación	Javier	El maestro llama la atención a un alumno –Hugo, ¿si puedes trabajar un momento?, ¿si puedes?
22	Observación	Javier	El maestro llama a Axel para que le ayude a acomodar los conos.
23	Observación	Javier	Las niñas tienen la pelota, el maestro dice— ¡niñas!—y ellas se preparan, luego se dirige al grupo y dice – ¿ <i>listos</i> ?—lanzan la pelota. Se utiliza el genérico masculino, incluso cuando son las niñas las que van a empezar con el ejercicio
24	Observación	Javier	Niños y niñas comienzan a caminar en fila dando vueltas alrededor de la cancha, al frente van las niñas y luego los niños.
25	Observación	Alma	Dos niñas se levantan y van al escritorio de la maestra, la maestra les dice: --Ahorita no voy a calificar, siéntense en lo que terminan el desayuno y yo termino de hacer unas cosas. Las niñas se van a sentar. Creo que la maestra está preparando la actividad que sigue en lo que niñas y niños hacen el ejercicio. Después la maestra sale, al final de la clase me doy cuenta de que la maestra estaba afuera pegando papelitos en las ventanas y otros lugares de la escuela para poder hacer la actividad.
26	Observación	Alma	La maestra concluye diciendo que hay varias formas para podernos comunicar, pero hay que poner las reglas primero y poner atención. Las formas son la mímica, los poemas etc. Estas nos cuestan más trabajo que la forma hablada.
27	Observación	Úrsula	La maestra dice: -por ejemplo, Sinaloa- señalando a Ale que viene de allá y le pregunta cómo es Sinaloa.
28	Observación	Alma	--La actividad consiste en formar números—explica la maestra—se necesita de la colaboración de cada <i>uno</i> ya que son números de cuatro cifras.
29	Observación	Javier	El maestro le dice a Leslie que corra tras la pelota y le pegue. Ella le pega sin ninguna dirección, el profesor la felicita –eso-
30	Observación	Úrsula	Van respondiendo las preguntas que dictó la maestra entre todo el grupo. La maestra asigna quien va a leer la

			pregunta y luego pide al grupo la respuesta, algunas personas contestan más que otras. Las preguntas se contestan en grupo, pero no hay espacios para la discusión y reflexión en cuanto a los significados y al respeto. Las preguntas y las respuestas deben anotarse en el cuaderno.
31	Observación	Úrsula	La maestra pregunta a un alumno –Hugo ¿qué dice el uno horizontal?—el alumno lee la palabra y la maestra vuelve a dictar la respuesta –Es una secuencia de dibujos y textos que cuentan una historia.
32	Observación	Úrsula	La maestra dice –pueden escribir lo que se diga en el salón o lo que quieran. Lo que se va a escribir corresponde a la parte creativa de hacer una historieta, escoger los personajes, los lugares. Creo que la maestra al dar la opción de escribir lo que “se diga” está bloqueando la posibilidad del trabajo creativo que se da en esta actividad.
33	Observación	Patio de la escuela	Cuando llegué a la escuela había una junta de madres y padres de familia en el patio de recreo. La directora, con micrófono en mano, dirigía la junta y daba algunas informaciones mientras los y las asistentes la escuchan de pie, formando un círculo alrededor de ella.
34	Observación	Alma	La mujer de los desayunos lee los nombres de las mamás y papás que asistieron a la junta, la maestra comenta que fueron bastantes.
35	Observación	Úrsula	Entra una mujer adulta a avisar al grupo que ese día no habrá desayunos porque no vino don Alejandro, el conserje de la escuela. Niños y niñas se quejan –¡Ayyy!
36	Entrevista	Úrsula	I: OK ¿Y la discriminación de género? E: discriminación de género...Es que alguien no crea en ti, que eres capaz de hacer tal o cual cosa y te denigra o te...o... o sea no tenga fe en ti ¿no? Que no puedas hacer esto, que no puedas hacer el otro, este...y en el caso de discriminación, bueno, pues yo creo que todos la hemos pasado en algunas situaciones ¿no? esa discriminación, que no nos hace del todo tomarnos en cuenta. I: ¿Me podrías dar un ejemplo de discriminación de género? E: mmm...que las mujeres no podemos hacer muchas cositas. Por ejemplo, he tenido la experiencia que a los compañeros docentes llega una directora y pues tratan de abuchearla, de darle ¿no? con todo.
37	Entrevista	Alma	E: Pues yo creo sería este...el género, pues nada más es el sexo, femenino o masculino ¿sí? Pero en realidad pues no, no, no tenemos que enfocarnos hacia una división, sino al contrario, a una integración, de...de niñas con niños
38	Entrevista	Úrsula	E: Están en proceso los chicos y les digo este...siempre bajo amenaza, a los niños. Tengo siempre que buscar, alguna estrategia para que –yde doy ¿tú qué me das?” Y –es voy a castigar y están castigados” Y aunque estén conmigo castigados lo vuelven a hacer...ahora, me gusta también eso, Pau, me gusta porque también los dejo libres ¿sí? <u>Las niñas son más cuadradas.</u>
39	Entrevista	Úrsula	E: Con respecto a este grupo, <u>en matemáticas los niños son más hábiles</u> porque, lo voy a decir así, porque son más vaguitos, en matemáticas. Me dicen, la resolución del

			problema me lo dicen mental, cuánto me sobra, cuánto me falta, porque ellos son los que se encargan, te digo, en su familia de ir por las tortillas, ir por la tienda, mientras que a las niñas no las dejan en este mundo ¿no? como que sí las sobreprotegemos demasiado las madres y entonces sí me he dado cuenta que en habilidades sí están pasando los niños, incluso ahorita cuando vamos al aula de medios, más bien, <u>todos los niños manejan una computadora</u> y lo primero que piden es los juegos de Internet ¿no? <u>y las niñas, hay niñas que ni siquiera saben una tecla.</u>
40	Entrevista	Javier	E: Un hombre descuella más. Si en clase estás trabajando velocidad eh...casi siempre es un chico el que es más rápido. Aunque también llega a pasar que a veces es una jovencita la que es más rápida.
41	Entrevista	Úrsula	I: ¿tú a que crees que se deban estas diferencias? E: creo que ya son genéticas, ya son biológicas ¿no? Yo creo que no se da un estándar pero sí traemos algo desde que nacemos, desde que nacemos nos hace diferentes, entonces ya también con el medio social, como que las acentúa, o también puedes cambiar de...de actitud ¿no? Entonces como te reciba tu entorno social. Pero sí, yo pienso que también, son mayor probabilidad de la genética [...] I: ¿Y tu que crees que pese más?, ¿lo genético o lo social? E: mmm...pues lo social, lo social. Porque es una formación desde que nacemos ¿no? tal vez si traes lo biológico ya bien determinado, pero en forma social pues tienes patrones, más importantes, más de peso para que los sigan.
42	Entrevista	Úrsula	E: Tenemos mucha tradición entre las madres, más las madres mexicanas, para mí, pienso que nosotros damos la pauta para ello ¿no? Cómo que a las niñas las enseñamos desde pequeñas que son las débiles, que no pueden hacer trabajos pesados. Y a los niños si les permitimos más cosas ¿no? O en otras ocasiones que me ha tocado ver, que desde pequeñitas a las niñas se les dice — te "tende a tu hermano" o — as "esto para tu hermano" Entonces ahí empezamos nosotros a transmitir nuestra cultura, nuestras tradiciones.
43	Entrevista	Úrsula	E: Mira en mi caso a las niñas, te digo, como son más dóciles, más obedientes, tienes un trato especial. No puedo, no puedo...este, ni castigar, bueno, que no es castigo, ahora se llama ¿qué? este...Bueno, que te dijera, como correctivo, Pau, que si ocupo castigo me van a sancionar. (me río) Entonces como una sanción, un correctivo, este...no les puedo alzar la voz tanto como a los niños, te digo, porque ellas se ponen a llorar, son muy sensibles.
44	Entrevista	Javier	I: ¿Y tú crees que en las familias y en la escuela se promueve más el deporte en alguno de los dos sexos? E: no, bueno yo no creo, no ahorita en esta, en esta época.
45	Entrevista	Javier	E: Todos tenemos las eh...las habilidades, es cosa de desarrollarlas. Pero evidentemente pues las mujeres hoy en día pueden participar en cualquier cosa, de hecho lo hacen, así como manejan un camión pueden ser hasta astronautas, cosa que hace ya mucho tiempo no se les

			permitía.
46	Entrevista	Úrsula	E: Y pues mi carrera también me ha dado muchas satisfacciones porque les he podido dar a mis hijos, pues tal vez lo que yo no tuve y por supuesto el estudio, porque mi mamá si se las veía bien negras, bien negras para proveerme a mí de la colegiatura y de los materiales que necesitaba, pero...bueno ellos ya se la llevaron un poquito más relajado.
48	Entrevista	Úrsula	Cuando mis hijos estaban chicos mi esposo ganaba más salario que yo, entonces llegaba, yo trabajaba un solo turno, llegaba y me pedía la comida, me pedía el quehacer, me lavaste mi camisa, me lavaste esto — que que mañana me la voy a llevar”. Aunque tuviera — que que mañana me la voy a volver a llevar” Bueno, y ya, o sea, no puse mayores pretextos porque el estaba dando más dinero que yo... Me recuerdo que en ese tiempo pierde el trabajo y a mí me dan el segundo turno. Y el empezó a hacer lo que yo hacía antes ¿no?... Pero bueno, yo nunca le reclamé esto no me gusta, esto sí y me pongo acá y que me haces esto. No, yo llegaba y — ya gracias a dios comieron, ya están bañadas, este...ya hicieron tarea” ¿no? Entonces cuando el vuelve a conseguir dinero...trabajo de estos tres meses, ¿otra vez quiere tomar el mismo rol de antes! Y yo ya no se lo permití.
49	Entrevista	Alma	E: Fíjate que los niños ya han aprendido también a defenderse ¡eh! Ya no son como antes que a todo dicen sí. I: Yo tuve aquí a un niño Marcel, vive aquí en los condominios que están aquí en la esquina y ese niño es muy este...debate, debate mucho ¿sí? Y por lo mismo, los mismos compañeros — ya Ya vas a empezar, como que ya vas a hablar ¿no?” Entonces decían — o ” No por que cuestiona, porque tienes que verle, bueno, cómo ¿no? Entonces — o , sabes qué, no” o igual no nos gusta a veces que nos diga — que que aquí se equivocó” ¿sí? y que diga — is es que sí me equivoqué” ¿no?
50	Entrevista	Alma	E: Yo creo que más que nada era como, como el trampolín ¿no? Sales de la secundaria y lo más que te podía convenir porque es una carrera corta y que puedes ya trabajar después, pues la carrera para este...maestros de primaria ¿sí? Eran cuatro años, y yo creo que muchos llegaron así ¡eh!, sí, yo...te digo o sea, yo realmente llegué pues por comentarios de otros pero pues no sabía ni siquiera —maestra de primaria, pues igual ¿no?”
51	Entrevista	Úrsula	E: Pau, a mí no me despertaron ese entusiasmo ¿no? de decir, a ver participa, aunque estés mal tu pasa al frente y participa y di, defiende lo que piensas ¿no? A mí no me lo enseñaron, Pau, nadie, ni un maestro me dijo, ni siquiera en la Normal, me dijo — prende a argumentar, justifica tu respuesta y defiéndela”, nadie me decía estás mal y bueno pues yo estuve mal y san se acabó, pero ahora a estos chiquitos les meto, que te dijera trampas, para que ellos digan — o , está mal maestra” y que cara hacen cuando yo estoy mal, Pau.
52	Entrevista	Úrsula	E: Pienso que hice con él lo mismo que hizo la maestra conmigo, tanto lo atosiqué que hasta la fecha no compone su letra.

53	Entrevista	Pilar	E: Sí he visto que los directores deben ser líderes, eso sí es básico, un director que no es un líder como que...el trabajo en la escuela empieza a perder cierto sentido. Y, entonces, empiezan a rebasarte todas las acciones tan dinámicas que hay en una escuela.
54	Entrevista	Javier	E: A veces los grupos no son heterogéneos, de repente tenemos a chicos que están desfasados y...en teoría se supone que eso te supone otro problema más, pero, bueno, así pues tratas de hacerlo. I: Y a ti en la carrera ¿te enseñaron algunas técnicas o herramientas para tratar a estas personas que están desfasadas? E: pues no, no se contempla, eso tú lo tienes que adecuar, en base a tu experiencia (se ríe)
55	Entrevista	Pilar	E: Después que me recibí y ya comencé a realizar la práctica, ya en las aulas, es muy diferente [...] aún así, llevando las prácticas, unas intensas y otras cada ocho días, el mundo del aula, cuando tú eres ya el responsable es diferente.
56	Entrevista	Úrsula	E: ...siempre yo decía es que —«no saberlo todo», cuando yo dije —«que yo no sé muchas cosas» este...fue en mi primer escuela, me dieron un primer año, y bueno pues yo no sabía ni siquiera...que te dijera yo, dirigir una ceremonia, son cosas que tu debes aprender en el trayecto y este... pues no me quedó otra sino investigar. Entonces es cuando veo que una maestra o un docente se forma con los alumnos.
57	Entrevista	Úrsula	E: Entonces creo que sí había un hueco muy importante, no había continuidad de preescolar a primaria y luego a secundaria con respecto a valores y sí se nota.
58	Entrevista	Javier	E: A fin de cuentas el programa está basado no... no está investigado aquí en México, gran parte está hecho en el extranjero, parte de ello en España. Entonces, pues tu sabes, países diferentes, gente diferente, no se aplica...muchas veces en la realidad no corresponde a lo que es. O sea, tú sabes, que desafortunadamente en México, la investigación en muchos de los rubros está en pañales ¿no? Esa es una de las falencias que tiene México como país. Que la investigación es poca, y más en educación.
59	Entrevista	Pilar	E: Y como en todos lados hay chanchullo, como en todos lados, los puntajes como son asignados pues a veces los maestros estamos un tanto inconformes, pero bueno, es una opción que tenemos, y no queda otra, la aceptamos, aún con chanchullos y todo, lo que queremos es crecer ¿no? Porque eso, bueno, también representa un incremento a tu sueldo y eso pues también es importante para nosotros.
60	Entrevista	Laura	E: la cabeza en el sector educativo viene de, de —«Coordinación sectorial», supuestamente, ya posteriormente viene lo que son las direcciones, que hay dirección 1, 2, 3, 4, 5, DGSEI, y demás. Posteriormente de las direcciones ellos ya se encargan de atender lo que son los sectores, los sectores que, digamos, una dirección a ciencia cierta no sé cuántos sectores tiene, pero pues ellos le dan el servicio a los sectores, posteriormente el sector

			se encarga de las zonas escolares y ya las zonas escolares de las direcciones y ya las direcciones pues de las escuelas ¿no? más directamente.
61	Entrevista	Laura	I: Pero ustedes realmente con quien tienen más contacto es con...la supervisora ¿no? E: con la supervisora, es, digamos, nuestra jefa inmediata, de...de la dirección, después de la dirección, de la directora pues.
62	Entrevista	Úrsula	I: Oye y la guía, ¿esa sí la aplicaron o no? E: tampoco, Pau I: ¿Y cuándo llegó en Enero les dijeron algo? E: Ya no nos dijeron nada, nada más nos los entregaron, firmamos de recibido y se acabó. I: ¿Léanlo y ahí vean cómo? E: Incluso, lo que hacemos... lo tengo y ahí lo tengo guardado [en el mueble], porque no lo he sacado, Pau.
63	Entrevista	Pilar	I: Y tú, en tu escuela en la que eras directora, ¿qué instrucciones diste a las maestras de la escuela sobre este cuadernillo? E: [...] Los <i>maestros</i> , el único espacio con el que contamos para poder discutir, ponernos de acuerdo, establecer, solucionar, revisar...es el Consejo Técnico. Pero si en la zona donde yo trabajaba ya nos daban la agenda de trabajo, y en esa agenda de trabajo jamás apareció la revisión de estos materiales [...] Entonces, lo único que pude hacer fue, vamos a organizarnos por grados,[...] vamos a revisar y vamos a ver si es que este material me va a servir para poder llevar a cabo una planeación, una evaluación, ¿qué elementos encuentro ahí rescatables, para que pueda hacer mi trabajo de maestro, planear, evaluar, más fácil? Hubo maestras que al revisarlo se encantaron y se enamoraron [...] pero no porque alguien les haya vendido el producto —miren que hermoso, miren que ventajas tiene, miren lo que van a lograr con esto—. No, porque se dieron a la tarea de revisarlo de manera personal y se encantaron con ella. Y eso fue todo lo que hicimos.
64	Entrevista	Pilar	E: Existen manifestaciones importantes en cuanto a la carencia de la puesta en práctica, en la vida cotidiana, de valores de <i>muchos</i> jóvenes. Y no quiero decir que <i>los</i> jóvenes sean malos, sino por supuesto que les hizo falta, en la escuela, ser <i>formados</i> en la asignatura propia de Educación Cívica y Ética. [...] Y lo estamos viviendo ¿no? Donde <i>chicos</i> no le dan importancia a su ser, a su sentir, a su...a las, a las consecuencias de sus propias acciones o decisiones o determinaciones tomadas e incluso a las relaciones entre <i>ellos</i> . Nos está costando mucho trabajo convivir de manera armónica y eso yo lo atribuyo a la falta de Formación Cívica en ese espacio donde quién sabe que le pasó, como que desapareció [...] Obviamente después de ver toda esta tragedia, pues las autoridades dicen — se que sí es muy importante que <i>los chicos</i> sean formados de manera, así, concreta y específica, en una asignatura que como tal exista, Formación Cívica y Ética, es básico—. Tanto así, que el cuadernillo que revisaste, ese es el eje rector para tratar actualmente las asignaturas como eje

			transversal, es nuestra columna vertebral donde tomaremos contenidos de todas las demás asignaturas que conforman, pues nuestro Programa Escolar. Y bueno, que mejor tino y acierto que haberla integrado otra vez como una asignatura a parte, perfecto.
65	Entrevista	Alma	E: A mí en lo personal, se me hace difícil calificarlo y más por el papá que lo que él quiere generalmente es ver un...un papel, en donde diga —benas, malas y calificación”.
66	Entrevista	Úrsula	E: Yo definiría los temas transversales...pues que, más o menos me lo imagino así como si fuera ¿qué será? un mapa mental, donde puedo planificar otras actividades que hablen de todas las asignaturas [...] Si, entonces eso es lo que, bueno, al hojear el libro, entonces vi que no era nada nuevo, eso ya lo venimos haciendo desde antes, pero bueno, ahora con este nuevo programa, bueno, vamos a partir de la Cívica y la Ética.
67	Entrevista	Úrsula	I: ¿Tú crees que es importante que en la escuela se enseñe esto de Formación Cívica y Ética? E: claro, es determinante porque, si enseñamos a los niños a participar, a trabajar, a platicar, a dialogar conforme a valores, pues son pilares ¿No? son cimientos que ellos tienen.
68	Entrevista	Alma	I: Te quería preguntar si tú has incorporado de alguna forma los temas de género en tus clases o si, esta parte de equidad de género, ¿la has visto con los alumnos y alumnas en tus clases? E: Que...lo considere así como un tema, no. De eso en diversas actividades se maneja que no haya distinción para nadie ¿no? que no por ser niña o por ser niño, pues se trata de integrar a todo el grupo, pero así como algún tema en especial, no.
69	Entrevista	Alma	E: Y pues es difícil para un papá, ¿sí? hacerlo ver, como que ellos lo ven desde el punto de vista de que están este, calificando conducta [...] ellos saben que la disciplina no se califica. Entonces, como que dicen — ya ¿Le va a bajar por esto?” Entonces, no es este...eso ¿no? En sí, es...para mí se me hace difícil calificarlo.
70	Entrevista	Alma	E: ellos tienen otro tipo de problemática ¿no? problemas de aprendizaje, que requieren una atención pues más individual ¿sí? [...] una tiene que estar en la disposición de hacer su adecuación curricular para trabajar con ellos [...] No podemos decir —bueno, tu no puedes y pues ahí quédate” ¿sí?
71	Entrevista	Úrsula	I: Oye y ¿has incorporado estos temas de género en tus clases? E: Sí, este, por ejemplo en, en la no violencia, porque hay niños, que bueno, porque sí hay el maltrato de las mamás, de los papás hacia las mamás y vienen y pues les pegan igualmente a los niños ¿no? Entonces yo ahí abordo, y ¿para qué? pues para cuestionarlos, escuchas a cada uno sus argumentos que tienen y en todos tiene un pariente, una prima, un amigo...amiga perdón, que este...que pues sufre maltrato físico ¿no? Incluso había un chico que...que su hermana estaba siendo...agredida este...por, por el novio. Entonces hasta aquí me vine a enterar ¿no? Y este,

			y más bien le decía que...que no se pusiera tal o cual ropa y, pues eran novios. Entonces el vino y me dijo -maestra, verdad que esto no es correcto, que el novio de mi hermana le prohíba usar pantalones a la cadera, blusas pegadas. Y este...y...pues bueno, los escucho ¿no?
72	Entrevista	Úrsula	E: Hay que aprovechar ahorita esta energía que tienen los chicos para empezar a darles, bueno no empezar, sino continuar dándoles valores, porque los valores vienen desde casa.
73	Entrevista	Alma	E: Hay cursos, pero bueno, mira, generalmente los cursos son entre semana en contraturno, ¿sí?, eso quiere decir que si tu trabajas en la tarde pues obviamente no puedes. Hay cursos en los sábados, pero bueno, yo creo que es el dilema, no nada más mío (no reímos), sino de todos ¿no? [...] Por ejemplo, a los de Carrera que yo he ido son cinco sábados, creo que le aumentaron un sábado más, seis sábados, o sea estamos hablando más o menos de dos meses y medio ¿sí? En los cuales, si tu faltas un sábado, prácticamente te dicen que...que ya no te sirve ¿no? que no te van a evaluar, o te bajan puntos ¿sí? Pero obviamente pues tú tienes que hacer, igual que un <i>alumno</i> , diversas actividades para que te evalúen, desde participar, leer, informarte, algún trabajo por escrito, que también vean las autoridades que ahí estás justificando ¿no? tu calificación y pues como que...en ocasiones nos dicen, bueno, este...ahora hagan una encuesta ¿no? Pero pues como que ¿a dónde?, ¿en qué tiempo?, ¿a qué hora?