

**Universidad Nacional Autónoma de
México**

Facultad de Filosofía y Letras

**Factores que determinan las relaciones de poder en el
aula, en la escuela primaria
República de la India**

T E S I S

que presenta

Susana Pérez Ibarra

para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Asesora: Dra. Hortensia Moreno Esparza

México, D.F., mayo de 2012



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.

Índice

Agradecimientos	5
Introducción	6
Capítulo 1 La familia como primer agente socializador, perpetuadora de estereotipos, proveedora y facilitadora de oportunidades	12
1.1 <i>Definición de familia</i>	12
1.1.1 Familia nuclear	15
1.1.2 Familia extensa	15
1.2 <i>Hogar</i>	16
1.3. <i>Mujeres y familia en México a través de la historia</i>	17
1.3.1 Familia y religión	17
1.3.2 Las mujeres en la historia de México	19
1.4. <i>Influencia materna y paterna para el desarrollo de oportunidades de vida</i>	21
1.4.1. La función materna	21
1.4.2. Patriarcado como supremacía de lo masculino	24
1.5 <i>Capital del estudiantado o capital cultural</i>	27
Capítulo 2 Niñas y niños en la escuela: perpetuando relaciones de poder en el aula	34
2.1 <i>La escuela como liberadora u opresora</i>	34
2.2 <i>La escuela como constructora de personas</i>	38
2.2.1 La escuela mixta	38
2.2.2 La escuela coeducativa	39
2.2.3 Género y educación	42
2.3 <i>Niñas en la escuela</i>	46
2.3.1 Presencia femenina en el sistema educativo	46
2.3.2 La educación primaria en nuestro país como proyecto de nación	49
2.3.3 Sexismo	50
2.3.4 Transversalidad de género	52
2.4 <i>La escuela ¿socializadora o generadora de desigualdades?</i>	53
2.4.1 Silencio en el aula	53
2.4.2 Pedagogía crítica	55
2.4.3 Pedagogía de la diferencia	58

Capítulo 3 Breve reseña histórica de la educación de las mujeres en México	60
3.1 <i>Introducción</i>	60
3.2 <i>La transición ilustrada</i>	61
3.3 <i>El cambio de siglo</i>	69
3.4 <i>La Revolución</i>	71
3.5 <i>La etapa post-revolucionaria</i>	74
Capítulo 4 Investigación de los factores que determinan las relaciones de poder en el aula: una mirada desde el interior	82
4.1 <i>Descripción del trabajo de campo</i>	82
4.1.1 Contexto	85
4.1.2 Características de la muestra	86
4.1.3 Detección de necesidades	87
4.2 <i>En el campo</i>	88
4.3 <i>Lo que dicen las/os niñas/os</i>	111
4.3.1 Lo que me gusta de ser niño	111
4.3.2 Lo que no me gusta de ser niño	111
4.3.3 Lo que me gusta de ser niña	112
4.3.4 Lo que no me gusta de ser niña	112
4.3.5 ¿Participas en clase?	113
4.4 <i>La construcción del aula</i>	113
4.4.1 Manejo del espacio	113
4.4.2 Violencia en las aulas	115
4.4.3 Uso del lenguaje dentro del aula	120
4.4.4 Función de el/la docente	123
4.4.5 Colaboración de los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	126
Conclusiones	130
Bibliografía	135

A mi mamá, Luz del Carmen Ibarra

A mi abuela (q.e.p.d.), Encarnación Toledo

A mi papá, Victoriano Pérez

Agradecimientos

Al Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Al Seminario de Tesis para Proyectos de Investigación sobre Género en América Latina, impartido en el PUEG.

A mi directora de tesis, la doctora Hortensia Moreno Esparza.

A la doctora Marisa Belausteguigoitia Rius.

A la doctora Araceli Mingo Caballero.

A la licenciada Esther Charabati Nehmad.

A la licenciada Mariela Oliva Ríos.

Introducción

Este trabajo lleva a cabo una crítica que permite reflexionar sobre la articulación entre educación y familia —y las relaciones de poder y de género que se verifican en ésta— mediada por una postura socialmente productiva que ofrece la posibilidad de extender los límites de la educación, concientizar sobre sus posibilidades y generar nuevas alternativas para las criaturas en el acceso a y la permanencia en el sistema educativo formal.

Parto del análisis de los factores que contribuyen a generar relaciones de poder en el aula, las cuales posteriormente seguirán presentes en nuestro medio; tomaré como referente a la familia como primer agente socializador y por lo tanto como iniciadora del proceso de subjetivación.

Las relaciones de poder no sólo se ejercen sobre las mujeres, sino también sobre las criaturas y sobre otros sujetos sociales. Es necesario observar si existe una tendencia en el aula a tratar de manera diferente a niños y niñas, y si esta diferencia se enfoca a mantener una configuración identitaria de las mujeres como sumisas, dóciles y abnegadas. Otro factor determinante en las relaciones de poder que se puede identificar es la posesión de cierto capital simbólico, cultural, social y económico que resulta crucial en el proceso educativo.

La educación básica es uno de los cimientos en la formación de las personas. Desde el campo de la pedagogía es preciso analizar, con una perspectiva de género, cómo se verifican las relaciones de poder dentro del aula, ya que se trata de un espacio fundamental para la educación, objeto de estudio de la pedagogía que analiza el salón de clases como un fenómeno social y específicamente humano cuyo sujeto principal es quien recibirá la educación.

Cuando hablamos de género es común que se piense o relacione con sexo. Si bien el sexo hace referencia a las características biológicas y físicas que posee cada persona —y por lo tanto determina si es hombre o mujer al momento de nacer—, el género hace referencia al actuar dentro de la sociedad: el sexo se da, el género se construye.

La pedagogía tiene un sujeto de estudio propio, la persona humana, la cual tiene la necesidad de desarrollar sus áreas cognoscitiva, afectiva y de habilidades, en la búsqueda de un perfeccionamiento continuo. La tarea del profesional de la educación es coadyuvar al logro de este objetivo. Por eso, así como el “sujeto” de estudio de la pedagogía es la persona humana, su “objeto” es la educación (Villalobos, 2002:16).

Entre los factores más importantes que destaco en este proceso están el familiar, el educativo, el económico y el social.

La investigación empírica que se recoge en esta tesis se llevó a cabo en los grupos de sexto de la Escuela Primaria República de la India del 25 de mayo al 22 de junio de 2009, en un lapso aproximado de cuatro semanas, comenzado desde el inicio de las clases, a las ocho de la mañana, hasta las 12:30, con un total de noventa horas. La razón por la cual se escogió este grado fue la proximidad del ingreso a la secundaria y las expectativas a futuro del alumnado. El estudio consistió en la observación directa de la interacción entre el docente y el grupo, y de las interacciones internas del grupo.

Para llevar a cabo un análisis sobre las relaciones de género y poder dentro del aula en una escuela primaria pública de la ciudad de México, destaco una problemática que ha sido poco abordada: la forma en que las interacciones de género empiezan a darse en la familia y se continúan en el aula. Un estudio de esta naturaleza requiere un análisis del lenguaje para entender cómo funciona el discurso en la organización del género en la educación.

Por cuestiones familiares, la dotación de capital cultural en la escuela primaria puede estar marcada por el desinterés por parte de las madres y padres de familia, quienes delegan toda la responsabilidad de la formación educativa a la escuela, y si a lo anterior agregamos la escasez de docentes —pues la mayoría se niega a prestar sus servicios en comunidades rurales, argumentando la lejanía como impedimento—, se entenderá la precariedad educativa a que está sometido este sector de la población.

Tradicionalmente se ha pensado el poder de manera negativa, como algo que limita, prohíbe, niega y censura. En contraste con esta posición,

Para Foucault el poder es una relación, no una posesión o capacidad. El poder no está subordinado al servicio de la economía. No es propiedad de un individuo o de una clase, ni es un bien que pueda ser adquirido o apresado. El poder moderno opera por medio de la construcción de “nuevos” discursos y formas de actividad, más que al ponerles límite a los ya existentes. Foucault vio los hilos del poder por todas partes, como si estuvieran entretejidos formando redes (Orner, 1999: 126).

La importancia de el/la docente dentro del aula es que posee el conocimiento y por lo tanto plantea los objetivos de estudio y da la pauta para generar un aprendizaje compartido.

Aunque los educadores críticos reconocen la existencia de relaciones de poder inequitativas en las aulas, no han hecho un examen sistemático de las barreras que este desequilibrio crea impidiendo que los/as estudiantes se expresen y dialoguen tal como ellos lo prescriben (Ellsworth, 1999: 70).

Las preguntas de las que parto son las siguientes: ¿cómo se repiten los esquemas del género en los procesos educativos? ¿Es posible establecer un ambiente educativo libre de machismo y misoginia en una sociedad machista y misógina? Lo que se expresa en el aula ¿es un reflejo puntual de lo que ocurre en la familia, o puede el proceso educativo ofrecer instancias de resistencia al orden de género?

Los objetivos de esta investigación son:

- Analizar la forma en que la familia es un factor determinante en las relaciones de poder que posteriormente serán ejercidas en la escuela.
- Explicar cómo la presencia de las mujeres en el ámbito educativo es un proceso de incorporación a la vida pública.
- Demostrar que, respecto del problema de la equidad, la cobertura educativa total no es suficiente.
- Destacar la importancia que tiene el acceso a la educación tanto para mujeres como para hombres.
- Describir cómo un buen capital cultural proveerá de oportunidades en el ámbito educativo, social, laboral y económico.

Mi método es antropológico y etnográfico. Para la exploración del campo es preciso que el/la investigador/a esté presente de manera directa y asiduamente, de preferencia de manera individual y prolongada en el lugar (espacio geográfico) donde se encuentran los/as actores del proceso a analizar; durante este proceso, el/la investigador/a obtendrá información útil para su investigación.

El primer capítulo aborda brevemente la cuestión histórica de la conformación de la familia como primer agente socializador y eje central de la sociedad; asimismo, da cuenta de la permanencia de la familia en el tiempo y de los procesos de opresión que se generan en su interior. Resalta su importancia como proveedora de oportunidades en un momento concreto de la vida social, económica y educativa de las personas.

Se trata de un referente para comprender el proceso de construcción y consolidación de la personalidad de las y los futuras/os ciudadanos/as de nuestro país. Por eso es tan importante analizar de manera general su estructura normativa y sus objetivos en la formación social y educativa, en búsqueda de un futuro prometedor para las criaturas, todo ello a través de la posesión de cierto capital cultural.

En el segundo capítulo se aborda la cuestión de las relaciones de poder que se generan dentro del aula, donde ésta es un reflejo de lo adquirido durante la socialización primaria, tomando en cuenta sus antecedentes de construcción y su conceptualización para comprenderla. La categoría “socialización primaria” desempeña un papel central para pensar la articulación entre educación, familia y relaciones de género desde una mirada socialmente productiva, y para observar los nudos problemáticos que atraviesan la escuela, la familia, la sociedad y a los individuos.

De esta forma, se construyen tres líneas de articulación entre la escuela, la familia y las relaciones de género —las cuales en nuestra sociedad son relaciones de poder— con la finalidad de observar puentes en la relación familia→ escuela→ educación→ género→ poder. Los ejes que se han construido son los siguientes:

- a) articulación entre la familia —como primer agente socializador— y la escuela como socializador secundario, en su función de educar enfocada al nivel básico;
- b) tensiones y problemáticas que supone el abordaje de la relación género-escuela-poder, visualizando este último como una condición necesaria para el sostenimiento y reproducción del tejido social, que se ha ido construyendo en el devenir histórico y que responde a las múltiples necesidades económicas y políticas que intervienen en lo educativo.

En el tercer capítulo elaboro una reseña histórica de la educación en México y, finalmente, en el cuarto capítulo se realiza la descripción y el análisis del trabajo de campo en la escuela primaria República de la India, para observar las relaciones de género y poder en el aula entre niñas y niños, así como la función desempeñada por el/la docente, desde las implicaciones, configuraciones y tensiones que derivan sobre el tejido de lo social; asimismo se remite a la importancia de la articulación entre escuela y educación como una herramienta de construcción social de nuevos espacios y alternativas sociales.

Un ejemplo de los resultados que obtuve en esta investigación se refleja en el hecho de que el interés presentando por las niñas en la clase de matemáticas disminuye durante el acontecer del proceso educativo, mientras que en los niños se incrementa.

Cuando las niñas se muestran interesadas en un tema en especial, los niños comienzan a rechazarlo y a tomarle poco interés; este fenómeno es conocido como “repulsión sexual”.

En este estudio pretendo construir referentes que, desde el plano analítico, aborden la articulación educación-familia como una construcción necesaria del tejido social, en relación con:

- el vínculo entre escuela y familia y su poder para brindar a las criaturas un presente potencial
- la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres
- las sinergias generadas a través de la educación

- la educación como herramienta de trascendencia
- la generación de una sociedad paritaria

Los puntos anteriores pretenden conformar un puente para observar la importancia de la articulación entre educación y familia, de modo que la brecha entre niños y niñas se reduzca en la medida de lo posible a través del análisis crítico de los nudos problemáticos que los atraviesan socialmente, es decir, pensar, desde el presente, un futuro posible, con alternativas viables que tengan como una de sus finalidades construir una democracia con igualdad de oportunidades.

Capítulo 1

La familia como primer agente socializador, perpetuadora de estereotipos, proveedora y facilitadora de oportunidades

1.1 Definición de familia

La familia, concebida como el núcleo de toda sociedad, en donde se nos proporciona la socialización primaria y se lleva a cabo la construcción del género, se considera la institución más importante que rige la vida humana, con una relativa permanencia a través del tiempo y las modificaciones en la cultura. La familia es “la institución base de la sociedad; es común que se la conciba como una organización eterna, natural en los humanos, intrínseca a sus necesidades de afecto y apoyo, inmutable y con el mismo sentido para todos sus miembros” (Barceló, 1997: 12).

No es posible una definición precisa de familia debido a que varía de cultura a cultura, aunque sí poseemos una visión y concepción propia de lo que ésta es.

La definición de familia no puede hoy quedar en los límites de quienes la perciben desde fuera. Más allá de lo biológico, el grupo familiar se construye por quienes bajo un mismo techo, y aun sin techo, se sienten unidos por los lazos del amor, de la intimidad y la protección de los más débiles (Larrauri, 1999: 61).

Una de las metas primordiales para la familia es su perpetuación, a pesar de la creencia de que está desapareciendo o perdiendo importancia dentro de la sociedad, pero sin que lo anterior le permita la obstrucción de la individualidad de sus integrantes ni su proyección social.

La familia, al ser uno de los primeros contactos con el exterior en el momento de llegar a este mundo, nos enseña lo fundamental para sobrevivir, como es vestarnos, asearnos, hablar, respetar a las personas y colaborar en el cuidado de quienes lo requieren: las criaturas, las víctimas de accidentes o enfermedades discapacitantes y quienes llegan a edades muy avanzadas.

Constituida en torno a la crianza, la familia acompaña al recién nacido en su proceso de crecimiento y desarrollo. Una de sus funciones básicas ha sido siempre la de proteger y apoyar el desarrollo de los hijos en todas sus dimensiones (Gimeno, 1999: 25).

La familia nos prepara para enfrentarnos a nuestro grupo de pares en un proceso que se denomina *socialización primaria*, la cual es proporcionada a las/os novatos/as. Con ésta se pretende que una criatura se convierta en una persona, en la medida de lo posible, en un modelo óptimo. Posteriormente se genera la socialización secundaria, la cual es adquirida en la escuela, mediante las amistades o en el campo laboral —entre otras esferas—, donde se desarrollarán conocimientos y habilidades más precisos para poder desenvolverse dentro de un medio social.

En el mundo moderno, la familia es un espacio privilegiado donde podemos encontrar comodidad, calidez y protección para enfrentarnos a una sociedad basada en la competitividad y el poder económico.

Los/as niños/as siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros/as ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante (Savater, 2006: 55).

Más allá de ser una unidad de producción o de consumo, la familia sigue siendo el primer y a menudo el único apoyo de las personas que en ella se encuentran, y el sueño de quienes no la tuvieron. A pesar de las crisis por las que ha pasado, sigue y seguirá existiendo, ya que la función que desempeña es insustituible, aunque se base en modelos y estándares establecidos por la comunidad en la que se encuentra inmersa y responda a los intereses de los grupos dominantes. “La familia no sólo no ha muerto, sino que se mantiene como el principal espacio de protección de la integridad personal de sus componentes” (Gimeno, 1999: 22).

En la familia, el aprendizaje no es generado de una manera deliberada, sino más bien espontánea, porque se da mediante el ejemplo, a diferencia de la escuela, en la cual el aprendizaje está diseñado y premeditado —aunque no

debemos olvidar que en ésta continúa la socialización—: “los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje [...]; cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar” (Savater, 2006: 59). En la familia se educa de una manera afectiva en la cual el/la niño/a puede refugiarse en cualquier momento de desesperación o angustia; puede ser nuestro escape a las dificultades enfrentadas en el exterior. “Por eso lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de *principios* moralmente estimables que resistirán luego las tempestades de la vida” (Savater, 2006: 58).

Es allí donde configuramos y damos forma a nuestros primeros proyectos de vida, cuando el contexto es favorable. Más que ayudar a generar aprendizaje, la familia es un ambiente propicio en el cual las criaturas pueden tener un desarrollo emocional adecuado que les permitirá llevar una vida plena. La familia ayuda a la formación de la personalidad, con la cual saldremos al mundo exterior, porque todo lo adquirido en la familia se refleja en nuestro actuar en el exterior, donde posteriormente se dará la socialización secundaria.

Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base más sólida sobre la que asentar sus enseñanzas; en caso contrario, los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) (Savater, 2006: 56).

Dado que la familia tiene una función tan primordial dentro de la sociedad, también colaborará en la reproducción de estereotipos de dominación y poder entre mujeres y hombres. Es dentro de la familia donde se consolida la supremacía del sexo masculino al situar al padre como el detentador del poder dentro del hogar y al marginar a la madre de la toma de responsabilidades y decisiones dentro del hogar, y por lo tanto, en la vida.

La familia ha sido siempre un nudo problemático, fundamentalmente para la reflexión teórica y la investigación empírica, ya que es en ella donde se reproducen en primera instancia (aunque, desde luego no única) los procesos

de constitución de las identidades y las relaciones de género (Barceló, 1997: 12).

1.1.1 Familia nuclear

En nuestra cultura existen diversos tipos de familia; los dos más destacados son la familia nuclear y la familia extensa, siendo la primera la predominante en la época actual y en la cultura urbana. La familia nuclear tiende a estar conformada por una pareja heterosexual que procreará hijos e hijas con “la premisa del amor y el matrimonio como la base afectiva de la familia” (Barceló, 1997: 28); encuentra en la unión de un hombre y una mujer la base primordial para la perpetuación de la especie, así como la reproducción de las costumbres y tradiciones de una cultura, la conservación de la economía, la transmisión de los ideales políticos y, de manera fundamental, la construcción del género. Este modelo tiende a estar compuesto por el padre, la madre y los hijos e hijas, los cuales viven en lo que se denomina el hogar, sin ningún otro pariente.

La principal característica de la familia nuclear, entonces, es que sus miembros conviven en la misma residencia de manera exclusiva y tienen la posibilidad de interactuar en una comunicación directa, con lo cual pueden establecer relaciones muy cercanas, sin que otros factores las afecten. Este panorama puede ser muy propicio para los integrantes de una familia, aunque no siempre lo sea.

La familia nuclear tampoco suele dividirse en viviendas diferentes. La pareja no suele separarse, ni siquiera en el periodo vacacional, a no ser que haya una razón justificada o que se encuentren en un periodo de crisis, posible precursor de la separación definitiva. La familia nuclear que convive en el mismo hogar es no sólo el modelo estadísticamente más frecuente, sino también el que acumula expectativas más favorables (Gimeno, 1999: 38).

1.1.2 Familia extensa

A diferencia de la familia nuclear, la familia extensa integra, además de la madre, el padre y sus hijos e hijas, a otros parientes de diversas generaciones (abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas). También existen otros tipos de arreglos familiares como las familias “mononucleares —es decir, con un solo progenitor—,

familias sin hijos, familias reconstruidas, etc., aunque bien es cierto que la nuclear y extensa son las predominantes” (Gimeno, 1999: 37).

El solo hecho de que existan en el momento actual otros modelos de familia (por ejemplo, las nucleares homosexuales) afecta de manera decisiva la estructura inclusive de las familias más tradicionales. Las relaciones en el interior de los diferentes arreglos posibles tienden a sustituir la verticalidad y el autoritarismo por acuerdos menos rígidos, más fluidos, donde el poder de decisión no está necesariamente asociado con la jerarquía de edad y sexo.

1.2 Hogar

Frecuentemente utilizamos los términos hogar y familia para hacer referencia a lo mismo; sin embargo es necesario distinguirlos. Aunque están interrelacionados, el concepto de hogar hace referencia a un grupo de personas que comparten un mismo espacio y los mismos recursos, aunque no siempre estén emparentadas: “forman parte del hogar las personas que comparten ‘un mismo techo y un mismo fuego’ [...]; el hogar suele ser asunto de familia” (Gomes, 2001: 26-27).

La familia va más allá del espacio que se habita; en ésta se implican los llamados “lazos de sangre” —el parentesco— y suele haber lazos afectivos. Las familias son diferentes en distintas épocas, de una a otra cultura y de una clase social a otra:

El término “familia” —en su acepción más amplia— excede el ámbito espacial de la unidad residencial. Éste se refiere a una red de relaciones más extensa y sutil que las limitadas al círculo del hogar, la familia de residencia y la familia de interacción. En el primer caso se introduce el criterio de cohabitación entre personas ligadas por lazos de parentesco. En el segundo, la coresidencia no tiene significación y sí la tienen los vínculos e interacciones que mantienen los grupos familiares emparentados entre sí, aun cuando no compartan la misma vivienda (Gomes, 2001: 27).

1.3. Mujeres y familia en México a través de la historia

1.3.1 Familia y religión

Según Ana Lidia García Peña (2006), el proyecto modernizador que culminó en la concepción de la familia actualmente vigente comenzó en la Nueva España desde finales del siglo XVIII. Durante todo el XIX, el México independiente vivió un intenso afán reformista cuya finalidad fue un fuerte impulso del individualismo y la secularización de la sociedad. Antes de eso, la ideología dominante fue la católica:

La iglesia novohispana aspiró a encontrar en la familia su firme apoyo, ya que la interiorización de las normas de vida cristiana sólo podía lograrse mediante su asimilación desde la infancia y su práctica en un ambiente piadoso. Correspondía a la familia alentar la expresión externa de las creencias religiosas (Barceló, 1997: 88).

El liberalismo fue portador de un discurso donde la iglesia católica pasaba a segundo plano en la reglamentación de la institución matrimonial y de las relaciones entre progenitores y prole. Todo esto tuvo una incidencia fundamental en la concepción de las actividades educativas:

Aunque los objetivos explícitos de los reformadores, tanto ilustrados como liberales, fueron laicizar las instituciones del matrimonio y otorgar mayor poder a las autoridades civiles sobre las religiosas, los resultados implícitos fueron desacralizar el matrimonio por medio de la creciente burocratización y, en consecuencia, abrir un proceso irrefrenable en favor de la libertad individual para disolver el matrimonio. El deber moral religioso, centrado en la comunidad y los valores externos, poco a poco se fue convirtiendo en cuestiones de conciencia individual y moral personal (García Peña, 2006: 80).

En el periodo del Porfiriato, el estado se encargó de reproducir estereotipos basados en el papel fundamental que desempeñan la mujer y la familia en la sociedad, a través de la educación y por medio de libros de texto distribuidos dentro de las escuelas:

Libros de lectura de las escuelas primarias oficiales, aprobados por el gobierno liberal oligárquico, funcionaron como un instrumento básico en la

educación formal para la difusión de las ideas patriarcales e influyeron en el proceso de socialización (Barceló, 1997: 84).

Con la modificación de la Ley de relaciones familiares, dictada en 1917 por Venustiano Carranza, se dio pauta a que las mujeres tuvieran más libertad de decidir si querían ejercer una profesión o trabajar y, en caso de separación o divorcio, tener la custodia de los/as hijos/as, todo ello con la condición de no dejar del todo el hogar y siempre y cuando el marido estuviera de acuerdo, lo que ya desde ese momento implicó para las mujeres una doble jornada de trabajo: en la casa y en el empleo. “Con la Revolución [...], se reformulan algunos aspectos que se reafirman en el Código de 1928, que entra en vigor en 1931” (Barceló, 1997: 23).

Sin embargo, en un país como el nuestro, donde la religión con más poderío es la católica —el cual le da la posibilidad de establecer la normatividad moral y buena parte de la conciencia social dominantes—, las mujeres no suelen vislumbrar alternativas de vida que no incluyan la maternidad, y a veces se la proponen como la única finalidad de su vida: la gran mayoría de las mujeres viven la “maternidad moral” como complementaria de la “maternidad material”, y ambas funciones como fundamentales para la educación de las criaturas; en nuestro país, la enorme mayoría de las mujeres han asumido que “no podían ser dignas del sagrado nombre de madres sino educando a sus hijos” (Barceló, 1997: 106).

Existe una estrecha relación entre familia y religión; en nuestro país, la iglesia establece normas para que la familia sea intachable y cumpla con cierto tipo de preceptos para regir lo femenino, “cuyas características patriarcales eran impuestas por el grupo en poder” (Barceló, 1997: 73). Las mujeres se convierten entonces en un instrumento crucial para guiar a hijas e hijos hacia la fe y la obediencia, y principalmente a las hijas para que sean buenas madres, buenas esposas y buenas amas de casa mediante la sumisión, la abnegación y la docilidad: “El hogar se va haciendo un templo y la mujer es su sacerdotisa” (Barceló, 1997: 18).

En función de su historia, la familia en México ha estado sometida a una fuerte influencia religiosa, la cual ha podido dictar, en determinados periodos

históricos y entre ciertos sectores sociales, las normas del comportamiento óptimo —individual y colectivo—, al tiempo que reprime y reprueba lo que se considera fuera de lugar: “la influencia de la normativa religiosa constituía el núcleo fundamental de las pautas morales fundamentales” (Gimeno; 1999: 18). En este contexto, el papel de las mujeres muchas veces se interpreta como el de la perpetuadora de la especie dentro de una familia constituida por un hombre unido a su compañera y “de cuya unión resulta la sucesión que son los hijos” y donde estos tres elementos formaban “lo que se llama unidad, porque en efecto, sumándose una familia a otra, es como se constituye la sociedad” (Barceló, 1999: 88).

Desde la perspectiva de la religión católica tradicional, la madre y el padre tienen como labor inculcar a hijas e hijos la religión, la veneración hacia Dios, el respeto a las personas mayores, el amor a la patria y la obediencia a las instituciones.

1.3.2 Las mujeres en la historia de México

Las mujeres han sido invisibilizadas en el discurso y hasta hace muy poco —en que empezamos a participar de la producción del conocimiento—, no figurábamos en la historia; en el único lugar donde se nos visualizaba era la familia, como amas de casa, como madres y esposas. Esta situación se empezó a modificar desde el Porfiriato, en que el liberalismo provocó cambios importantes dentro de la organización familiar y se precisó la integración de la mujer a la educación como una posibilidad de crecimiento económico y de que su descendencia tuviera una mejor educación, pues se pensaba que si la madre era letrada, los hijos/as estarían bien educados/as; es decir, la educación todavía estaba planteada como un beneficio para la familia y la sociedad, mas no para la mujer como un fin en sí mismo. De ahí uno de los lemas que orienta esta primera integración de las mujeres al campo educativo: EDUCAD A LA MUJER PARA QUE SEA BUENA MADRE.

Desde ese momento, la familia y la escuela “fueron los principales transmisores de los valores y los símbolos seleccionados por el Estado para homogenizar la sociedad (Barceló: 1997: 83). De esa forma, se vio en las mujeres la posibilidad de operar para el Estado, lo cual permitía vislumbrar un futuro más

prometedor para la sociedad. Entonces, ya no era suficiente ser una madre amorosa, una buena esposa, una ama de casa ejemplar, sino también una mujer letrada para formar mejores ciudadanos para el proyecto de nación que estaba construyéndose.

“Si queréis tener buenos ciudadanos, formad buena madres de familia”.
“Educar a un hombre es formar a un individuo que tal vez no deje nada tras de si, educar a una mujer es formar a las generaciones que están por venir”,
“entre una mujer sin educar y una mujer mal educada, la primera no puede hacer el bien, la segunda hará irremisiblemente el mal”. “La mujer educada edifica su casa, la mujer no educada aun la fabricada con sus manos destruirá” (Barceló, 1997: 83-4).

Las mujeres venían al mundo cargando consigo la misión de ser buenas madres y buenas instructoras. Al respecto dijo Ignacio Ramírez: “La primera razón para mejorar la educación de la mujer era la necesidad de sembrar en los niños la semilla de la ciencia positiva” (citado en Barceló, 1997: 84).

Ya en este mundo positivista, con frecuencia se justifica la exclusión de las mujeres del mundo público con base en la biología. De este modo, se dice que las mujeres nacemos con un instinto materno, el cual nos lleva a dedicarnos a la procreación, a los quehaceres domésticos, mientras que los hombres nacen con un instinto protector, proveedor, de liderazgo, y con la fuerza e inteligencia que nos falta a las mujeres; de esta forma se legitima que ellos se dediquen a la vida pública, mientras que las mujeres deben permanecer en el espacio doméstico.

Se cree que por instinto, las mujeres nos dedicamos a la procreación, a la maternidad y a la vida doméstica, en reclusión en lo privado, y que por instinto los hombres se dedican a la producción, al trabajo, al pensamiento y a la política en el mundo público. Respecto de la función de la mujer como madre, Rousseau dice:

Habrán de ser educadas para soportar el yugo desde el principio para que no lo sientan, para dominar sus principios caprichosos y someterse a la voluntad de los demás [...]. Modesta, hacendosa y discreta, [una mujer] sólo vive para ser la felicidad de su esposo y amar a sus hijos. No la ciegan las vanas pompas del mundo y vive encerrada en su casa alegre y feliz como esos

pajarillos encerrados en humildes jaulas, donde lejos de pensar en su libertad perdida, cantan que da gusto (citado en Barceló, 1997: 77).

1.4. Influencia materna y paterna para el desarrollo de oportunidades de vida

1.4.1. La función materna

La función que una madre desempeña es primordial en la vida de todo ser humano: en la mayoría de los casos, el primer contacto con el mundo exterior al momento del nacimiento se da por su mediación. Aprendemos a conocer y amar el mundo a través de los ojos de nuestra madre; ella está presente en la formación de nuestra personalidad, la cual se forma en las relaciones que establecemos con nuestra primera cuidadora, que se constituye como nuestra primera referencia del mundo.¹

La familia es nuestro primer contacto con el exterior. En ella se nos proporciona cuidado, amor, protección, educación, valores, casa, comida y sustento. La función que desempeñan los progenitores al adquirir la responsabilidad de procrear es la construcción de la familia en términos del amor. En la mayoría de los casos, la principal encargada de esta ineludible labor es la madre. En opinión de Rousseau,

la educación de los hijos era la función primordial de la familia y precisamente por la importancia que le atribuía a la mujer por su función maternal, insistía tanto en su virtud moral como en su dedicación al hogar. En el *contrato social*, Rousseau plantea que los hijos varones deben separarse del cuidado paterno cuando cesa “el tiempo que necesita él para su propia conservación... exentos los hijos de la obediencia que debían al padre, desligados los padres del cuidado que debían a los hijos, quedan en igualdad de independencia” (Barceló, 1997: 76).

El padre es el proveedor y por tanto merecedor de respeto, por ser el soporte de la familia y el poseedor del poder de decidir sobre todos y cada uno de los integrantes de la familia, ya que en el momento del matrimonio pasaba a ser

¹ Buena parte de la reflexión feminista discute que esta primera relación puede ser compartida por otros sujetos, por ejemplo, el padre.

responsable de la esposa, adquiriendo esta encargo otorgada por su padre. A diferencia de los hijos varones, “a las hijas no les desligaba de la familia pues éstas siguen sujetas a los padres hasta que contraigan matrimonio y entonces dependan de sus maridos” (Barceló; 1997: 76); las mujeres se consideraban seres débiles por naturaleza e incapaces de pensar por sí mismas.

A pesar de los cambios históricos y sociales que ha sufrido este modelo, la manera de concebir a las mujeres conserva los elementos que prescriben su subordinación. No obstante, esta subordinación ya no las puede recluir en el espacio doméstico. Si el mito familiar se basa en un padre que trabaja y una madre dedicada a las labores “propias de su sexo” —porque así lo exige este modelo de organización social—, en la práctica, la vida familiar se resquebraja cuando se declara la incapacidad laboral del padre. En esta circunstancia, la madre tiene que buscar trabajo para apoyar el sustento del hogar, aunque es bien sabido que este hecho con frecuencia es ocultado para “guardar las apariencias” y evitar que el jefe de familia sea visto como “un mantenido”; entonces, se puede decir que la esposa trabaja por distracción, mas no por necesidad, porque con ello le quita el papel de jefe al padre y lo “humilla” ante la sociedad patriarcal.²

En los sectores más conservadores podría seguir vigente la idea de que una mujer no debe trabajar: si las mujeres nacimos para ser mantenidas, mas no para mantener, a nosotras nos tienen que proteger, ¡somos tan débiles y delicadas! Quizás todavía algunas mujeres opinan: “en ese caso, no me hubiera casado; mejor me hubiera quedado soltera y en mi casa”. De esta manera se sostiene la imagen de la mujer como “necesitada de protección especializada en los afectos” y “destinada a ser madre” (Barceló, 1997: 88).

² Una sociedad patriarcal ha sido definida, por ejemplo, como una formación paternalista y autoritaria donde se identifica la moralidad con la fuerza, la valentía y el dominio del cuerpo, y donde domina el dogma de la inferioridad natural de las mujeres (véase Pierre Bourdieu, 2000b: 107, 109. Según Connell (2003: 35), la masculinidad de carácter autoritario “se relaciona especialmente con el mantenimiento del patriarcado, y se caracteriza por odiar a los homosexuales y despreciar a las mujeres; además, generalmente se asimila a la autoridad proveniente de arriba y agrade a quienes tienen menos poder [...] estas características se originaban en familias rígidas, donde dominaba el padre, había represión sexual y una moral conservadora”.

Si una mujer no lleva a cabo las tareas del hogar, el cuidado de los hijos y la atención al marido, se le somete a un juicio moral encabezado por las miradas de quienes vigilan “las buenas costumbres” —por ejemplo, otras mujeres de la familia o de la comunidad—, porque esa conducta mina los meros fundamentos de la sociedad patriarcal, en tanto pone en entredicho la posibilidad de tener a las mujeres bajo control.

El pensamiento patriarcal, basándose en una aparente debilidad física que se amplía también a lo mental, impone a las mujeres limitaciones de género que conforman una compleja problemática económica y social y, como es evidente cultural y políticamente, perder “el control patriarcal sobre las mujeres, la expropiación de sus recursos y su exclusión de la vida política, significan para quienes ejercen el dominio la pérdida de su jerarquía, de su poderío, de su cosmovisión y de su mundo” (Lagarde, 1996: 97). Pierden porque se trata de compartir un espacio social que no les interesa poner en común ni llegar a una paridad entre mujeres y hombres, porque eso significa perder poder y privilegios.

Creo que algunas mujeres concebimos que también sin felicidad se vive. Aunque los otros y las otras crean que tenemos todo, en realidad no tenemos nada, lo cual nos lleva a pensar que como mujeres nuestra única finalidad es casarnos, tener un hijo y un esposo, y estar a su servicio, como si el hecho de ser mujer fuese una desgracia. ¿Acaso adormecemos nuestra conciencia que nos grita y nos reclama el deseo de ser libres? No es posible que estemos resignándonos y negando nuestra cruda realidad. Y queriendo sólo cubrir la necesidad de esposa que tienen los hombres, para con ello cumplir con los patrones establecidos por la cultura y quedarnos dentro de lo denominado por éstos como “normal”.

Porque antes que otra cosa, deseamos ser partícipes de las decisiones, porque no nos conformamos y reaccionamos ante nuestro acontecer. No sólo decidir sobre nosotras mismas, sino también sobre el destino de nuestras criaturas, nuestra familia y nuestra comunidad dañada por los intereses de otros, en lugar ser invisibles para las otras y los otros.

Las mujeres somos tomadas como objetos: máquinas, esclavas que desarrollan el trabajo del hogar del hombre. Tal parece que las mujeres no nos pertenecemos, que somos del otro, que en el momento de nacer o casarnos fuimos adquiridas, pero sin la posibilidad de resistir, de rebelarnos ante lo que se nos impone y de hacerlo se nos maltrata no sólo física, sino también psicológicamente. Como si no fuéramos dueñas de nosotras mismas.

1.4.2. Patriarcado como supremacía de lo masculino

Vivimos en una sociedad patriarcal. No obstante, y a pesar del largo tiempo que ésta tiene instaurada, no tenemos que quedarnos inmersas en ella. ¿Será posible romper los esquemas y con ello llegar a ser una sociedad paritaria, donde quede de lado el egocentrismo de lo masculino, y constituir un conjunto de mujeres y hombres con los mismos derechos, obligaciones y oportunidades?

A través de la familia, hijos e hijas adoptan las costumbres patriarcales: el padre es el poseedor del poder y la razón, nuestro protector y, lo más importante, la cabeza de la familia a la que representa. La madre, mientras tanto, aparece como un ser necesitado de protección, que no es apta para la libertad y cuyo única finalidad es esforzarse por ser una buena esposa y una madre ejemplar.

Las madres enseñan a sus hijas a colaborar en los quehaceres domésticos, en la limpieza de la casa; en el hogar aprenden a cuidar que este orden, mientras que a los varones se les da la libertad de salir fuera de casa, porque no tienen que cumplir con las mismas obligaciones que sus hermanas; se sigue el prototipo de poder del padre, que sale del hogar para trabajar, mientras la madre se queda en casa a realizar labores domésticas. “El orden social masculino, entrometiéndose en las relaciones entre mujeres, las hace difíciles y casi siempre llenas de maldad. De hecho, la ley del padre separa a la madre de la hija y transforma progresivamente el amor de ambas en odio y resentimiento” (Piussi: 1999: 281).

En una sociedad patriarcal —como la mexicana—, no se le da importancia a las relaciones entre mujeres y se les visualiza siempre o frecuentemente en un ámbito de rivalidad. A menudo, las mujeres no nos vemos como compañeras o amigas, sino todo lo contrario: en constante lucha; incluso madre e hija se visualizan en pugna. Nuestra madre no nos provee de seguridad —aunque

debiera—; lo que sí nos proporciona es una imagen devaluada de nuestro género y nos enseña a sobrevalorar lo masculino. Cuando no se le da importancia a las relaciones entre mujeres, se les invisibiliza.

En el género humano la madre ya no es la fuente primaria de adaptación positiva al mundo, ni la que activa la función simbólica. De las madres, las niñas reciben escasos signos de comportamientos propiamente femeninos; por el contrario, reciben, aprenden la desvalorización de su sexo o las formas de su neutralización. Por tanto para las mujeres, la madre (una mujer) es quien puede quitar la palabra, lo que ha hecho en multitud de ocasiones, pero también la única que puede restituírsela (Piussi, 1999: 283).

Por su parte, la relación que establece el padre con los hijos varones funciona como el eje formador de la masculinidad. Esta relación aparece como algo más visualizado, porque tiene un eco en los discursos que hablan sobre los hombres del futuro, quienes conducirán el hogar y la sociedad, quienes serán el sostén y cabeza de las familias y hasta de la patria.

Para Anna Piussi (1999), es decisivo rescatar las relaciones que se generan entre madre e hija, ya que la madre es nuestro primer contacto con el exterior y a través de su mirada tenemos la posibilidad de comunicarnos con las otras mujeres, e incluso con nosotras mismas. Según esta autora, no se debe perder la relación con la madre; hay que evitar que se convierta en una rivalidad, reconociendo sin embargo que no todas las mujeres somos iguales. En la relación con la madre está el fundamento de una hermandad con las demás mujeres para valorar nuestro género y apoyarnos mutuamente, y no reforzar las barreras de la opresión que nos afectan a todas las mujeres. Al hacernos partícipes de sus propios anhelos, las madres contribuyen a formar el carácter de las hijas y a potenciarlas como seres con las mismas capacidades de progreso, pero sin reflejarse en el prototipo masculino (Piussi, 1999: 287).

Es en el hogar donde se generan las relaciones de poder; las del padre sobre la madre que, al renunciar al mando, enseña a sus hijas a ser sumisas, abnegadas, dependientes, y a sentirse carentes de libertad y criterio propio. Sería pues ideal que las madres les enseñaran a ser independientes y a romper las barreras de opresión que son impuestas no sólo por los hombres, sino también por

las mujeres. En su lugar, las madres podrían dotarlas del libre albedrío, hacerlas partícipes del lenguaje y permitirles vislumbrar un horizonte de oportunidades para la construcción de su proyecto de vida:

Las ayudamos a delinarse como sí mismas, incluso su propia potencia, y a reconocer los elementos de construcción del mundo externo, pero también la potencialidad en el presente, sin eludirnos en la fantasía de una realidad inexistente y sabiendo medir los unos y las otras (límites y potencialidades) sobre el propio proyecto, que entonces resulta realizable (Piusi, 1999: 287).

Uno de los prejuicios más arraigados del patriarcado se pone en acto cuando nuestros progenitores —padre y madre— prefieren, sin siquiera consultarnos, que sean nuestros hermanos varones los que asistan a la escuela, y no nosotras, por un lado, como si no estuviéramos dotadas de inteligencia para acceder a ella, y por el otro, argumentando que nuestra función principal es encontrar un marido que nos garantice el sustento y que nos maltrate. Como el modelo de autoridad en la familia tradicional ha sido el padre, su figura de dimensiones temibles y amenazadoras (Savater, 2006: 67) domina el panorama.

Aunque no se nace siendo “patriarcal” o “machista”; esto es algo que se produce y reproduce, y lo peor es que nosotras las mujeres participamos de lo mismo, porque los modelos que nos impone la sociedad nos obligan a ser las que criamos a los hijos y, por lo tanto, colaboramos a su reproducción. Por eso es tan difícil erradicar el patriarcado, tan bien instaurado que se niega a reconocernos como parte de la sociedad. “El patriarcado se entiende y se construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrando el sistema de significaciones en la experiencia y los deseos masculinos” (Belausteguigoitia Y Mingo, 1999: 20).

La sobrevaloración de lo masculino no sólo produce violencia contra las mujeres, sino también hacia los propios varones. Ellos tienen que reprimir sus sentimientos para no ser desvalorizados, y sostener los estereotipos que les permiten sentirse dentro de lo supuestamente “normal”. La cruel realidad es que hombres y mujeres vivimos en un ambiente de continua violencia, en una batalla

campal no sólo de hombres contra mujeres, sino también de hombres contra hombres en la que lo que se sigue perpetuando es el patriarcado.

1.5 Capital del estudiantado o capital cultural

Tanto las mujeres como los hombres somos producto de la sociedad, y nuestra posición en ésta depende de nuestra zona geográfica, del sector al que pertenecemos, de nuestra clase social, de nuestra etnia de procedencia y de múltiples otros factores que determinan las singulares características de nuestra identidad.

Del mismo modo que lo que una persona es se define según el lugar que ocupa dentro del entramado social y del conjunto de atributos culturales que se le confieren, lo que es un hombre o una mujer (aparte de las diferencias biológicas estrictas) tiene que ver con una historia social y cultural que configura a cada grupo sexual, de forma genérica, a partir de unos rasgos concretos que tienen que ver con la edad, el estatus social, la procedencia geográfica o étnica, la profesión, las creencias, etc. (Tusón, 1999: 85).

El acceso a algunos bienes sociales, como la educación, la salud, la información, la posibilidad de trabajar y desenvolverse en un medio, facilita las oportunidades de crecimiento, no sólo con la finalidad de obtener recursos de modo autónomo y para conseguir lo esencial, sino inclusive para capacitarnos en la obtención de los mismos. Como dice Bourdieu (2000a: 7-8): “El *oficio* es *capital* que resulta de la combinación de varios capitales y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con ese capital se *posicionan* y toman *posición*. Pero también son *posicionados*”.³

³ Bourdieu sugiere un modelo de clase que está basado en movimientos de “capital” a través del espacio social, mediante la distribución de propiedades que son capaces de conferir fuerza, poder y consecuentemente ganancias. Identifica cuatro diferentes tipos de capital: 1. el económico (constituido por dinero, riqueza, valores financieros y monetarios); 2. el cultural (configurado en tres formas: un estado corporificado —como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo—; un estado objetualizado —como bienes culturales— y un estado institucionalizado —como calificaciones escolares); 3. el social (recursos basados en conexiones y pertenencia a grupos) y 4. el simbólico (la forma que los diferentes tipos de capital toman una vez que son

De esta manera, los recursos materiales, aunados a la pertenencia a cierto grupo social, a determinada cultura, etnia, raza, estatus económico, más la posesión de cierto capital cultural de las personas, configuran en su conjunto el modo de vida de cada quien y las ideologías en que estamos inmersos/as. Dentro de este complejo panorama, el sexo al que pertenecemos también viene a determinar el lugar que ocupamos dentro de nuestro medio o campo social.⁴

Tanto la escuela como la familia están combinadas para la formación de mujeres y hombres; en ambas se nos prepara para enfrentarnos al mundo, pero también para crearlo: “Es el *oficio* de hombre y de mujer lo que crea el mundo social. Algunos como *aprendices*, otros como *maestros*, y otros más como *aprendices maestros*” (Bourdieu, 2000a: 8).

La escuela es reproductora de estereotipos de poder y dominación y de la distribución del capital cultural, así como de la reproducción del espacio social. La combinación de ambos mecanismos define el *modo de reproducción* y hace que el capital vaya al capital y la estructura social tienda a perpetuarse (Bourdieu, 2000a: 108).

Cuando un hombre y una mujer se unen en matrimonio, aspiran a formar una familia ejemplar, y para que todo ello esté completo es preciso que procreen criaturas a las cuales proporcionarán casa, comida y sustento, es decir, lo concebido como indispensable para subsistir, pero también una educación mediante ejemplos, porque las niñas y los niños aprenden a través de los hábitos adquiridos tanto en el hogar como en la escuela. Estas dos instituciones son las más indicadas para proveer a los individuos de capital de todo tipo.

La reproducción de la estructura del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo forma de

percibidos y reconocidos como legítimos). El capital cultural sólo existe en relación con la red de otras formas de capital (véase Bourdieu, 2000b; Skeggs, 1997).

⁴ Bourdieu (1999: 49-51) define campo social como “un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él. Y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura”.

títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación (Bourdieu, 2000a: 108).

Los padres y madres de familia han visto en la educación remedios rentables para el crecimiento de las niñas y los niños y para un futuro prometedor. “Las familias invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayuda de todo tipo y, en ciertos casos, en dinero)” (Bourdieu: 2000a: 109). Así es como se da una relación entre capital económico y capital cultural, donde el primero adquiere un mayor peso porque es el facilitador para adquirir capital cultural.

Las familias son cuerpos articulados animados por una suerte de *conatus*, en el sentido de Spinoza. Es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos los poderes y privilegios. Esta tendencia está en el principio de las estrategias de reproducción, estrategias matrimoniales, estrategias de sucesión, estrategias económicas y, en fin y sobre todo, estrategias educativas (Bourdieu, 2000a: 109).

Por ello las familias se ven comprometidas a proporcionar una mejor educación a sus hijos e hijas ya que ven en la educación el arma a través de la cual sus hijos e hijas podrán trascender. De ahí el interés creciente de las familias —y de manera particular, entre las familias con más recursos— en la educación de sus descendientes. Los poseedores de una situación económica acomodada tienen la posibilidad de acceder a una mejor educación y un lugar privilegiado dentro del sistema educativo, el cual es reproductor de estereotipos. Respecto de la escuela, Bourdieu dice:

Este modelo constituye así uno de los instrumentos más poderosos para entender no sólo cómo las sociedades avanzadas se perpetúan sino también cómo cambian bajo el efecto de las contradicciones específicas del modo de reproducción escolar (Bourdieu, 2000a: 109-110).

Según este autor, el sistema escolar actúa a la manera del *demon* de Maxwell: mantiene el orden preexistente al precio de gasto de energía que es necesario para realizar la operación de selección, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales —o de tipos diferentes— de capital cultural.

Mediante una serie de operaciones de selección, separa a quienes son los portadores del capital cultural heredado, de los que no lo poseen. “Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (Bourdieu, 2000a: 110).

La escuela produce situaciones que no son visibles a simple vista —para percibir las, hace falta estar fuera de su contexto y lenguaje—: establece una brecha entre los alumnos de clase alta y los de clases populares, además de instituir “*fronteras sociales* análogas a aquellas que separaron a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a ésta de los simples plebeyos” (Bourdieu, 2000a: 111).

De este modo, la escuela contribuye a la perpetuación de privilegios en su interior y con ello excluye a quienes no poseen ciertos bienes, en lugar de encargarse de dotar a sus integrantes de capital cultural suficiente para comprender el panorama que se les presenta, y con éste comprender el mundo.

La *nobleza* que se “prepara” en la escuela comprende a una parte importante de los herederos de la antigua nobleza de sangre que han *reconvertido* sus títulos nobiliarios en títulos escolares. Por eso la institución de la que una vez creímos que podía introducir una forma de meritocracia en la que se privilegiarían las aptitudes individuales, en lugar de los privilegios hereditarios, “tiende a instaurar a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar” (Bourdieu, 2000a: 113).

La situación económica y cultural de niñas y niños determina el ambiente que les rodea, así como sus demandas escolares, dando como efecto contrastes en los resultados escolares: las calificaciones.

Postic observó la necesidad de analizar la relación docente-alumno/a, cuyo examen se había limitado únicamente a los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y no había tomado en cuenta la necesidad de estudiar el vínculo que se establece dentro del aula. De esta forma, hace un análisis de la relación educativa con el propósito de comprender las relaciones sociales que se establecen entre docente-estudiantes-padres y madres de familia y la institución,

dejando ver que el proceso educativo es producto de la sociedad, la economía y la cultura, entre otros.

Las características socioeconómicas, socioculturales, de la población escolar determinan las demandas escolares, las expectativas en las cuales se encuentra el origen de las representaciones que los padres y los alumnos tienen de la educación y del rol del enseñante [...]; los individuos definen sus aspiraciones por referencia a los grupos sociales a los cuales pertenecen (citado en Delgado, 1993: 215).

Otro factor que influye en el alto o bajo rendimiento académico es el sexismo. Aunque no es tomado como una diferencia, por la poca percepción que tenemos de éste al aparecer como algo cotidiano, sin darnos cuenta de que contribuye a la discriminación, porque el rendimiento escolar siempre es medido cuantitativa, y no cualitativamente. “A las niñas no se les puede imponer el género desde afuera, sino que éste se va construyendo en una interacción de la una con el otro; esto vale también para los niños” (Delgado, 1993: 233).

En el sistema educativo se generan relaciones de poder donde los sujetos que provienen de la clase alta se encuentran con mayor cantidad de posibilidades que no son ajenas para ellos/as, ya que están presentes en la familia y se continúan perpetuando en la escuela.

Mientras que los individuos procedentes de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y en su medio social, los individuos procedentes de otros grupos sociales se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con la cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado (Subirats, 1999: 21).

Es preciso identificar las cuestiones de poder en la edificación del conocimiento y observar como éste, en lugar de contribuir a la obtención de capital cultural igualitario, lo proporciona sólo a unos cuantos. La escuela se encuentra inmersa en las redes de una estructura —la modernidad— que se encarga de privilegiar y excluir en función de la raza, la clase, el género, la etnia, la edad y otros factores de identidad:

El modernismo enmarca la cultura dentro de fronteras rígidas, que privilegian tanto como excluyen, en torno a las categorías de raza, clase, género y etnicidad. En el discurso del modernismo, la cultura se convierte en gran parte en un principio de organización para construir fronteras que reproducen relaciones de dominación, subordinación y desigualdad (Giroux, 1999: 153).

Respecto de los sectores menos preparados, existe mayor probabilidad de que los/as hijos/as de padres profesionistas ingresen a un futuro prometedor y una mayor continuidad educativa, contribuyendo con ello a un mejor nivel académico. Un nivel académico elevado por parte de los padres y madres de familia contribuye a un mejor aprendizaje a corto, mediano y largo plazos, garantizando con ello que no habrá deserción escolar o reprobación, es decir, dando pie a la posibilidad de que este tipo de sujetos permanezca más tiempo dentro de la escuela.

El sistema educativo es reflejo de una sociedad que, como ya se ha dicho, está regida por el “patriarcado” y cuya principal característica es la de privilegiar a la figura masculina y dejar a un lado a la figura femenina, de modo que se otorga el poder a los hombres, quienes reciben mayores posibilidades educativas, lo cual da como resultado la posesión de un capital cultural mayor al poseído por ellas.

Durante el proceso de socialización, las criaturas adoptan estereotipos culturales —que se supone son propios de su sexo— en los juegos, la forma de vestir y de hablar, en el trato diferente que se da a niñas o niños —las niñas son vestidas de colores pastel, específicamente “rosa”, considerado el color femenino, y los niños de azul—, etcétera. Desde ese momento se precisa comenzar la distinción entre un género y otro.

Los estereotipos de género que obligan o marcan que los niños tienen que ser agresivos mientras que las niñas tienen que ser tranquilas y sumisas, funcionan como precedentes durante la infancia, y posteriormente se reflejan en el campo de estudios en donde las personas eligen profesiones determinadas por su género, donde se considera “normal” que los hombres sean buenos para las ciencias duras, mientras que las mujeres se enfocan a las humanidades.

El capital cultural, concebido como un instrumento de poder que posee cada persona a partir de la posesión de un número de caracteres intelectuales estimulados ya sea por la familia o por el sistema escolar, hablamos de un capital porque se acumula con el transcurrir del tiempo, porque pasa de una persona a otra —por ejemplo, de los padres de familia a los hijos/as—, y como todo capital, implica poder. Existe una relación entre capital cultural y poder, ya que aquella persona que posee cultura tiene poder y con ello puede adquirir más; por ende, la adquisición de bienes simbólicos solo se da por una minoría que tienen la posibilidad de pagarlos.

Para poseer capital cultural es necesario el habitus cultural que se traduce en cierta capacidad de socializar, por ejemplo, expresarse en público. Poseer bienes culturales como libros, arte, etcétera. Recurrentemente se piensa en el fracaso escolar como el resultado de la falta de aptitudes o capacidades por parte de la criatura o la escasa motivación por parte de la familia, sin advertir que tiene una estrecha relación con la posesión de capital cultural.

No se trata únicamente de que los estados inviertan en educación o implementen estrategias educativas; si el foco se concentra ahí, estamos dejando fuera el capital cultural, y observando únicamente la rentabilidad de la educación, sin tomar en cuenta que el progreso educativo de las criaturas esta relacionado no sólo con el tiempo que la familia ha dedicado a la adquisición de capital cultural, sino sobre todo con el capital de que dispone la familia.

El capital cultural no es tangible; es considerado un bien simbólico ya que la persona lo asimila y lo incorpora —lo vuelve cuerpo—; implica una historia, inversión en tiempo, formación de hábitos. Este capital, a diferencia de los bienes materiales, no se transmite de manera inmediata, en contraste con las propiedades o el dinero. Depende de la capacidad de adquisición de cada persona y puede terminarse cuando la existencia de la persona llega a su fin, si no logró transmitirlo en las disposiciones y el cuerpo de otra u otras personas.

Capítulo 2

Niñas y niños en la escuela: perpetuando relaciones de poder en el aula

2.1 La escuela como liberadora u opresora

La escuela tiene la doble función de reprimir y liberar al tener que atender, al mismo tiempo, a las exigencias de socialización pero también a la demanda de emancipación (Carlos Lerena, citado por Sierra, 2002: 39).

Los/as protagonistas de las interacciones en el aula son dos: el/la docente y el/la discente, los/as cuales se sitúan en un posición específica que es determinada por el programa de estudios establecido por la institución de pertenencia.

Todo acto educativo implica intencionalidad. Esto se puede lograr a través del diseño curricular, en el que es necesario analizar los contenidos y los propósitos, para proporcionar orientación al acto educativo que se lleva a cabo dentro del aula con actividades y formas de relacionarse de manera coherente y apropiada en el marco del “sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas” (Subirats; 1999: 20).

La intencionalidad del sistema educativo moderno se propondría generar conocimientos para la libertad, la comunicación, para formar personas responsables de su hacer y actuar, y no para ser reproductores/as de estereotipos de dominación. En ese contexto, impartir una educación para niñas y niños significa que se les trate como iguales, pero no con una igualdad basada en la neutralidad; cuando se habla en masculino, se invisibiliza a las mujeres, porque el sistema educativo ha sido hecho por hombres y para hombres. Si no se hace una crítica de esta estructura, se sigue perpetuando la dominación masculina: “No hacer nada significa, en la práctica, reproducir lo ya existente y educar a las alumnas para reproducir modelos que son limitados, que con frecuencia son discriminatorios pero que, por encima de todo, no son suyos” (Blanco, 2002: 39).

Hasta ahora, la libertad de las niñas y las mujeres se define a partir de una visión masculina y según los parámetros de otros, ya que las leyes y los derechos han sido hechos por los hombres y para los hombres en función de sus propios intereses.

En este capítulo se analiza el lugar de la escuela en sus dos partes fundamentales: como universalizadora, es decir, como una de las maquinarias de homogenización y unificación de diversas formas de fragmentación del ciudadano moderno, y como proveedora de fuerza de trabajo depuradamente diferenciada y jerarquizada.

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos; es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que constituyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas (Subirats; 1999: 21-2).

Es preciso replantear la educación y los derechos que de ella emanan con base en las necesidades de mujeres y varones, tomando en cuenta las ahora existentes para no reproducir los mismos errores una y otra vez. Debemos trabajar en lo que ya poseemos para seguirlo reforzando, y no entrar en un estado de victimización y frustración por lo que no se ha logrado. Hay que pensar que los esfuerzos realizados no son en vano.

Ser partícipes del acto educativo, aunque siga siendo un espacio reproductor, no implica que siempre sea el mismo, porque el contexto en el que se lleva a cabo es único e irrepetible: cambia el tiempo, el espacio, y sobre todo, son diferentes las personas inmersas en éste.

El aula es el espacio donde se generan las relaciones de poder escolar, caracterizadas por la jerarquía, aunque no necesariamente por el uso de la fuerza. Sin embargo, en ella están presentes la dominación y la subordinación, la dotación de privilegios de manera desigual. Estas relaciones seguirán perpetuándose y tanto hombres como mujeres seguiremos inmersos/as en ellas. De esta forma se da un “desplazamiento del aula como espacio secuestrado por técnicas

pedagógicas aisladas del contexto político y cultural en su comprensión por un espacio cultural dominado y codificado por las múltiples relaciones asimétricas entre poder y conocimiento” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 28).

La construcción del género es un fenómeno histórico, que ocurre dentro de esferas macro y microsociales como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos de comunicación, las leyes, la familia y las relaciones interpersonales (Delgado, 1993: 214).

En todo contexto, el ejercicio del poder por unos/as cuantos/as tiene como intención imponer, legitimar su dominio y perpetuarlo. Una de las instancias que colabora con ello es la escuela, en la cual se lleva a cabo un proceso que permite caracterizarla como un aparato *ideológico*, pero no es la única instancia; hay que tomar también en consideración la familia, la iglesia, la política, entre tantas.

El poder es visto por los críticos como participante en las relaciones entre las personas que están diferenciadamente capacitadas para actuar en virtud de las oportunidades disponibles en función de su raza, etnicidad, su clase, su género y orientación sexual (McLaren; 1997: 269).

El sistema escolar en el que nos encontramos inmersas/os da un trato diferenciado para cada sexo; por ello es preciso hacer una modificación al currículo en el que tanto mujeres como hombres tengan la posibilidad de realizar diversas actividades que han estado destinadas a un sexo en específico.

Es preciso que se analice el entorno que nos rodea, ya que como lo hemos mencionado con anterioridad, la escuela no es la única instancia socializadora, porque existen otros agentes tales como la familia, los medios de comunicación que hoy día siguen dándonos mensajes de división sexual de los géneros.

La educación está presente desde el inicio de nuestra vida; nacemos siendo seres con limitaciones, pero también con capacidades, por lo que necesitamos de la formación educativa para superarlas. La educación tiene como objeto el perfeccionamiento de la persona humana, para que la convivencia con su grupo de pares sea óptima. La educación es un proceso recíproco en el cual el/la educador/a y el/la educando/a se retroalimentan de tal manera que la educación empieza en la persona y termina en ella misma.

La educación recibida está vinculada con el grado de responsabilidad que tenemos frente a la sociedad, donde se expresan las “dos direcciones capitales del proceso formativo: el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter” (Villalobos, 2002: 29).

Existen dos tipos de educación: la formal y la informal; la primera es brindada con intención en la escuela, y la segunda es brindada por nuestra familia, medios de comunicación, amigos/as, sociedad en general. La educación, ya sea brindada de manera intencional o no, es un proceso permanente en el cual estaremos inmersos/as toda la vida.

Para John Locke, los/as niños/as nacen siendo una *tabula rasa* en la cual nada se ha escrito, por ello la labor de escribir, o sea, generar aprendizaje y experiencias, está en la familia, la escuela y la sociedad en general. La persona es un ser perfeccionable; este objetivo se puede conseguir a través de la educación. “La vida personal es unitaria y compleja. Posee tres dimensiones fundamentales: cognitiva, afectiva y activa; la madurez y la plenitud personal resultan de la armonía de las tres anteriores” (Villalobos, 2003: 29).

Es necesario que el/la docente tenga actitudes de respeto hacia sus estudiantes y tome en cuenta que sus alumnos/as son personas con derechos, dignidad, libertad, dotados de una inteligencia que necesita ser estimulada. A través de su labor como docentes y generadores de aprendizaje, que debe estar empapada de intencionalidad para obtener su cometido de “perfeccionar a la persona”, se propicia la adquisición de hábitos buenos. Para ello el/la docente debe ser una persona ética; tendrá que formar no solo cabezas, sino personas, íntegras capaces de ser críticas de su entorno, pero también de crear alternativas para modificarlo.

El/la docente tiene la labor de modificar la conducta de sus dicentes, pero este cambio tiene que ser de mutuo acuerdo, ya que ayuda a la mejora de la persona para el mejor actuar de ambas partes. “El aprendizaje humano se basa en la comprensión, porque hasta que no se obra, no se conoce suficientemente ni la acción ni su resultado en la acción moral” (Villalobos, 2003: 41).

2.2 La escuela como constructora de personas

2.2.1 La escuela mixta

La apertura de la escuela mixta como resultado de la extensión de la enseñanza que implica el ingreso de las mujeres a la educación formal tuvo lugar aproximadamente a la mitad del siglo XIX; hasta entonces las mujeres habían sido invisibilizadas y por lo tanto excluidas del beneficio de la educación, el cual solo era disfrutado por los hombres.

Aunque la escuela mixta hubiera tenido como función preparar “matrimonios sanos y felices” (Breuse, 1972: 64), la coeducación no era aprobada ampliamente debido a que se creía que lo mixto era pecaminoso, porque provocaba una ruptura en la inocencia de la/el niña/o, llevándola/o al denominado “deseo carnal”.

Es preciso aclarar que una escuela mixta no necesariamente practica la coeducación; la presencia de niñas y niños es solo el inicio de la coeducación, aunque es cierto que la educación mixta ha arrojado buenos resultados en cuanto a integración, a diferencia de las escuelas de un solo sexo. Para que una escuela mixta sea adecuada tanto para las niñas como para los niños, las condiciones deben de ser propicias para desarrollar su personalidad.

La escuela mixta puede tener niñas y niños en su interior, pero esto no implica que tengan actividades conjuntas, ni siquiera para jugar o coincidir en el patio de juegos, sino que muchas veces, cada sexo tendrá su propio sitio.

En algunas escuelas se practica y se da la coincidencia en algunas actividades, pero no en todas, ya que existen materias determinadas para cada sexo. siempre con una separación, aunque encuentren en los espacios libres la oportunidad de coincidir e interactuar. En este estadio todavía no es posible hablar de coeducación.

En la escuela mixta, a pesar de la presencia femenina (maestra/alumna), los planteles siguen siendo un lugar masculinizado sin que esto se modifique para con ello llevar a cabo una verdadera labor pedagógica coeducativa.

2.2.2 La escuela coeducativa

La intelectual pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la ciencia (Adolfo Maílo, cit. en Sierra, 2002: 19).

La educación se debe otorgar a niñas y niños, sin ninguna ruptura durante el transcurso de su vida escolar. Siendo necesario desde la infancia (preescolar), hasta la adultez (nivel superior), éste es uno de los factores primordiales para el éxito de la educación. “la coeducación es la educación democrática de niñas, niños, hombres y mujeres para las esferas públicas y privadas” (Tomé, 2002: 54).

Si se continúa con la convivencia de niñas y niños, y ésta es vista como normal durante la infancia, se eludirá en gran medida o por lo menos se mitigará la rigidez que de manera tradicional toma forma en ambos. La separación que impide esa convivencia conduce a una falta de entendimiento y conocimiento mutuo, que puede desembocar en el deseo de eliminación del otra/o.

Sabemos que la coeducación no es una tarea que deba restringirse al mundo escolar, pero la escuela tiene un lugar fundamental en el desarrollo del espíritu crítico, tan necesario para ayudar a desentrañar muchos estereotipos, y una función muy valiosa proporcionada modelos diferentes a los tradicionales (Abad y Arias, 2002: 79).

La coeducación de los sexos implica confianza, una participación que, durante toda la vida, dará pauta a un mejor entendimiento, una buena correlación la cual romperá el obstáculo entre ambos sexos. Se puede confiar en que a través de la coeducación, mujeres y hombres estarán abiertas/os al diálogo y la comunicación, y por tanto a la construcción de la persona humana. Por lo tanto, la coeducación es algo que se construye mutuamente confiando, comprendiendo y aceptando y sobre todo respetando.

La coeducación es una práctica educativa en la que niñas y niños están en la misma aula, reciben la misma enseñanza y son evaluados/as del mismo modo. Parte de la base de que puede haber situaciones de igualdad, o sea, las mismas posibilidades académicas, profesionales y sociales.

Normas: se otorga especial atención a las necesidades específicas de cada grupo. El currículum “intergenérico” proporciona atención a las condiciones

“una vieja maestra”, según la prensa *La Prensa*, comentó: durante 28 años trabajé en escuelas del Estado de México y del DF... en escuelas de niños, niñas y mixtas. Tuve alumnos hasta de 14 años y pude notar en ellos tendencias maliciosas... en las niñas sorprendí a dos alumnas cometiendo actos inmorales... en una mixta tuve que luchar incesantemente ejerciendo estricta vigilancia para que los niños no les hicieran señas a las niñas pues aunque sean buenos... entre santa y santo, pared de cal y canto” (Arteaga, 2003: 340n).

La coeducación no solo trata de lograr o generar igualdad; también hace referencia a la aceptación del sexo al que se pertenece, la aceptación social de la identidad, de tal manera que cada persona pueda construirse en función de su propio parecer y de su historia, de manera positiva y saludable.

Una de sus aspiraciones es la de generar comunicación entre las personas de uno u otro sexo, basándose en el respeto mutuo y el diálogo, para superar los rasgos sexistas y dejar atrás las categorías que etiquetan lo masculino y lo femenino.

La escuela coeducativa tiene como intención potenciar a las niñas para conseguir su independencia y autonomía, y para que tengan un mayor protagonismo en la escuela. La escuela mixta plantea la igualdad entre las criaturas, la preserva en conjunto para niñas y niños como una obligación básica del sistema educativo; sin embargo, no es suficiente con que sea mixta: “el profesorado cree que la escuela mixta no garantiza la igualdad de oportunidades entre los sexos ni evita el dominio de un modelo educativo patriarcal” (Bonaf, 1997: 40).

Por lo tanto, se da por supuesto que los y las docentes desempeñan su labor cotidianamente con igualdad y justicia social. Como este proceso es cotidiano, a menudo no perciben si están generando discriminación de género, raza, clase social. Se tiende a considerar la escuela como un espacio neutro. Sin embargo, dista mucho de serlo, ya que genera, reproduce y legitima desigualdades y es portadora de relaciones de poder en las que niños y niñas son el grupo dominado.

A diferencia de la escuela tradicional, la coeducativa toma en cuenta las diferencias sociales —ya se trate de rasgos de género, etnia/raza, clase social, edad, aptitud física u otros— como piezas importantes no para eliminarlas o ignorarlas, sino para incorporar la diversidad cultural, social y económica. En este contexto, la escuela coeducativa entiende las diferencias de sexo/género como un proceso social y no las atribuye a la naturaleza.

La escuela coeducativa cumple una doble función que consiste en reducir las desigualdades entre hombres y mujeres —pero también entre criaturas del mismo sexo, provenientes de una socialización previamente adquirida— para eliminar la supremacía de lo masculino que invisibiliza a lo femenino. La escuela coeducativa pretende generar estrategias pedagógicas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En nuestro sistema educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno al modelo de escuela mixta, la cual se basa en una educación igualitaria para todas las criaturas, que se supone daría como resultado la igualdad entre los sexos, aunque para que ello sea posible se tendría que tener una estabilidad, en la cual la teoría y la práctica se conjuntan y no solamente funcione una. Sin embargo, existen cambios que modifican las coherencias de lo planteado por la escuela mixta: no podemos en este caso hablar de una verdadera escuela mixta porque dentro de ella hay factores como el sexismo dentro del aula que impide que se dé dicha igualdad, y con ello produce cambios en las normas y valores que fundamentan la escuela.

No podemos hablar de que exista una verdadera escuela coeducativa, porque de ninguna manera se fomenta la igualdad entre niñas y niños, no se dan las mismas oportunidades para las criaturas, no se fomenta el libre desarrollo de las criaturas, no se fomenta la autonomía.

No existen espacios de esparcimiento en común para las criaturas, no se destina la misma cantidad de recursos para la educación de niñas y niños, se prepara para el mundo del trabajo más que para la convivencia de la vida diaria. Para que se dé una verdadera escuela coeducativa se necesita una verdadera

convivencia social, supervisar los efectos generados por las estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre las criaturas, para analizar sus efectos negativos.

La escuela coeducativa todavía sigue siendo una hipótesis, porque la educación continúa contribuyendo a la reproducción de desigualdades y de ninguna manera es neutral; dar el mismo trato a las criaturas no garantiza que exista la igualdad educativa. La escuela coeducativa puede ser una buena alternativa a la escuela mixta. No podemos hablar de una escuela coeducativa, aunque se crea que sí está implementada en el sistema educativo, porque en el sistema educativo predominante en nuestro país aún se siguen perpetuando ideales de estereotipos sexuales, siguen presentes las jerarquías de género, no se toma en cuenta la diversidad cultural, la escuela es una de las principales reproductoras de desigualdades sociales y culturales.

2.2.3 Género y educación

Partiremos de la explicación de género que consiste en la edificación social y cultural de la diferencia entre los sexos: “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, y una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Sierra, 2002: 14). El discurso del género tiene uno de sus cimientos en la educación, ya que en ella se desarrolla y reproduce: “el sistema de género, además de un sistema de organización de las identidades, es un sistema de poder” (Tomé, 2002: 52).

Hoy la educación es uno de los derechos por los cuales se ha reñido e insistido en su cobertura a través de la historia de nuestro país y del mundo entero. Es precisamente en la educación donde esas batallas han tenido lugar en busca de una paridad. Todo esto como consecuencia de la marcada diferencia de la dominación masculina, que da lugar a la enseñanza de conocimientos basados en la pertenencia a uno u otro sexo, y la efectividad para transmitirlos como resultado de la perpetuación del tan bien instaurado patriarcado, en la cual se da la división sexual del trabajo para seguir perpetuando la supremacía de lo masculino.

Por lo anterior las mujeres se enfrentan a barreras de opresión que las limitan, y continúan con la perpetuación de los roles de género. Las diferencias y

división en la educación de niñas y niños han hecho estragos y siguen teniendo consecuencias hasta hoy día, han sido instauradas por el aparato escolar que ve a la educación como algo exclusivamente masculino.

La educación primaria tiene que ser proporcionada tanto a niñas como a niños, y no negársele a las mujeres sustentándose en excusas que se respaldan en explicaciones biológicas o físicas que aseguran que las niñas no tienen las mismas posibilidades de aprendizaje debido a que el tamaño y peso del cerebro no es igual al de los niños y provoca fallas intelectuales. O bien creando una educación para la maternidad y con ello un obstáculo para la inserción de las mujeres a la vida pública. Con una educación para la maternidad son orilladas a olvidarse y rechazar sus deseos de ser mujeres profesionales, intelectuales. Esto se lleva a cabo mediante el currículum oculto.

El *currículum* oculto como algo relativamente benigno o no muy negativo. En realidad, esta dimensión implícita no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tienen mayor poder en la vida adulta; de esta manera el orden social logra mantenerse inalterable (Torres, 1998: 62).

Es conveniente analizar el currículo de las aulas, de una manera más específica el currículo explícito, así como la labor desempeñada dentro de nuestras aulas, y también lo que no es visualizado y que se denomina currículo oculto.

El tratamiento que el sistema escolar da a la diferencia de sexo [...] la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en alumnos y alumnas – depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época (Subirats y Brullet, 1999: 193).

Es preciso replantear el orden pedagógico, para con ello tener la posibilidad de analizar las normas escolares que toman forma de este ya mencionado y que posteriormente, para ser ocultado, se le atribuye a otras cuestiones como por ejemplo la personalidad de el/la docente, el actuar de el/la niño/a, sin notar que el problema radica en el sistema educativo.

Es el propio discurso, pedagógico el que define ya las reglas esenciales que presidirán las relaciones en el aula, las presencias y ausencias de relación, las

referencias y silencios respecto de los conocimientos, las calificaciones mismas de lo que es y no es conocimiento, y de lo que puede o no ser dicho (Subirats y Brullet, 1999: 199).

El currículo abierto se encarga de analizar los conocimientos proporcionados por la escuela y en especial en lo referente a lo “femenino” o “masculino”, mientras que el currículo oculto tiene lugar principalmente en la enseñanza primaria y en las interacciones que se generan dentro del aula, que en un principio tenía otros objetivos e hipótesis que fueron cambiando en el transcurso del tiempo, pero todo esto tiene una trayectoria en la cual se han tomado en cuenta el sexo de el/la docente y el/la discente. “el currículum oculto, que obliga a analizar relaciones ‘en vivo’, precisamente por el carácter no institucional, aparentemente ocasional, de la relación que se produce” (Subirats y Brullet, 1999: 199-200).

En cuanto a la interacción en el aula de maestros/as y alumnos/as, diversas investigaciones han arrojado que los niños obtienen con frecuencia un mayor número de críticas y desaprobación que las niñas, las cuales son tratadas con menos dureza y en un tono más dulce.

La exploración del currículum oculto no se agota en el análisis cuantitativo de la interacción, sino que ha de tratar de establecer, cualitativamente, cuál es el sistema de valores transmitido y se hacen diferencias no solo respecto de los individuos, sino respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural (Subirats y Brullet, 1999: 200).

Una confluencia entre el pensamiento educativo y los estudios de género radica en la cuestión sobre la verdadera labor de la educación vista como liberadora, pero también existe el planteamiento que indica que realiza todo lo contrario, como la reproducción de estereotipos de opresión que en lugar de beneficiarnos nos perjudican e impiden nuestra liberación.

La escuela y la enseñanza, parten de la utilización de metodologías etnográficas y develan así el misterio de toda relación de poder: la sujetación del otro a partir de la invención que lo ata a esencias de identidades sexuales, culturales, nacionales (Belausteguigoitia y Mingo; 1999: 25).

Existen diversas representaciones que el género y las relaciones de poder tienen en el medio escolar, el cual las reproduce recurrentemente, así como el papel que

la escuela desempeña en la formación de mujeres y hombres de clase trabajadora y en la continuación de éstos/as como tales, y el vínculo que existe entre escuela/familia/mercado de trabajo/sociedad, para contribuir a la continuación de la dominación entre los géneros y la clase alta sobre la trabajadora. “La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es producir divisiones sexuales, sociales y laborales” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 26).

Todo proceso ocurrido día a día en nuestro entorno ya sea de carácter político, laboral o religioso, se verá reflejado en el aula: “las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres, 1998: 13).

El currículum oculto está íntimamente ligado con las relaciones de género que se establecen fuera del aula, en el contexto familiar, los medios de comunicación, en la iglesia, en el/la docente y en los/as discentes.

El currículum oculto se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a ser explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias (Torres; 1998: 78).

La escuela desempeña su labor de forma poco clara, a través de sus procesos de planeación, de modo rutinario y repetitivo, sin dar pauta al cambio; esto es lo que se denomina *currículo oculto*. John Dewey al respecto decía que se trata de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un “aprendizaje colateral” y que puede acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículum explícito (Torres; 1998: 61).

Esto se puede observar en una forma tan sutil como son los castigos y recompensas que se verán reflejados más adelante, cuando los/as discentes sean personas adultas y quieran acceder al campo laboral. “Las exigencias académicas del *currículum* oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del currículum oculto” (Torres; 1998: 61).

En la escuela podemos observar el proceso de dominación en forma de “examen”, lo que se traduce en: “yo como docente poseo el conocimiento, por lo tanto, tengo el poder y a través de este instrumento mido y analizo cuánto es el poder que el/la discente posee”.

La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber, adquiere en el examen una dimensión visible. Éste se convierte, de esta manera, en un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico; define tanto lo que cuenta como conocimiento digno y aceptable, como también quien es el que tiene la última palabra o, lo que es lo mismo el verdadero poder (Torres, 1998: 40).

2.3 Niñas en la escuela

La educación de la mujer es un tema del que se habla poco, se escribe poco y se investiga menos. Parece un problema que no existiera: no ha sido definido como problema social (Inés Alberdi, cit. en Sierra, 2002: 15).

2.3.1 Presencia femenina en el sistema educativo

Como profesionales de la educación somos responsables de generar espacios en los cuales los/as alumnas tengan la posibilidad de observar el panorama y notar que no es neutro, sino más bien diverso, y tomar esta diversidad como una herramienta que nos ayudará a significar nuestro entorno para poder avanzar ante cualquier adversidad.

Si en este momento tuviéramos la posibilidad de cuestionar a los/as docentes acerca de si ejercen algún tipo de discriminación, con certeza nos dirían que no. Por ello es preciso que nos demos a la tarea de analizar cuáles son las experiencias de las niñas dentro del aula y dónde es que se genera esa fractura de las jerarquías de poder que han mantenido a las mujeres/niñas silenciadas, así como analizar cuál es nuestra posición dentro de este entramado y las posiciones que las/os niñas/os ocupan, y cómo las relaciones de poder que se ejercen tanto dentro como fuera de la escuela implican a docentes y discentes.

Los y las docentes que nos preocupamos por cambiar las relaciones de poder injustas debemos continuamente revisar nuestro presupuestos acerca de nuestras propias posiciones, las de nuestros/as alumnos/as, los significados y los usos de la voz del y la estudiante, nuestro poder para convocarlos/as para que hablen, y nuestro muchas veces no examinado poder para legitimar y perpetuar relaciones injustas en nombre del enpoderamiento del y la estudiante (Orner, 1999: 121).

El poder no siempre hace referencia a algo negativo; puede tomarse como una herramienta que ayuda a la libertad, a generar capacidad, potencialidad y no solamente a la dominación como se ha mal entendido, gente precisa tener poder para reafirmarse como persona, pero también para conseguir sus objetivos. Por lo anterior es preciso modificar el concepto que poseemos de poder.

La educación de la mujer surge como un problema social en un periodo de expansión de la ideología liberal. Tras la conmoción revolucionaria de la Primera República, cristaliza un flujo de influencias en diversas corrientes de pensamiento que ante la revalidación del principio de igualdad ante la ley, no pueden dejar excluidas a las mujeres (Sierra, 2002: 16).

El problema de las desigualdades dentro de la escuela radica en que, como profesionales de la educación, nos es difícil identificar las prácticas discursivas y los actos que generan disparidades dentro del sistema educativo, porque ciertos aspectos los vemos como normales, por ejemplo en el nivel primaria es frecuente que las niñas obtengan mejores notas, por ende son el modelo a seguir, todo lo contrario a los niños, quienes son vistos como flojos, traviosos, carentes de inteligencia, porque ellos tienen que demostrar a través de su actuar su masculinidad o de lo contrario son discriminados. Entonces la cruda realidad es que no solo las mujeres somos víctimas de esta violencia dentro del sistema escolar, que a diferencia de los hombres no tenemos que demostrar que somos mujeres, aunque es cierto que se nos limita la participación en actividades consideradas masculinas, pero no son tan extremas como las dirigidas hacia los hombres.

Si queremos develar los mecanismos a través de los cuales se establece la desigualdad en las escuelas primarias, el centro de la investigación y la discusión deberá trasladarse de lo que ocurre a las niñas a lo que les sucede a los niños: hay que considerar el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad; también hay que tener en cuenta las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de masculinidad y, por último, el grado en que se usa a las niñas y se abusa de ellas en el proceso (Jordan, 1999: 225).

Tanto niñas como niños, cuando acceden a la escuela, se apropian de una identidad de género, la cual se construye a través del grupo de pares con el cual se vinculan en la actividad más común realizada en la infancia: los juegos, pero esto no implica que ya tengan muy aclarado cómo son las características de cada género o bien lo que los/as adultos/as consideran adecuado para su género.

La identidad de género se adopta muy temprano y permanece estable para la mayoría de la gente durante toda su vida, mientras que su significado evoluciona más lentamente a través de lo que los/as teóricos/as posestructuralistas del género describen como la negociación de los discursos y de las prácticas de género (Jordan, 1999: 231).

Tanto niños como niñas se visualizan en tanto seres sexuados integrados en una sociedad y una cultura determinadas históricamente, que los/as incluye de manera excluyente en uno y otro género. Ella nos asigna el sexo que nos indica si pasamos por hombres o por mujeres, que nos incluye en uno pero nos excluye del otro, esto es como una camisa de fuerza de la que no nos podemos zafar.

Como lo había mencionado con anterioridad, los niños tienen una labor la cual es demostrar que son hombres, la cual los obliga a reprimir su sentir, su miedo, lo cual se convierte en violencia, “los niños crean y preservan su masculinidad a través del miedo y el rechazo de todo lo que se pueda interpretar como femenino” (Jordan, 1999: 233-4). Lo anterior me lleva a reconocer que los niños también están inmersos en situaciones de poder y por ello la pasan muy mal, por lo tanto no solo las mujeres somos reprimidas.

Cuando acceden a la escuela, las niñas y los niños aun no poseen una noción muy clara del comportamiento de acuerdo a su género, lo que conlleva seguir necesitando de la colaboración de padres y madres así como de sus compañeros/as para la construcción de su personalidad. La definición de la masculinidad como “no femenino” restringe “las actividades en las que los niños pueden participar confortablemente e incentivan el hostigamiento y la exclusión de las niñas” (Jordan, 1999: 233-4).

La escuela tiene una fuerte contribución en la construcción de las masculinidades, encontrando en lo masculino la contraparte de lo femenino que es lo dulce, lo tierno, lo amable, la abnegación, la obediencia. Muy por el contrario, lo

que se espera de los niños es que deben ser rebeldes, groseros, flojos y de ser lo contrario son considerados como “maricas”.

Durante los primeros años de escolaridad (preescolar), las/os niños realizan las actividades de manera más libre; es por ello que durante esta etapa no se visualiza tanto cómo se van estructurando los estereotipos de género, como cuando acceden a la primaria donde las cosas cambian radicalmente: existe una mayor represión, mucha disciplina, todo tiene que permanecer en orden, lo que implica moverse lo menos posible, tener todo en paz y hablar lo menos posible. Los/as docentes justifican lo anterior argumentando que es lo óptimo para que el aprendizaje se genere de un mejor modo y es muy necesario porque con frecuencia los grupos son numerosos y es imposible controlar a tantas personas y lo mejor para tener orden es la disciplina.

Y quien se atreva a romper este orden imperante con acciones como hablando en voz alta, y generando actitudes para atraer la atención de los/as participantes de el acto educativo, es castigado/a y se le considera un mal ejemplo a seguir. Incluso en el espacio de juegos, donde se podrían sentir libres, también son reprimidas ciertas acciones.

Siempre existen alumnos/as que no están conformes con la represión ejercida dentro del aula y esta es la manera de reflejar su desagrado.

2.3.2 La educación primaria en nuestro país como proyecto de nación

Reproducir los códigos masculino y femenino especialmente de una manera poco visible, por no decir oculta, significa privilegiar a unas personas frente a otras y, en concreto, a los hombres frente a las mujeres (Torres, 1998: 78).

En sus inicios la educación primaria fue vista como un gran proyecto de nación, se hizo obligatoria porque es la columna vertebral de la formación de una nación sólida aunque en ella se vio una limitación para lograr la libertad completamente al hacerla obligatoria.

Por una parte, induce al sentimiento de la responsabilidad, y por otra parte convierte la democracia social en democracia política. Más tarde en el discurso que pronunció el 10 de diciembre de 1908, defendió su propuesta de

trabajo en conjunto de la escuela y los padres de familia para la formación de futuros ciudadanos (Barceló, 1997: 85-6).

Esta ley provocó zozobra dentro de las familias mexicanas al pensar que la escuela invadiría su espacio como formadora de la personalidad de sus hijos/as.

En este periodo de desarrollo de la educación tuvo presencia una persona que contribuyó hacia el progreso de la educación en nuestro país, Justo Sierra, quien pretendía una escuela integral en la cual se propiciara el desenvolvimiento moral, físico intelectual y estético de los educandos.

La llamó “escuela nacional” o “nueva escuela mexicana”, la consideró “como la hija del progreso económico de nuestra paz”. En este tipo de enseñanza los padres de familia tomaron parte activa en la educación de sus hijos, procurando su desenvolvimiento completo para ponerlos en el camino del progreso (Barceló, 1997: 87).

Este proyecto incluía a las mujeres como clave ante la necesidad de estar a la vanguardia de las naciones que habían logrado un mayor progreso, y vio en las mujeres la herramienta a través de la cual se podía tener mejores ciudadanos: la razón de existencia de toda mujer era la maternidad.

En el discurso que pronunció en 1907 a un grupo de jovencitas estudiantes de la Escuela Lerdo de Tejada, Sierra manifestó la necesidad de educar a las mujeres para el magisterio:

se ha querido establecer una especie de división entre las alumnas que se consagran a la vida de la escuela y las que se consagran a la vida del hogar., entre las que van a luchar por la vida y las que se preparan para los goces y deberes de la familia... vosotras estáis llamadas en el sentido más o menos directo a formar vuestros hogares, el hogar nacional, el hogar mexicano... la mujer educada será la verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia (Barcelo, 1997: 89).

2.3.3 Sexismo

Con frecuencia las niñas presentan mayores aptitudes y calificaciones que los niños en la escuela, lo que lleva a pensar que ya existe una igualdad, pero aun así

siguen existiendo conflictos en su interior que no solo afectan a las niñas; también ellos son inmiscuidos.

Aún persiste el sexismo como forma de discriminación y desigualdad, todo esto sigue ocurriendo dentro de las aulas sin la percepción de su existencia.

El término sexismo puede parecer exagerado o desconcertante, porque remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo en nuestra cultura (Subirats y Brullet; 1992: 189).

Si hoy día preguntamos a docentes, madres y padres de familia si consideran que sus hijos/as sufren algún tipo de discriminación, con certeza nos contestarán que de ningún modo, porque asisten a la misma escuela, comparten el mismo espacio, conocimiento y el trato es igual.

Todo lo anterior da como resultado que las nuevas formas de discriminación y sexismo hacia las niñas ahora sean disfrazadas de un modo más sutil sin que se dé percepción de su existencia. Es cierto que se encuentran dentro de la escuela, pero esto no garantiza que tengan las mismas posibilidades. Por lo anterior es preciso tener las herramientas así como las posibilidades perceptivas para poder identificarlos.

Transmitir el género masculino y femenino es hoy por hoy, dar a los individuos unas posibilidades no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas; ésta es la razón esencial por la que creemos que el sexismo en la educación, [...] es negativo e injusto, y debe ser eliminado de una sociedad que se pretende igualitaria (Subirats y Brullet, 1992: 197).

Es preciso instaurar a futuro una educación coeducativa. A pesar de los esfuerzos desarrollados, la coeducación no está aún presente en nuestras aulas. Es necesario reconocer que las mujeres sí hemos tenido acceso a la educación, los estudios, y las mismas escuelas que los hombres durante este último siglo.

Sin que esto implique que ya exista una igualdad. Lo masculino sigue siendo hoy día el centro de atención, dejando de lado todo lo que se considera femenino o quitándole su mérito, aunque “el sistema educativo actual no parece discriminatorio, sino integrador, y ha sido incluso considerado como coeducativo” (Subirats y Brullet, 1992: 190).

2.3.4 Transversalidad de género

La transversalidad hace referencia al análisis de las problemáticas de un modo global y no dejando de lado ni un solo aspecto, aunque su desarrollo siga siendo una batalla.

La transversalidad del género ha sido el término que, en el idioma español, se ha dado a la integración sistemática del principio de equidad de género a todos los sistemas, estructuras, políticas, programas, procesos y proyectos del Estado (Icháustegui y Ugalde, 2004: 109).

La transversalidad es una herramienta utilizada para obtener la igualdad entre géneros, es una estrategia para añadirse a las instituciones y organizaciones públicas que poseen tareas y normas de trabajo establecidas por su gobierno.

Es necesario que se explique que la transversalidad es un proceso que modifica las instituciones y por esta razón debe ser evaluado frecuentemente.

Su significado no siempre resulta claro, aunque en la mayoría de los casos se usa para identificar diversas estrategias de incorporación del enfoque de género en el que hacer rutinario de las organizaciones. Para algunos, la transversalidad es equivalente a generar impactos que cambien las relaciones entre mujeres y hombres, a través de todas las políticas y de la legislación de cada país (Icháustegui y Ugalde, 2004: 101).

Evita aislar los contenidos curriculares, todo contenido resulta útil y puede resultar de suma importancia para la realización de un buen proyecto educativo.

Durante el siglo XX se dio una gran inserción de las mujeres al sistema educativo. La escuela coeducativa es un presente no muy lejano plantea:

Que haya integrado los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y transmita a toda la población, niñas y niños, un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, y que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos (Subirats, 2002: 24).

Lo más importante de la educación es que construya mujeres y hombres libres, con la capacidad de relacionarse sin violentarse unas a otros, buscando siempre una paridad entre lo dado y lo recibido, tener la capacidad de cuidarlo, amar de

manera compartida, hacer personas autónomas, no dependientes, que tengan la posibilidad de cuidar de su propia persona.

Uno de los acuerdos cada vez más extendidos es el uso de la categoría de género en la explicación de la desigualdad social. El género es una categoría analítica que cruza transversalmente toda la estructura social y puede ser aplicada a todas las áreas del desarrollo social: a lo político, lo económico, lo ambiental, lo social, lo cultural y lo institucional (Icháustegui y Ugalde, 2004: 79).

Se trata de evitar la transmisión de estereotipos de género a través del juego, de los libros de texto y de la enseñanza misma, con ayuda del profesorado y los padres y madres de familia: “es más importante aprender a construir una familia feliz que aprender derivadas” (Subirats, 2002: 24).

La transversalidad es parte fundamental que hará estragos en los contenidos curriculares, la pedagogía, los profesores y en los procesos de evaluación. “La coeducación, no solamente considerándola como eje transversal, sino como educación para la ciudadanía en un mundo en cambio” (Tomé, 2002: 50).

La escuela tiene la posibilidad de modificar el ordenamiento de género, y debe contribuir a que ello ocurra. De seguir persistiendo éste, continuarán las limitaciones humanas que conllevan a la supuesta supremacía de lo masculino.

La característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas (Tomé, 2002: 53).

Mientras que las mujeres somos consideradas seres de intimidad, los hombres son considerados como antónimos, ambos parecen opuestos el uno al otro. Es por ello que la educación debe de contribuir a hacer tanto a hombres como a mujeres, seres autónomos, capaces de decidir y de ser críticos/as de su haber y actuar.

2.4 La escuela ¿socializadora o generadora de desigualdades?

2.4.1 *Silencio en el aula*

No se puede solo esperar a que nos digan qué hacer, como prescripciones médicas que seguiremos una vez pronunciadas; debemos tomar conciencia de

nuestra propia realidad y buscar las vías para comunicar nuestra palabra a través de una pedagogía de la diferencia que invite al otro/a, a la búsqueda del conocimiento, pues de no hacerlo nos quedaremos en silencio, un silencio que no invita, que no seduce y que no transforma, un silencio que se apaga en la sociedad, en el aula, en nosotros/as... un silencio que eterniza muerte y que hace morir.

El silencio es una concepción ambivalente de significado; ya que por una parte nos muestra una fase erótica, de creación de pensamientos e ideas que nos permiten reflexionar en nuestro interior acerca de lo que estamos viviendo; pero por otra, nos muestra una fase tanática, el matar a la palabra, el no expresar lo que hemos pensado, el no llevar a la práctica lo que se ha meditado. El silencio, subjetivamente, es algo profundo y bello, lleno de vida pues al pensar en silencio dejamos que nuestra imaginación cobre vida y nos permita crear nuevas ideas; lo difícil es caer en el extremo de quedarnos sólo pensando y no externar lo que hemos podido crear en nuestro momento íntimo y personal de silencio, es decir, que el silencio “eterno” significaría no trascender del silencio a la palabra y a la acción.

A lo largo de nuestra educación, nuestra estancia en el aula y nuestro actuar en ella casi siempre ha sido dictada por un/a docente, una figura a veces opresora, a veces imparcial que nos impide ser libres, libres de construir ideas, de crear conocimiento, de dar paso a nuestra voz exaltando nuestros pensamientos. Este enseñar autoritario nos aliena, en el camino de la incompreensión no solo de la realidad de nuestro tiempo y espacio, sino de nosotros mismos.

Es así que día con día eludimos el compromiso con nosotras/os mismas/os y con el/la otra/o, es así como dejamos de lado el sentido utópico que todo ser humano tiene. Por ello es tan difícil romper el silencio tanático del cual somos presas/os a cada instante; está en nosotros/as decir hasta cuándo dejaremos que alguien más opine por nosotros/as y en qué momento seremos autónomos/as; lo cual nos brinda la posibilidad de interactuar y dejar de ser sujetos que solo reciben, en palabras de Freire, dejar esa educación bancaria.

El silencio, en su fase tanática dentro del aula, nos quita la oportunidad de expresar nuestro sentir hacia lo que ocurre, es no sentir nuestra ética erótica, siendo esto el reflejo del silencio y la apatía en el aula. Entre nosotros/as hay una tendencia a callar antes de expresar lo que emerge de nuestro ser, siendo quizá por miedo a que los demás conozcan nuestro interior o bien, nuestra parte erótica que nos negamos a compartir con los/as demás. La lucha contra el silencio es continua ya que su sombra siempre está presente en nuestra vida, llevándonos con ello a la exclusión y a pisotear a los demás sin importar cuál es su pensar, pues tal parece que lo importante es quitar a los otros/as para ser uno/a solo/a y no un conjunto.

Si entendemos la ética solo como las normas morales que hay que tener para no dañar al otro/a, ni dañarnos a nosotros/as mismos/as, estamos muy lejos de asumir nuestro actuar ético, ya que este sentido ético nunca comienza si somos incapaces de pensarnos a nosotros/as mismos/as y reflexionar cuál es nuestro propósito o misión en la vida. Vivimos a la deriva eludiendo el compromiso de cuestionar la realidad, de reflexionar la historia y de gestionar el porvenir.

El silencio encaminado a la formación del otro deja exiliado el sentido reflexivo de nuestros pensamientos y sentimientos; es por esto que el saber pronunciar la realidad constituye el principio ontológico de nuestra moral, de nuestro sentido de vida, siempre tomando en cuenta a el/la otro/a.

Sin embargo, muchos/as, ante esta alienación hemos tomado la salida más fácil, el conformismo frente a la realidad que nos cuestiona, nos damos por vencidos/as fácilmente.

2.4.2 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica plantea, entre muchas otras cosas, que cada una de las formas de opresión es producto de agentes tales como la clase social, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la edad, y por ello es preciso tratarlas de manera individual y de este modo no se dejará ni a uno/a solo/a fuera. Así se crea el campo de la pedagogía crítica que centra “sus energías en el salón de clases como espacio privilegiado para potenciar la voz de las y los estudiantes, contruidos como los *otros*” (Belausteguigoitia y Mingo; 1999: 28).

La pedagogía crítica realiza su estudio dentro del aula y su objeto es la educación como espacio de poder observado en el discurso, el lenguaje y la negociación. “La pedagogía crítica subraya, releva lo que sucede con los sujetos cuando son sometidos a regímenes disciplinarios discursivos” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 29).

La pedagogía crítica ve en el aula una herramienta que contribuye a la democracia, a hacer personas con la posibilidad de criticar su entorno y modificarlo rechazando todo acto de opresión, de silenciamiento, de marginación, de desigualdad, todo lo anterior a través del lenguaje, el discurso, la cultura.

El patriarcado se encuentra inmerso en el interior de la escuela de una manera disimulada que finalmente se refleja en las desigualdades y estereotipos de profesionales, así como la asignación desigual de salarios entre mujeres y hombres: “El patriarcado funciona, desde este marco, como espacio virtual al interior de la escuela y como espacio simbólico, organizador de las economías de significación” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 43-4).

Es preciso que tanto docentes como discentes sean capaces de relacionarse entre sí en el espacio en el cual se da el acto educativo, como personas completamente racionales. Por ello la pedagogía crítica tiene como intención garantizar que esta interacción se lleve a cabo de manera satisfactoria y que en ella impere la razón. “Las pedagogías críticas que emplean esta estrategia prescriben varios medios teóricos y prácticos para compartir, otorgar o redistribuir el poder a los/as estudiantes” (Ellsworth, 1999: 66).

El/la docente es un ser con autoridad que le es socialmente dada hacia la persona de los/as discentes, por ello una de sus labores es contribuir a terminar con la opresión y generar actos positivos que ayuden a terminar con los desequilibrios de poder en el aula, contribuir al empoderamiento de los/as discentes para poder contribuir a la paridad. “Empoderamiento es un concepto clave en este enfoque, que trata los síntomas pero deja la enfermedad sin nombrar ni curar” (Ellsworth, 1999: 66).

Es necesario tener un entendimiento del entramado en el que nos encontramos atrapados/os en situaciones de poder de las cuales nosotros/as

somos portadores/as y partiendo de ellas saber qué es posible hacer. Analizar cómo está constituido el conocimiento y ver si en verdad ayuda a liberar o todo lo contrario, a reprimir dentro del currículum.

La pedagogía crítica revela cómo los principales enfoques omnipresentes del significado en los establecimientos escolares instan la repetición formalística y formuladora de la igualdad y crean una palabra que ontologiza su propia representación, valorizando su interacción como natural y de sentido común. Evita en la instrucción liberadora el mandato de aceptar lo que es inevitable, de hacer pasar la escasez intelectual por plenitud (McLaren, 1997: 270).

Esta propuesta pedagógica nos invita a reflexionar acerca de cómo la realidad puede parecer desesperanzadora, pero a la vez nos invita a actuar de una manera ética de nuestro quehacer, fundamentado en la libertad y en la responsabilidad, que hará que nuestros actos, en la medida que sean libres, deliberados, responsables, no dañarán al/la otro/a; es éste el quehacer ético, es ésta la apuesta que está sobre la mesa de la reflexión y de la lucha por pronunciar el mundo, no desde el silencio, sino desde la libertad de transformarnos y de transformar a la sociedad.

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a estudiantes y a profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas en el aula, los conocimientos que producen y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (McLaren, 1997: 270).

La pedagogía crítica de la que venimos hablando implica un modo de vivir encaminado a la formación del ser, a la configuración del carácter moral del individuo, y este carácter moral siempre debe estar sustentado en el quehacer libre y deliberado de los actos, no en un quehacer alienante y castrante del individuo/a.

La pedagogía crítica intenta analizar y desestabilizar las configuraciones sociales existentes, desfamiliarizar y hacer remarcable lo que a menudo es considerado como ahistórico, neutral, y separado del valor y del poder (McLaren, 1997: 269).

2.4.3 Pedagogía de la diferencia

La pedagogía de la diferencia es el aporte de Paulo Freire, quien habla del carácter político y ético de la educación y su papel transformador.

Freire habla de una educación emancipadora que rompe el discurso opresor y transforma a la educación en un acto cognoscente en el cual participan el docente y el discente y su objeto es la educación.

Freire incita a través de su propuesta a dejar de lado los prejuicios y denominar de otro modo al sujeto “el alumno/a”, siendo pensado como un ser que necesita ser completado, y este objetivo lo logrará a través de la experiencia adquirida durante toda su vida.

Para que se dé el proceso educativo tiene que haber vida, lo que indica que hay un proceso no completado.

La expresión olvidada de nuestra palabra renace en cada uno y cada una, como una palmada sincera que susurra lentamente cada día: *¡vamos, tú puedes transformar!*, no obstante; cuando esa voz aun irreflexionada en nuestra conciencia no es suficiente para hacerse escuchar entre divergentes voces, que son tan extenuantes y tan ruidosas, es necesario seguir nuestra propia reflexión, una reflexión que invita a Eros, la que nos invita a vivir, a vivir en lo social, en lo áulico y en lo personal.

La construcción del conocimiento, que se muestra en dos dimensiones, una racional y analizada y otra inconsciente e irreflexionada, está presente dentro y fuera del aula, sirve como base entre la vida y la muerte, entre *Eros* y *Tánatos*, dentro de la propia vida; se sirve de cada sujeto y de la realidad que él mismo se ha construido, para considerarlo en una vida destinada a Eros o una dirigida a Tánatos.

Considero así a los sujetos que han dicho sí a la vida, sí a la palabra, sí al amor, sí a la seducción del conocimiento y del otro y la otra, y sí a la transformación con Eros como sujetos en permanente construcción de una conciencia social, crítica, argumentativa y participativa de lo social y de lo personal, comprometidos a la par con su pensar y su actuar, es decir, siendo responsables de sus acciones internas y externas, y considerando *tanáticos* a

aquellas/os que no han sabido reconocer su propia máscara cultural, social, educativa y personal entre la infinidad inconmensurable que existe de máscaras que lo rodean, a aquellas/os que no han tenido las ansias por autoconocerse y reconocerse en la calidez humana de el/la otro/a.

Como partícipes del proceso educativo, debemos buscar el erotismo en el aula. ¿Qué busca el erotismo en esta realidad conflictiva que nos signa y nos incluye en un determinado momento de espacio y de tiempo, concedido como una oportunidad histórica e irrepetible, que a su vez conforma una oportunidad para transformarla? Transformar la realidad mediante nuestra mirada analítica, crítica, incansable y esperanzadora.

La pedagogía de la diferencia debe ser transportada al aula, al igual que Eros, pues existe, y si no es así, debiera existir en cada una/o de nosotras/os una conciencia crítica que nos obligue a repensar nuestro quehacer como una pedagogía crítica que nos invite a organizarnos con el otra/o para poder seducirnos intelectualmente con el conocimiento, y transformar nuestra propia realidad, pronunciando el mundo desde nuestras propias palabras.

Pero estas palabras no pueden emerger como voces sin eco que nadie puede escuchar, deben ser palabras que provengan desde una reflexión propia, una autocrítica encaminada al conocimiento, desde una conciencia crítica que sea responsable de lo que sucede en su sociedad, que sea responsable de informarse y de actuar; la cual ha sido construida desde la propia autonomía del sujeto, que pida, que grite, que exija ser escuchada por los demás. Pues de no exteriorizarse, existe la posibilidad de quedar encerrada en una cárcel corpórea e intelectual. Esta nostalgia por la inexistencia del reconocimiento de los otros/as en mí y de mí en todas/os hará de esta seducción una verdadera prisión de desamor.

Capítulo 3

Breve reseña histórica de la educación de las mujeres en México

Dejad que la mujer se instruya en todo, reciba todas las enseñanzas y en todo se ejercite, abridle las puertas de la ciencia, ennobleced su trabajo, destruyendo las barreras que las costumbres le imponen en el ejercicio de todas las profesiones, y habréis conseguido mejorar, no solo la condición de la mujer, sino de la especie humana [...]. Nuestra época pide para la mujer no solo instrucción primaria, sino la profesional y secundaria, y el día en que la mujer pueda por la instrucción bastarse a sí misma, el padre morirá tranquilo por la suerte de sus hijos (López, 2003: 189).

3.1 Introducción

Resulta importante, en el proceso de escribir la historia de nuestra nación, el que las mujeres tuvieran cabida en ella. En el presente capítulo se describen las diferentes etapas a través de las cuales se da la inclusión de las mujeres en la educación, a grandes rasgos, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, presentando los problemas y enfoques a través de un análisis con perspectiva de género.

Este proceso de inclusión de las mujeres a la vida pública llevó a un gran número de ellas a tomar conciencia de su posición, aunque ello implicara el ser tildadas de rebeldes y una amenaza para el orden patriarcal.

La relevancia del presente capítulo radica en el reconocimiento de las causas, desde una perspectiva histórica, de los impedimentos para la autorrealización de las mujeres; pero que a su vez, también implica a los hombres. Se trata de ver más allá de una emancipación y observar las aspiraciones de las mujeres mexicanas hacia la autonomía, así como hacer una crítica de las estructuras de poder.

Desde el campo pedagógico, se debe situar la historia de las mujeres en un contexto global. El surgimiento de lo femenino bajo la sombra de ser denominadas

parte o pertenencia del “otro”, o ser consideradas como la minoría, dado que no lo somos pues constituimos la mitad de la humanidad.

3.2 La transición ilustrada

La Ilustración vio su llegada a México a finales del siglo XVIII, y llegaba a sustituir a la fe poniendo en su lugar a la razón. México cambio de Virreinato a Imperio y de Imperio a República entre los años de 1821 y 1823: el periodo comprendido entre finales del siglo XVIII y principios del XIX es de “transición entre estos dos extremos, la Ilustración católica por un lado y el positivismo laico por el otro” (Staples, 2005: 37).

Al inicio de la vida independiente de nuestra nación, las primeras letras seguían siendo proporcionadas por la Iglesia —como lo habían sido durante la Colonia—, quienes básicamente se encargaban de proporcionar doctrina, lectura y escritura. A partir de los cinco o seis años de edad, las criaturas aprendían “a leer, escribir, contar (las niñas hacían labores manuales) y la doctrina cristiana. Las niñas asistían a amigas en algunos lugares como la Ciudad de México y andado el siglo, a escuelas municipales, los niños a escuelas públicas o privadas” (Staples, 2005: 24).

Los ilustrados habían discurrido durante mucho tiempo la necesidad de mejorar la educación de las mujeres, así que el tema no era nuevo. El escritor José Joaquín Fernández de Lizardi, en los últimos años del dominio español, había hecho una apasionada denuncia de la ignorancia femenina. Algo se había avanzado a principios del siglo XIX para remediar la falta de instrucción formal. La Ciudad de México contaba con “amigas”, escuela municipales e internados heredados de la colonia como el colegio de Niñas de San Ignacio (Vizcaínas), donde en 1826 se ofrecía enseñanza gratuita a 300 externas pobres (Staples, 2005: 379).

La liberación de España trajo a México la posibilidad de instaurar una sociedad diferente a la ya existente. El final del virreinato daba una pauta para generar una nación legítima y digna, basada en la razón; se deseaba una patria uniforme, bien cimentada, en la que no hubiera diferencias de clase o casta; o sea una ciudadanía jurídicamente igual. Sin embargo:

Se pensaba que no todos los niños tenían que pisar las aulas. La constitución de 1812 que mandó abrir una escuela en cada pueblo del imperio no decía que la asistencia fuera obligatoria. Ninguna constitución nacional del siglo XIX lo exigía tampoco, pero empezaron a surgir ordenanzas de policía y buen gobierno, promulgadas por ayuntamientos, que hacían forzosa la asistencia a la escuela. Un proyecto irrealizable, redactado en 1823, quería que fuera obligatoria la escuela para todos los mexicanos desde los siete años de edad, buen momento para empezar a moldear el cuerpo a los bancos de madera, los dedos a la pluma y la mente a la recitación memorística (Staples, 2005: 227).

La nueva nación que se comenzaba a formar necesitaba de gente preparada que pudiera elevar la nación a la altura de los grandes países.

A partir de 1813 cualquier persona podía examinarse ante el ayuntamiento respectivo con el fin de obtener una licencia y poner una escuela donde quisiera. La ley de instrucción pública de Oaxaca de 1825 llevó esta exención otro paso más adelante: animar a quienes se creían capacitados para enseñar a registrarse ante la autoridad civil. Serían conocidos como “profesores públicos del estado”, sin entrenamiento especial, sin examen, sin vigilancia, facultados para cobrar y usar los libros y métodos que mejor les parecieran. La culminación de esta tendencia fue la constitución federal de 1857 cuyo artículo tercero solo decía “la enseñanza es libre” (Staples, 2005: 22-3).

En el nuevo México independiente, se vio a la educación como la piedra angular para lograr el progreso, aunque los recursos y el compromiso para lograrlo eran muy escasos. Desde ese momento empieza a plantearse el problema de la educación de las mujeres:

El Federalista (19 de enero de 1872) insiste en que es necesario instruir gratuita y obligatoriamente a la mujer, pues ello contribuye a su emancipación y al progreso de la humanidad; esto es justo —añade el articulista— porque “los derechos de la mujer han sido hollados sistemáticamente y se ha afirmado su inferioridad desmentida por ejemplos ilustres”. Por su parte Francisco Sosa, en el siglo XIX (marzo de 1873), afirma enérgicamente que: “La igualdad entre hombre y mujer debe dimanar de los conocimientos. Mientras la instrucción sea patrimonio de una clase determinada, ésta se

sobrepondrá porque la verdadera fuerza está al lado de los que saben” (Yurén, 2003: 141).

Los primeros gobiernos no invirtieron en las primeras letras, ya que la educación no era una prioridad para los gobernantes, quienes daban mayor importancia a financiar otras cuestiones, lo que condujo a una educación muy pobre. “Cada acción bélica significó desviar recursos del presupuesto educativo. Durante la década de 1840 y la de 1850 se perdió mucho de lo logrado en el cuarto de siglo transcurrido desde la independencia” (Staples, 2005: 308). Fue precisamente un gobierno liberal el que se encargó de instituir la educación pública.

Las escuelas municipales tenían que recibir a los alumnos desde los cinco años de edad. El reglamento de 1839 dispuso que se aceptaran niñas de esta edad, pero vedó el acceso a los niños menores de seis años. Además de la separación de sexos, aun entre las criaturas más pequeñas, había que cuidar la limpieza. Esta inquietud por limitar los contactos entre niños y niñas llegó al extremo de construir puertas distintas de entrada y salida, en edificios que contaban con aulas para cada sexo, es decir escuelas mixtas. Solían alternar salidas y entradas para no coincidir. El niño más juicioso del grupo estaba encargado de vigilar a sus compañeros mientras recorrían el camino al hogar; debía informar al maestro si se producían desórdenes en la calle. Éste supervisaba la conducta del niño tanto dentro como fuera del salón (Staples, 2005: 286).

Esto no significa que la educación tuviera una cobertura total. El reto no solo era hacerla pública, sino lograr que llegara a todas y cada una de las personas que la requirieran. El nuevo México independiente nace bajo el dominio patriarcal, lo que indica que las leyes promulgadas fueron hechas por hombres y por lo tanto para ellos, lo que significa que se beneficiarían, no solo en los ámbitos político y social, sino también en el educativo.

La legislación colonial continuó vigente en la primera mitad del siglo XIX e imponía restricciones y protección a las mujeres. Aunque las mujeres no podían ocupar cargos públicos, ni votar, ni ser jueces, abogados o sacerdotes, sí podían manejar negocios, defender en los tribunales civiles las propiedades familiares o acudir a las autoridades eclesiásticas para que alentaran a los

novios renuentes a casarse. La ley concedía a las mujeres “derecho a manejar sus propios asuntos legales” (Castañeda y Cortés, 2003: 73).

La educación brindada a las mujeres durante los siglos XVIII y XIX fue el inicio de una nueva formación, que en la actualidad sigue presente. Los pronunciamientos a favor de la educación de las mujeres subrayaban que ésta no debía ser la misma que se daba a los hombres. “La enseñanza escolarizada para la mujer hasta mediados del siglo XIX no pasó de las primeras letras. Conocimientos más especializados de baile, música, pintura o idiomas se conseguían con maestros particulares” (Staples, 2005: 385).

La educación brindaba a niñas distaba mucho de ser una que contribuyera a la autonomía o a la libertad personal. Era todo lo contrario: contribuía a la dominación y a la sumisión. Como todas las relaciones sociales, estaba imbuida en la generación de relaciones de poder.

La educación de las mujeres, durante el siglo XVIII, había obedecido a regímenes políticos que servían como expresión del patriarcado. Se concentraba en los intereses de los hombres de las clases dominantes, quienes veían en la educación de sus mujeres la posibilidad de mejorar la formación de sus hijos varones, quienes posteriormente aspirarían a ser líderes, y con esa aparente concesión ocultaban las verdaderas carencias educativas de las mujeres, quienes, aunque tuvieran acceso a las escuelas de profesoras, seguían adquiriendo una formación para el hogar. Por ejemplo:

La Academia de Niñas tuvo una buena respuesta de las mujeres morelianas y michoacanas, en 1886 inició con 219 niñas y en los años posteriores mantuvo un promedio de 230 a 260 estudiantes. Se establecieron cátedras de español, geografía, inglés, francés, dibujo, música, costura, economía doméstica, moral y urbanidad, solfeo, matemática, piano, teneduría de libros, telegrafía, botánica y posteriormente pedagogía (López, 2003: 190).

La lucha por la independencia no contribuyó de manera inmediata al mejoramiento de la educación, ya que existían resistencias por parte de los padres de familia para educar a los hijos, y mucho más pronunciada cuando se trataba de las hijas, ya que se pensaba que su único lugar era la casa.

El siglo XIX fue testigo de una larga lucha por imponer la escuela a pueblos con pocos motivos para seguir tan peregrina directiva. “La escuela ¿para qué?” no es una pregunta nueva, la hacía cada cabeza de familia que no hallaba provecho en el aprendizaje de temas inútiles para ganarse el pan cotidiano (Staples, 2005: 227).

En medio de esta pugna se introdujo el sistema lancasteriano. Éste tiene relación con lo que actualmente se conoce como “sistema mutuo de enseñanza”, que se llevaba a cabo mediante la ayuda de un sistema de monitores —se preparaba a los mejores estudiantes para que enseñaran a los demás—, lo cual abarataba los costos de la educación de manera sustantiva. Hacia 1800, en Inglaterra, el método se había difundido bastante entre los cuáqueros, particularmente interesados en el tema de la educación. A partir de este interés se formó una asociación de la cual formaba parte Joseph Lancaster, quien perfeccionó y amplió el método hasta el punto de que un solo profesor enseñara las primeras letras a mil estudiantes simultáneamente.

A partir de la primera década del siglo XIX, el método se había extendido por toda Europa. En 1814 fue introducido en Estados Unidos. En 1823, Lancaster en persona acudió a Bolivia invitado por Simón Bolívar, y en 1824 se encontraba en Venezuela. El sistema lancasteriano se estableció en México y resultó de suma importancia. “Antes del establecimiento de la compañía Lancasteriana en 1822, asistir a la escuela pública conventual o a una amiga, particular o municipal, era la única experiencia académica abierta a las niñas” (Staples, 2005: 382).

Fue quizá la empresa educativa más notable del México del siglo XIX porque se instauró en un país donde no había un sistema de educación pública; 1842 fue un año histórico “por el afán de uniformar el sistema educativo, pues, por primera vez, se impuso a todo el país un método único, el lancasteriano, aunque el experimento solo duró tres años” (Staples, 2005: 27). Para la compañía lancasteriana fue un reto implantar su sistema educativo, ya que resultaba difícil terminar con los vicios que el antiguo método de enseñanza había dejado:

El éxito del sistema Lancasteriano convenció a educadores como López Cotilla. En un informe de 1840 apuntó que generalmente los niños tardaban tres años en terminar su instrucción de primeras letras con el sistema antiguo,

mientras que el método Lancasteriano mutuo y simultáneo permitía hacerlo en año y medio (Staples, 2005: 287).

El siglo XIX estuvo marcado por el cambio de las personas que pasaron de la negativa de aprender a leer y escribir, porque no lo creían necesario, a un verdadero interés:

En 1850 surgió el concepto de responsabilidad social del maestro: tenía que “cumplir con el compromiso que había contraído con el público”, es decir de enseñar y no limitarse a cobrar. Su conducta personal pasaba al tercer lugar en las prioridades, después de ser un buen pedagogo y enseñar debidamente la religión católica (Staples, 2005: 325).

A mediados del siglo XIX hubo tal interés por la educación, que los gobiernos locales contribuyeron a alfabetizar a las personas adultas, pero únicamente hubo el compromiso de enseñar las primeras letras, sin adentrarse en otras materias; nunca se especificó que este beneficio fuera únicamente para los hombres, pero a menudo las mujeres no asistían a los lugares donde se aprendía a leer para evitar el rechazo o las críticas.

El cambio de centralismo a federalismo en 1846 trajo otro vuelco en la legislación educativa. Todavía se hablaba de empadronar a los niños, pero ahora se pretendía hacerlo no desde los tres, sino a partir de los cinco años de edad. Se extendió la edad obligatoria para inscribir a los muchachos hasta los 15 y se acortó la de las niñas a 12, ya que por lo general ninguna de ellas obtendría permiso para asistir a la escuela después de entrar en la pubertad, de allí que el esfuerzo por empadronarlas fuera inútil (Staples, 2005: 324).

No tenemos datos precisos sobre la cantidad de criaturas que en esta época tuvieron acceso a la educación formal. Aunque el sistema lancasteriano se difundió, se seguía utilizando el método antiguo, lo que no garantizaba que toda la gente aprendiera a leer, escribir y contar, ya que predominaba la doctrina cristiana en todo proceso educativo.

A mediados del siglo XIX, las escuelas de Toluca no beneficiaron únicamente a los varones. Había nueve “amigas”, pero de ellas cuatro eran rudimentarias, ya que únicamente daban doctrina y lectura y tenían poca asistencia: menos de 20 alumnos en cada caso. Todas las amigas salvo una eran mixtas y, en un caso, había más niños que niñas. Otra, registrada como escuela de

varones en un documento, aparece como amiga pero exclusivamente para niños. La vieja idea de separar niños y niñas desde la más tierna edad caía en desuso, por lo menos en Toluca. La palabra “amiga” llegó a denotar, según los documentos de la época, una escuela elemental para niños o niñas, indistintamente (Staples, 2005: 333).

En el inicio del México independiente, se reconocía la necesidad y los beneficios que traería consigo la educación de las mujeres, pero únicamente en beneficio y función del hombre. “A partir de la Independencia, lentamente se le asignó a la mujer un papel de mayor utilidad social, sobre todo como educadora” (Staples, 2005: 396). Lo anterior dio como resultado la disminución de ingreso de las mujeres a conventos y posteriormente el ingreso de las mujeres al magisterio. Era imprescindible educarlas, ya que tenían que desempeñar una labor de suma importancia, que consistía en educar a los hijos y procurar al marido.

Un autor escribió en 1851 que ya era tiempo de modificar la costumbre, que por lo menos los jóvenes debían facilitar a sus esposas la oportunidad de “adquirir conocimientos útiles que no han recibido en su educación antes de tomar estado” y permitir que la ilustración, tan admirada por algunos, también llegara hasta ellas. Se empezó a considerar que tocar el piano y cantar no era preparación suficiente para la vida, que había que abandonar las “niñerías” que mantenían a las mujeres en una minoría permanente de edad, aun ya casadas. “Que les hablen los grandes intereses sociales y las instruyan para que sean compañeras y no esclavas”, fue la sugerencia de este pensador radical (Staples, 2005: 396).

Desde esa época, la escuela se cuenta, junto con la prensa y la iglesia, entre los medios para influir sobre la población y con ello mantenerla apaciguada. Durante el siglo XIX se dio impulso a la educación de las mujeres; por ejemplo, el gobierno de Ignacio Comonfort “en 1856 proyectó una secundaria para niñas con 25 plazas de gracia para el Distrito Federal y otras tantas para los estados” (Staples, 2005: 387).

Pero no fue sino hasta 1882 —cuando Joaquín Baranda tomó posesión del ministerio de Instrucción Pública— que se generó una nueva estrategia no solo para la capital del país, sino también para los demás estados de la república, donde se tomó en cuenta la necesidad de mejorar la educación básica, que se

había descuidado, para privilegiar la educación preparatoria y profesional, sin tomar en cuenta que la primera educación es la base para la formación de los ciudadanos.⁵ En ese momento se dio la posibilidad de percibir una educación innovadora para las mujeres, o sea, una educación diferente a la que les ofrecían los conventos, ya que podrían asistir a escuelas oficiales, pero únicamente a aprender las primeras letras y las operaciones aritméticas elementales; y como era obvio en ese momento, la inevitable costura.

Desde ese momento empieza a plantearse la idea de que las diferencias entre mujeres y hombres son un resultado social cuya principal vía de adquisición y perpetuación es el sistema educativo, el cual contribuye a establecer los papeles que colocan a las mujeres en situaciones de inequidad y desigualdad.

A mediados del siglo XIX, la educación de las mujeres se consideraba necesaria, aunque “con ciertas restricciones”: debía de ser tan solo la indispensable para que, como madres, pudieran educar a sus hijos e hijas, pero sin llegar a ser “escritoras o filosofas”. Se pensaba entonces que esto se lograría no por medio de la razón, “sino a través de su parte afectiva”. Las mujeres no eran consideradas, entonces, seres racionales, sino seres afectivos (Torres, 2003: 119):

A la mujer se le enseña los oficios más penosos, humillantes y automáticos; se le destina a la cocina, a la aguja, al barrido y cuando más al canto, a la música, y a la coquetería; ella no podrá ser sino costurera o planchadora, ama de gobierno o cortesana, y en un grado de civilización más adelantado, comadrona o maestra de escuela (López, 2003: 188).

Muchos escritores del siglo XIX abundaban sobre la necesidad de educar a las mujeres; se pedía inclusive que tuvieran acceso a la educación superior, ya que hasta la profesión de maestra era restringida, porque solo era una continuación de la labor desempeñada por la madre. En este nuevo discurso, la maternidad había dejado de ser un destino.

⁵ En la Ley de Educación de 1870 aparecía señalada la obligatoriedad de la educación, pero estaba abierta la posibilidad de hacer la primaria en familia: “los hijos de preceptores o padres con primaria podían realizar los estudios en la casa, siempre y cuando lo justificaran ante la autoridad respectiva, para mostrar que cumplían con la ley” (Oresta, 2003: 168).

Lucas Alamán (1792-1853), considerado como el mayor representante intelectual del conservadurismo mexicano, dedicó gran parte de su vida al progreso económico y cultura del país, fue un importante historiador y político, e impulsó la industrialización de México. Él creía que la base de la igualdad entre las personas era la enseñanza; decía que sin enseñanza, no podría haber libertad. En 1830 declaró que las escuelas “continúan sin alteración, siguiéndose en ellas con cortas modificaciones el sistema antiguo, pues el de enseñanza mutua no ha producido todos los resultados que eran de esperarse” (Staples, 2005: 241).

Durante 1832, José María Luis Mora (1794-1850) planteó a los liberales un programa que proponía establecer la libertad de opinión, la eliminación de los fueros del clero y, lo más importante, la superación de las personas a través de la educación pública, sin que el clero tuviera intervención alguna. La Junta Directora de Estudios consideró en 1833 que, salvo las escuelas municipales, las demás “fomentan empeñosamente el fanatismo y nada enseñan que pueda prometer ciudadanos libres y honrados” (Staples, 2005: 279).

3.3 El cambio de siglo

En el periodo de transición que va de 1885 a 1920, se da un conjunto de mezclas e incorporación de innovaciones, como las propuestas positivistas “para educar a las mujeres en la adquisición de conocimientos útiles básicamente domésticos”. Pero lo más importante es que se reconoce la capacidad de las mujeres para desempeñarse en empleos públicos que podrían “fortalecer el sentido del servicio en sus familias e iniciar su participación en el programa nacional” (López, 2003: 196). Este nuevo panorama implica una modificación en los roles sociales que pasa, para la mentalidad dominante, por la educación formal. Empieza a reconocerse que también para las mujeres es necesaria la educación profesional, que les permitirá “bastarse a sí mismas”, con lo que los padres podrán sentirse tranquilos sobre “la suerte de sus hijos”:

Durante el Porfiriato, la cultura fue monopolizada por unos cuantos; tenía una gran influencia francesa y uno de sus fines era elogiar y apoyar la dictadura de Díaz. Durante este periodo se impulsó la educación, aunque no para todos. Una gran parte de la población se concentraba en donde había trabajo, como eran

los centros febriles o en las zonas mineras, que se ubicaban principalmente en el norte del país, aunque se generó de mayor manera el progreso en el centro del país, donde estaban las ciudades más pobladas y en donde se dieron mayores oportunidades de progreso para la educación de las mujeres. Una de ellas fue la creación de la Escuela Normal.

[E]l 21 de diciembre de 1889 se expidió el reglamento que transforma a la antigua Secundaria de Niñas, en la Escuela Normal para Profesoras, y el 11 de febrero de 1890 abrió sus puertas por primera vez. En la ceremonia de inauguración el Director de la Normal de Profesoras, Miguel Serrano, decía que “esperaba que así como el siglo XVIII dio al hombre la libertad por medio de la educación, el siglo XIX diera la igualdad por medio de ella”. Esta escuela tuvo gran demanda, por ello en 1895 fue necesario cerrar la inscripción por falta de cupo para todas las alumnas que deseaban ingresar (Galván, 2003: 221).

Este fue el inicio de un proceso de feminización del magisterio, que tuvo un importante momento a finales del Porfiriato, en que

la carrera de profesor estaba a la baja, particularmente entre los hombres, al grado que ante la dificultad para conseguir preceptores para colegios de niños, se disminuyeron los requisitos de edad y de estudios, sin lograr un incremento visible. Quienes tomaron mayormente los devaluados puestos del magisterio en Morelia fueron mujeres, quienes incluso cada vez más participaban como maestras de los colegios de varones (López, 2003: 178).

Porfirio Díaz notó que la educación era una herramienta que contribuía a la superación del país, por lo que impulsó considerablemente la educación pública, creó diversas instituciones educativas, modernizó la escuela primaria, hubo gran influencia por parte del grupo de “Los Científicos” para la creación de las estrategias de la educación impartida en el país, ya que la consideraban un factor indispensable para el progreso y el bienestar.

Joaquín Baranda (1840-1909) y Justo Sierra (1848-1912) fueron de los grandes impulsores de la educación pública en nuestro país. El primero contribuyó con la creación de la Dirección General de Educación Pública, mientras que el segundo ayudó a transformar la escuela primaria, organizó los estudios superiores

y expidió la Ley de Educación de 1908, en la cual se instauraba una educación nacional, integral, laica y gratuita.

Las clases altas mandaban a sus criaturas a escuelas particulares dirigidas principalmente por grupos religiosos, mientras que los empleados y pequeños empresarios los enviaban a escuelas públicas del gobierno. Mientras tanto, las clases populares y rurales ni siquiera pensaban en la educación. En 1910, el analfabetismo oscilaba aproximadamente en 80% de la población. En el mismo año, Justo Sierra presentó ante el congreso de la Unión una iniciativa de ley que tenía como finalidad crear la Universidad Nacional; la creación de dicha institución obedecería a la necesidad de nacionalizar la ciencia y universalizar el saber.

Al inaugurarse la Universidad Nacional de México en 1910, también abrió sus puertas a las mujeres. Sin embargo no hay que olvidar que algunos meses después de su inauguración, estalló la Revolución. Este movimiento trajo consigo muchos problemas para las mujeres que deseaban estudiar, ya que vivían momentos de tensión y de lucha. El primer expediente de una mujer que ingreso a la Universidad en esta época, corresponde al año de 1911 (Galván, 2003: 226).

3.4 La Revolución

Durante el transcurrir de 1910, en diversos lugares del territorio nacional nacieron brotes de revolucionarios que deseaban terminar con la dictadura de Porfirio Díaz, los ataques fueron perpetrados contra los terratenientes, los caudillos y las intervenciones extranjeras. Fue entonces cuando Madero da a conocer su Plan de San Luis, el cual desconocía al gobierno porfirista y hacía un llamado al pueblo para aliarse y luchar contra la dictadura de Díaz. La Revolución Mexicana contribuyó a la transformación de la vida política, social y cultural de México. Durante esta lucha varias mujeres se unieron y fueron conocidas como “las soldaderas”.

La academia de niñas se cerró en 1915 por la Revolución. Pero esto no destruyó los espacios educativos para las mujeres, pues posteriormente se fundó la Escuela Normal para profesoras y otras para profesores bajo la vigilancia de las autoridades del Colegio de San Nicolás (López, 2003: 195).

Después, en 1916, se inauguró la Asamblea Constituyente en Querétaro. En dicha asamblea Carranza presentó, en la primera sesión, un proyecto de Constitución que solo tenía algunas modificaciones respecto a la de 1857. En dicha propuesta se tomaron en cuenta las demandas de grupos populares, a pesar de que Carranza se oponía, y el día 5 de febrero de 1917 fue promulgada y uno de los artículos más representativos fue el 3º. En dicho artículo se establecía el carácter laico de la educación, la gratuidad de la enseñanza primaria, la prohibición hacia los grupos religiosos de crear o dirigir escuelas, así como la permanente vigilancia hacia las instituciones privadas:

Art. 3º. La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (Monroy, 1985: 104).

En 1920 al darse a conocer el Plan de Agua Prieta, el maestro José Vasconcelos (1882-1959) se alió con Álvaro Obregón (1880-1928) en contra de Venustiano Carranza (1859-1920). Posteriormente, quien fuese el presidente interino, Adolfo de la Huerta (1881-1954), le encomienda el departamento Universitario y de Bellas Artes, lo que traía consigo ser el rector de la Universidad Nacional de México, que desempeñó del 9 de junio de 1920 al 12 de octubre de 1921. Su gran orientación literaria fue plasmada en el escudo de la UNAM, el cual persiste hasta hoy día. Vasconcelos proclamaba el amor a la patria, y qué mejor manera de hacerlo que a través de la educación.

El 3 de octubre de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de superar el atraso educativo de millones de personas, por lo cual se designó a Vasconcelos como su director. Este organismo federal aplicaría en todas las instituciones educativas el principio de laicismo y gratuidad:

En el año de 1922, la SEP ordenó la suspensión de la clase de moral y civismo porque la profesora (Dolores Castillo) se refirió a la necesidad de la emancipación de la mujer, expresando que sería mejor 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 (Galván, 2003: 265).

Posteriormente, en 1924 se planteó la regeneración de México a través de la cultura, por medio de campañas de alfabetización y la instauración de escuelas rurales, todo lo anterior con la finalidad de derrumbar el analfabetismo que en ese entonces prevalecía en el país y que afectaba alrededor de 72% de la población. Vasconcelos brindó un gran impulso a la educación, fomentó la inclusión de las actividades artísticas en las escuelas, así como la publicación de diversas obras clásicas, que circularon asiduamente entre las escuelas y las bibliotecas del país, además de la publicación de revistas pedagógicas, así como libros dirigidos hacia los sectores aislados de la cultura, como eran las mujeres de ese momento. Durante su misión al frente a la Secretaría de Educación Pública se expidieron las “Bases para la organización de la Escuela Primaria”.

En 1926, en una junta reglamentaria de directores de educación federal, se plantearon diversos puntos a favor de la educación, entre los que resaltan:

La escuela rural es mixta, con el fin de lograr, simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que desaparezcan las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos, convirtiendo a la mujer en esclava del hombre (Larroyo, 1962: 406).

La necesidad de dar educación a los/as mexicanos/as ha sido y sigue siendo una argumento utilizado por la mayoría de los gobiernos, ya que han visto en ella la herramienta a través de la cual se puede lograr la superación. En 1929 la universidad obtuvo su autonomía, convirtiéndose en Universidad Nacional Autónoma de México; para entonces la mujer llevaba un largo recorrido dentro de esta institución (Galván, 2003: 232).

El estado postrevolucionario deseaba consolidarse y desarrollar un proyecto económico, lo que sería viable únicamente si se creara un modelo educativo óptimo que contribuyera a impulsar a la población más vulnerable.

3.5 La etapa post-revolucionaria

En 1931, Narciso Bassols fue nombrado secretario de Educación Pública. A pesar de que en esos momentos los recursos económicos destinados a la educación fueron muy escasos, esta etapa se caracterizó porque en las zonas rurales se dio un incremento sustancial de asistencia a las escuelas por parte de las/os campesinas/os quienes decían sentirse satisfechos de haber aprendido a leer y escribir y sobre todo que el gobierno se ocupara de beneficiarlos. También se crearon las escuelas regionales campesinas que eran una mezcla de la preparación para ser maestros y la capacitación agrícola.

Bassols se adelantó a su tiempo, lo que lo llevó a ser tildado de irreverente y le trajo consecuencias como la de enemistarse con el clero y las familias adineradas, quienes organizaron una campaña en su contra por haber llevado a cabo un experimento de educación sexual para adolescentes, motivo por el cual decidió renunciar en mayo de 1934.

Lázaro Cárdenas (1895-1970) ascendió a la presidencia en 1934; su gobierno se caracterizó por el fomento la educación y las ciencias en todos sus niveles. Impulsó la reforma agraria, así como la creación de diversas organizaciones sindicales; promovió la creación de nuevas industrias para satisfacer las necesidades de la población. Apoyó la soberanía nacional frente a los intereses extranjeros. En 1937 nacionalizó los ferrocarriles y, posteriormente, la industria petrolera. “Apenas iniciado el gobierno del general Lázaro Cárdenas, en octubre de 1934, se dio el debate parlamentario sobre la reforma al artículo 3º” (Arteaga, 2003: 335).

Durante el mandato de Cárdenas tuvo lugar la denominada educación socialista, que estaba encaminada a ayudar a los hijos de campesinos, indígenas y obreros. También se instituyó la educación mixta que en esos tiempos causó controversia entre la población y los encargados de impartirla. Al respecto, se decía lo siguiente:

J. Cantú Corro, recuperando los fantasmas de la mentalidad conservadora y volviéndolos suyos, escribe: “Niños y niñas en el mismo establecimiento educativo... tienen resultados contraproducentes... El niño por su constitución

física, estructura biológica, carácter, los oficios que más tarde desempeñará, necesita educación apropiada, exclusiva, que responda a los imperativos de su sexo. La niña debe de ser siempre mujer en sus ideas y sentimientos. El hombre y la mujer son distintos... si se les da la misma educación, el hombre se afemina y la mujer se masculiniza. Inventaron la escuela mixta los que quieren pervertir la niñez. Es el programa diabólico de las sectas tenebrosas, corromper el corazón inocente, apoderarse de los pequeños y degradarlos... Si ambos se miran y tratan constantemente... a medida que crecen son más grandes los peligros: hay conquistas fáciles, el hombre desprecia a la mujer y ésta pierde su pudor natural, la timidez que la engrandece y convierte en un tesoro a ser buscado y conseguido por un compañero digno. Las estadísticas muestran la multitud de casos vergonzosos y tremendos debidos a la escuela mixta" (*La Prensa*, México, D.F., 18 y 21 de enero de 1936, citado en Arteaga, 2003: 340n).

En 1936 se creó el departamento de asuntos indígenas, el cual tenía como misión dotar de bienes y servicios a grupos vulnerables y, lo más importante, de escuelas que incluyeran tanto a mujeres como a hombres, a pesar de lo que se pensaba acerca de las capacidades de aprender de las mujeres.

En América Latina se pudo mantener durante mucho tiempo el mito de una pretendida inferioridad mental de la mujer, debido a su discriminación en el campo de la educación. Este hecho tiene origen en el tipo de educación que recibían hombres y mujeres: entre 1910 y 1940, la coeducación no era muy común, por ello existían programas de estudio para las mujeres y otros para los hombres. Esta disparidad obedecía al viejo principio según el cual corresponden a las mujeres las tareas de la casa y conservación de las tradiciones, mientras que los hombres están hechos para el mundo y el progreso (Galván, 2003: 230).

En 1940 se llevaron a cabo elecciones presidenciales en un ambiente tenso, donde se derramó mucha sangre, finalmente se declaró vencedor a Manuel Ávila Camacho (1897-1955) por encima de Adrew Almazán.

Manuel Ávila Camacho ascendió al poder durante el periodo de 1940-1946, era un miembro moderado del ala liberal, su línea de gobierno implicó un esfuerzo por reorientar, a fondo, el proyecto histórico nacional. La educación

socialista fue borrada de la Constitución. Sus maestros y maestras encarcelados(as), cesados(as) o asesinados(as) o bien limitados(as) al oscuro papel de “Técnicos de la enseñanza”. A los padres y madres de familia se les asignó la función de vigilar y castigar las actitudes subversivas de los docentes y la liga de la decencia, encabezada por la “primera dama del país” y por Octavio Véjar Vázquez (secretario de Educación Pública de 1932-1934), eliminaron la coeducación, cerraron las escuelas que la defendieron y crearon los internados para señoritas en los que ningún profesor de menos de 50 años podía dar clases (Arteaga, 2003: 349).

Durante el mandato de Ávila Camacho se celebró un congreso que tenía como finalidad agrupar al magisterio; este congreso tuvo lugar del 24 al 30 de diciembre de 1943 y dio como resultado la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que fue presidido por el profesor Luis Chávez Orozco. Este sindicato fue creado en respuesta a todas las carencias presentadas por los profesores y profesoras en cuanto a su preparación académica. Se realizaron cambios en las reformas educativas y quizá el más importante fue:

La reforma del artículo 3º, que se llevó a cabo en diciembre de 1945. Esta reforma tuvo como sustento la política de la Unidad Nacional, que proclamaba: una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional que coadyuvaran a la convivencia del mundo entero (Guevara, 2002: 29).

Posterior a este mandato ascendió al poder Miguel Alemán Valdés (1900-1983). Una de sus prioridades de su sexenio (1946-1952) fue la de continuar con la campaña de alfabetización emprendida por los gobiernos anteriores y lograr “que todo México supiera leer y escribir”. Durante su mandato se dio un importante decremento al financiamiento de la educación.

Con la llegada al gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1890-1973), que comprendió el periodo de 1952 a 1958, el secretario de Educación Pública fue José Ángel Ceniceros, quien se destacó por ser el primer secretario con título de profesor de primaria. Por lo demás, no hubo innovaciones en materia educativa,

por lo que este gobierno culminó con el conflicto magisterial iniciado en 1956 y que se agudizó para 1958.⁶

Durante el mandato presidencial de Adolfo López Mateos (1910-1969), que abarcó el sexenio de 1958 a 1964, afrontó la diversidad del sistema educativo mexicano mediante la introducción de libros de texto gratuitos para toda la educación primaria, incluida en el Plan de los Once Años. Su mayor interés fue la conducción del proceso mental y emocional de las criaturas. El Plan de los Once Años se enfocaba a la expansión del sistema educativo, a través de la construcción de escuelas, con lo que se pretendía ampliar la cobertura educativa. Si bien tuvo errores, hay que tener en cuenta que contribuyó a la disminución del analfabetismo de esos momentos, se otorgaron becas para que los/as alumnos/as no dejaran la escuela y pudieran trasladarse a ella. Este plan tenía como objetivo cubrir las demandas presentadas en ese momento. Se formarían a docentes mejor capacitados. Se llamó Plan de Once Años porque realizaría transformaciones en el sistema educativo mexicano a largo plazo.⁷

Gustavo Díaz Ordaz (1911-1979) llegó a la presidencia en 1964. Durante su gobierno, Agustín Yáñez fue secretario de Educación Pública; Yáñez tenía como meta vincular la educación al desarrollo económico. Fue por ello que en 1965 se

⁶ El presidente de la república, Adolfo Ruiz Cortines, en el año de 1953, promulgó el decreto que reformó el artículo 34 de la Constitución en el que otorgó la ciudadanía mexicana tanto a mujeres como a varones, en la misma forma en que había presentado la iniciativa el presidente Cárdenas. En consecuencia fue hasta el año de 1953 cuando las mujeres tuvieron derecho al voto, por lo que con esta reforma ya pudieron votar y ser electas en los cargos de elección popular (Gastélum, 1990: 99).

⁷ El presidente López Mateos envió al honorable Congreso de la Unión una iniciativa el 18 de diciembre de 1958: “Juzgo —dijo en este documento— que la experiencia adquirida y las posibilidades exploradas hacen actualmente recomendable la elaboración de un plan capaz de establecer, con aceptable aproximación, el lapso necesario para garantizar a todos los niños de México la educación primaria, gratuita y obligatoria, merced a una mejor coordinación de los trabajos que incumben a las autoridades federales, estatales y municipales y a un positivo incremento en la colaboración de los sectores privados”. (Discurso pronunciado al inaugurar los trabajos de la Comisión creada para formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país, México, D.F., 9 de febrero de 1959, citado en Torres, 1965: 525).

creó la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, en la cual se proponían soluciones para las carencias educativas, así como una proyección de servicios educativos que abarcaba hasta 1980.

El sexenio de 1970 a 1976, presidido por Luis Echeverría Álvarez (1922), vio su inicio acompañado de una crisis internacional. Ante este panorama se crearon escuelas técnicas que tenían la encomienda de capacitar a la juventud como futura fuerza de trabajo, vincular la oferta y la demanda, y solucionar los problemas de desempleo.⁸

De 1940 a 1970, se dio toda una transformación en la sociedad mexicana, la Población Económicamente Activa (PEA) era alrededor de la tercera parte de la población y obviamente era en su gran mayoría compuesta por hombres; sin embargo, para el año de 1980 se incrementó la fuerza del trabajo femenina en más del 50% de la población, lo que indica que hubo una incorporación masiva de las mujeres a la fuerza de trabajo productivo y remunerado.

Todas estas transformaciones estuvieron acompañadas de un importante crecimiento demográfico, lo que implicaba mayores necesidades y con ello mejores servicios como: salud, vivienda, empleo y educación, el mayor problema al que se enfrentaron los gobiernos de aquellos tiempos estaba relacionado con la educación, ya que era necesario elevar el nivel educativo de la población mexicana, ampliar la cobertura de la educación pública, así como establecer políticas de crecimiento educativo acordes a la demanda de la nación.

José López Portillo (1920-2004) estuvo en la presidencia durante el sexenio de 1976 a 1982 y vinculó la educación con la producción. También creó el programa Primaria para todos los niños y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Durante este mandato tuvo lugar la administración en la SEP de Muñoz Ledo, quien elaboró el Programa Nacional de Educación (PNE) cuyo mayor interés era integrar la educación primaria y secundaria como básica.

⁸ A partir del año 1974, se inició un amplio esfuerzo legislativo, que aún persiste en la actualidad, de una permanente adecuación de las normas legales a los problemas y necesidades de la mujer mexicana. Para ese efecto, se efectuaron tres reformas constitucionales: a los artículos 4, 30 y 123 (Gastélum, 1990: 99).

Durante la década de 1980 se vio mermada la educación debido a las diversas crisis sufridas por el país, que dieron como resultado la disminución de la matrícula escolar por la falta de recursos financieros.⁹

Carlos Salinas de Gortari (1948) llegó a la presidencia en medio de una revuelta provocada por el supuesto fraude cometido durante las elecciones en las que resultó ganador. Estuvo en la presidencia de 1988 a 1994. La política educativa de su gobierno fue designada como modernización educativa. Se integró la educación primaria y secundaria como básica, lo cual se llevó a cabo hasta 1992. Durante este gobierno se modificaron los artículos 3º y 31 de nuestra Constitución para establecer la educación secundaria como obligatoria.

A finales de 1993 fue aprobada la Ley General de Educación que decretaba que ésta era un derecho que incluía tanto a hombres como a mujeres, así como la igualdad de oportunidades, y se aplicaba a todo el territorio de la república. La Constitución política de México, así como la Ley General de Educación, son los dos primordiales documentos legales que sistematizan el sistema educativo mexicano. En la fecha ya mencionada se modificó el artículo 3º que ahora acordaba que todas las personas tienen derecho a la educación y el estado tiene que dársela en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Del mismo modo se acordó que la primaria y la secundaria serían obligatorias.

La educación debería plantear que tanto las niñas como los niños tienen las mismas posibilidades, y darles a unas y otros la misma oportunidad de romper la brecha y superar las desigualdades.

En el siglo pasado, así como en el presente, y a pesar de las diferencias existentes entre mujeres y hombres, el acceso de las mujeres a la educación se ha incrementado de manera notable, por lo que de cierto modo podemos hablar de una equidad. De acuerdo con cifras del Conapo (Consejo Nacional de Población),

⁹ Todas las modificaciones sufridas por la Constitución Mexicana fueron de suma importancia en el ámbito internacional, dando como resultado en el año de 1975 que nuestro país fuera la sede de la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer, por lo cual el 22 de marzo de 1985, se instaló la Comisión Nacional de la Mujer, en el seno del Consejo Nacional de Población (Gastélum, 1990: 110).

para el año de 1997, el acceso de las mujeres mexicanas a la educación se había incrementado en 122% con respecto al año de 1970. Para el año de 1980 la presencia femenina en licenciatura abarca alrededor de 30% de la población total.

Al final del milenio llegó a la presidencia el ex secretario de educación pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, quien presentó el plan nacional de desarrollo (PND) en el cual decía que “La educación es uno de los pilares del progreso de la nación y la base del desarrollo de las personas” (Guevara, 108: 2002).

La mayor institución pública de educación superior es la Universidad Nacional Autónoma de México, y asimismo es la institución educativa más antigua de nuestro país, por lo que la utilizaré como referente. Para el año de 1980, la UNAM albergaba 136 861 alumnos/as en licenciatura, de los cuales, 47 949 (35%) eran mujeres, mientras que 88 912 (65%) eran hombres. Para 2005, el total era de 150 253 estudiantes, de los cuales 78146 eran mujeres (52%), y 72 107 eran hombres (48% de la población total), por lo que podemos decir que entre 1980 y 2005 se ha dado un importante número de ingresos de las mujeres dentro de la educación superior.¹⁰

Con la llegada del nuevo milenio y el ascenso de un presidente de un partido diferente al que había estado al frente de la presidencia de México por 71 años —Vicente Fox Quezada (1946)—, el denominado presidente del cambio gobernó México de 2000 a 2006. En el Programa Nacional de Educación presentado durante el inicio de su gobierno habla de que por medio de la educación se busca reducir las desigualdades, así como construir un país democrático.

En lo que se refiere a la educación formal, el PNE habla de no perder de vista la calidad, cobertura y continuidad como indicadores de Evaluación para los Sistemas Educativos y las estrategias que se articulan en torno a:

- El desafío de la equidad, que se entiende como igualdad de oportunidades y compensación de la diferencia.

¹⁰ Datos tomados de Buquet *et al.*, 2006.

- El desafío de la competitividad, que se refiere a la adquisición de códigos, habilidades y destrezas para desempeñarse productivamente en el mundo moderno.

Como sociedad en transición en lo demográfico, lo económico, lo político y lo social, México debe enfrentar simultáneamente dos grandes tipos de retos educativos: por una parte, los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar educación de buena calidad a todas sus niñas y niños, a sus jóvenes, y a los adultos que no tuvieron acceso en su momento a la educación; por otra, los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, para que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida y que, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos que una democracia moderna requiere (PNE: 2000; 9).

Durante el periodo de Vicente Fox fue visible la inclusión de las mujeres en su discurso, lo que nos hizo ser visualizadas dígame como estrategia política u otra denominación, pero las mujeres fuimos tomadas en cuenta, lo que en muchos años ningún ser presidente había llevado a cabo.

Sin embargo, aunque en teoría se hable de igualdad de oportunidades, Bourdieu se encargó de demostrar que las instituciones educativas distan mucho de generarla. El movimiento del capital cultural impide que tengan acceso al reconocimiento y a los títulos académicos las criaturas que no pertenecen a clases privilegiadas. A menudo, la diferencia en el éxito escolar se justifica en lo biológico y se afirma que la aptitud para estudiar es brindada de manera natural, cuando en realidad está determinada por la pertenencia a las clases privilegiadas. Las criaturas de las elites ya poseen un conocimiento previo —inscrito como *habitus*— que posteriormente es reforzado en el aula. Esto significa que, de entrada, existen ventajas para algunas criaturas y no para otras. Aunque en apariencia todas tengan las mismas posibilidades, lo que el sistema educativo reproduce es la desigualdad, y la justifica con el argumento de que es la falta de interés o la carencia de capacidades lo que produce el fracaso estudiantil (véase Bourdieu, 2000a).

Capítulo 4

Investigación de los factores que determinan las relaciones de poder en el aula: una mirada desde el interior

4.1 Descripción del trabajo de campo

La investigación cualitativa es utilizada cuando se posee un escaso conocimiento acerca de un fenómeno social y del contexto que no son cuantificables, cuando no se tiene una claridad acerca del fenómeno social o sea observar y estudiar a las personas en contextos naturales (Vasilachis, 2006: 31).

Mi método es antropológico y etnográfico, en sintonía con la reflexión de Rosana Guber (2006). Para la exploración del campo es preciso que el/la investigador/a esté presente de manera directa y asiduamente, de preferencia de manera individual y prolongada en el lugar (espacio geográfico) donde de encuentran los/as actores del proceso a analizar; durante este proceso el/la investigador/a obtendrá información útil para su investigación. En este caso, el trabajo de campo se realizó en una escuela primaria pública del Distrito Federal.

El objetivo del trabajo de campo es por lo tanto congruente con el doble propósito de la investigación y consiste en recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas (lo general en su singularidad) (Guber, 2004: 86).

Cuando hablamos de campo no hacemos referencia únicamente al espacio (geográfico) a analizar, sino sobre todo al lugar donde hay actores sociales:

Es un referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural o social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone en principio de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre el ámbito físico, actores y actividades (Guber, 2004: 83-4).

Para realizar la observación dentro del campo es necesario tomar en cuenta el pasado para tenerlo como referente en el momento presente. Es preciso que el/la investigador/a no interfiera con la realidad para que ésta se ajuste a sus necesidades, a sus intereses u objetivos planteados, sino que “hay que saber qué se busca, pero hay que buscar más de lo que se encuentra” (Cresswell, 90, cit. por Guber, 2004); nunca debemos dejar extraviar el objeto de nuestra investigación. Es necesario que, como investigadora, yo posea una noción teórica como guía que me ayudará y acompañará a lo largo de mi estancia en el campo para aclarar el panorama y no andar a ciegas.

El trabajo de campo es una etapa que no se caracteriza solo por las actividades que en él se llevan a cabo (obtener información de primera mano, administrar encuestas y conversar con la gente), sino fundamentalmente por el modo como abarca los distintos canales y formas de la elaboración intelectual del conocimiento social (Guber, 2004: 86).

La investigación cualitativa hace referencia a diversos puntos de vista, que a través sus métodos y prácticas utilizadas nos llevan a crear diversas concepciones acerca de nuestro haber y nuestra realidad, y de qué manera podemos tener un acercamiento con ella para conocerla, pero también qué tanto podemos conocer de ella.

A través de la investigación cualitativa, se llevan a cabo diversos procesos de indagación e interpretación de la realidad que se está observando, con la ayuda de diversas tradiciones metodológicas que contribuirán a obtener una interpretación de la realidad.

Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006: 24).

La investigación cualitativa consiste en la recolección de distintos materiales que contribuyen al progreso de la investigación.

La investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y

producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarca la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006: 31).

La importancia de utilizar este tipo de investigación radica en la particularidad y solidez que posee acerca de los procesos sociales, del contexto a analizar, así como del dominio de la población.

La fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos “naturales” para ubicar las secuencias interaccionales (“como”) en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes (“que”). (Vasilachis, 2006: 25).

La investigación cualitativa tiene sus bases en las experiencias de vida de las personas, por lo que podemos decir que es pragmática y explicativa, tiene la posibilidad de acercarse a los fenómenos sociales y los analiza desde su interior.

El proceso de investigación cualitativa supone: a) la Inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Vasilachis, 2006: 25).

La investigación cualitativa tiene la habilidad de situarse en el centro de la práctica, mirando las prácticas realizadas cotidianamente desde el interior, llevándonos a conocer más de lo que pretendemos conocer acerca de las criaturas a observar, saber más de lo que piensan y por qué es que lo piensan y qué consecuencias trae consigo ese modo de pensar, todo esto a través de la metodología que posee la capacidad de entender, describir y revelar los fenómenos sociales, todo esto porque una de las cualidades de esta investigación cualitativa es la de ser naturalista, o sea que utiliza datos naturales extraídos de contextos naturales.

La investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones

espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia (Vasilachis, 2006: 28).

Los/as investigadores/as cualitativos analizan y observan los fenómenos sociales y sus consecuencias, intentando absorberlos en su totalidad de la forma más completa que sea posible, en su complejidad y en su realidad, sin pretender modificar ni influir sobre el contexto para no alterar la evidencia.

A quién y qué estudia: la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido: por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis, 2006: 28-29).

La investigación cualitativa se enfoca en las actividades cotidianas que ocurren en lo real, de los procesos en que intervienen tanto el/la investigador/a como los/as participantes en el proceso de investigación.

La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales (Vasilachis, 2006: 31).

La etnografía nace como una herramienta indispensable para entender y estudiar el contexto, e interpretar de manera óptima la realidad observada, aunque más que observar o estudiar a las personas en su entorno se trata de aprender de ellas.

La tarea de investigación del etnógrafo es un ejercicio de sentido, tanto en relación a los “otros” como respecto al mismo, ambos sujetos productores de sentido, comprometidos en un tipo de práctica comunicativa que hace posible un horizonte de comprensión común (Vasilachis, 2006: 119).

4.1.1 Contexto

La investigación empírica que se recoge en esta tesis se llevó a cabo en la Escuela Primaria República de la India, ubicada en el poblado de San Francisco Tlalnepantla, Xochimilco, D.F. La escuela tiene su origen en 1943; es de carácter público —es decir, depende en totalidad de la Secretaría de Educación Pública—

y está integrada principalmente por niños y niñas de la comunidad. La población de la escuela es descrita como de nivel socioeconómico medio bajo.¹¹ Cuenta con una población escolar de 480 estudiantes aproximadamente; con una planta docente de nueve profesoras y cuatro profesores. Funciona bajo la dirección de Edith Espinosa Salazar y cuenta con una secretaria y con una psicóloga que se ubica en un espacio denominado USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular).

La investigación fue realizada del 25 de mayo al 22 de junio de 2009, en un lapso aproximado de cuatro semanas, comenzado desde el inicio de las clases, a las ocho de la mañana, hasta las 12:30, con un total de noventa horas. Solicité únicamente un grupo para cumplir con mi delimitación, pero la directora del plantel me solicitó que trabajara con dos grupos.

La razón por la cual escogí este grado fue la proximidad del ingreso a la secundaria y las expectativas a futuro del alumnado. El estudio consistió en la observación directa de la interacción entre el docente y el grupo, y de las interacciones internas entre pares. En varios momentos, intervine realizando ejercicios de integración y aplicando cuestionarios.

La escuela fue seleccionada por estar ubicada en una comunidad rural, aunque dentro de un contexto urbanizado, donde escasamente se da un nivel educativo óptimo para el desempeño académico de las criaturas en la comunidad; con ello se pudo detectar una gran brecha en cuanto a oportunidades educativas se refiere.

4.1.2 Características de la muestra

GRUPO 1: 6° A, de 33 estudiantes, el cual se conforma de 15 mujeres y 18 hombres de entre once y catorce años de edad, el docente es hombre.

GRUPO 2: 6° B, de 33 estudiantes, el cual se conforma de 12 mujeres y 21 hombres de entre once y catorce años de edad, la docente es mujer.

¹¹ San Francisco Tlalnepantla, Xochimilco, D.F. cuenta con una población de siete mil habitantes, y con una superficie de sesenta hectáreas del casco urbano.

La razón por la cual escogí este grado es la proximidad del ingreso a la secundaria que me permite analizar cuáles son las expectativas a futuro de las/os estudiantes.

4.1.3 Detección de necesidades

Una problemática en la comunidad es un machismo bien instaurado, en el que a las mujeres principalmente se les niega la posibilidad de aspirar a un nivel educativo superior, lo cual limita su existencia a autoconcebirse en la posición de buenas madres, buenas esposas y buenas amas de casa. A las mujeres se les repite con frecuencia en el hogar: “Tú para qué estudias, si las mujeres nacen para que las mantengan, y los hombres para mantener”. Es muy escasa la población que tiene acceso al nivel medio superior y superior, por lo que es preciso tener un acercamiento que me permita mostrarles a través de actividades la posibilidad de mirar un horizonte de oportunidades a futuro:

si queremos develar los mecanismos a través de los cuales se establece la desigualdad en las escuelas primarias, el centro de la investigación y la discusión deberá trasladarse de lo que ocurre a las niñas a lo que les sucede a los niños: hay que considerar el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad; también hay que tener en cuenta las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de masculinidad y, por último, el grado en que se usa a las niñas y se abusa de ellas en el proceso (Jordan, 1999; 225).

Las presiones para ajustarse a lo requerido por su género son ejercidas recurrentemente hacia los niños. El contexto de las niñas tiene una amplia gama de posibilidades, ya sea en el juego o en las diversas actividades que desempeñan.

La inadecuación rara vez le causa problemas a la niña, en la medida en que dispone de un amplio espectro de conductas aceptables. Ella puede jugar de cualquier forma sin tener que avergonzarse por ello. Un niño disfrazado con una bata de holanes puede contar con que se van a reír de él; en cambio, una niña con una capa de superhéroe no genera bulla (Jordan, 1999; 226).

La discriminación sufrida por las niñas tiene en gran parte su inicio en el actuar de los niños, porque ellos necesitan minimizar o desvalorizar las actividades denominadas femeninas para reafirmar su masculinidad, lo que tiene el nombre de misoginia.

4.2 En el campo

La educación contribuye a que la sociedad tenga un funcionamiento continuo: prepara a las criaturas para ser personas adultas. Esto no es dado por la naturaleza, sino por lo que la sociedad desea que esas criaturas lleguen a ser.

La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales (Savater, 2006: 151).

Es complejo para la escuela prevenir que la identidad de género se manifieste de maneras negativas en las actividades escolares, pero al mismo tiempo resulta difícil saber definir cuál es el comportamiento apropiado.

Se identifican como hombres o mujeres como consecuencia de haberse subido al tren de las definiciones que del género ofrece la sociedad, la realidad es que aún así éstas proveen un marco sofisticado para ver cómo los niños y las niñas, una vez que saben que pertenecen a determinado grupo genérico, interpretan el mundo en términos de este saber y deciden qué conducta les impone su pertenencia a ese grupo específico (Jordan, 1999; 232).

En la formación del género, las niñas tienen una labor muy fuerte, porque éste las obliga a enfrentarse y a darle solución a mensajes sociales que les resultan contradictorios entre lo que deben ser y hacer. Los niños definen su masculinidad en contraposición a lo femenino, o sea lo realizado por las niñas, lo que limita las actividades que pueden llevar a cabo. Refuerzan su masculinidad a través del miedo, lo que los lleva a tener que rechazar a las niñas y hostigarlas.

Durante la clase de matemáticas, la profesora de 6º B pone una serie de ejercicios que consisten en sacar raíces cuadradas, advirtiendo que solo

calificará a los/as primeros/as quince estudiantes que se pongan de pie, que son once niños y cuatro niñas.¹²

Durante la clase de matemáticas la profesora pasa al pizarrón a tres niños a resolver problemas, argumentando que los pasa a ellos porque “los números se le facilitan a los varones”.

En general, las niñas, en los primeros años de su educación, presentan mejores resultados académicos, mismos que con el pasar del tiempo se van modificando hasta dejarlas en los niveles más bajos de aprovechamiento (véase Mingo, 2006: 22-30).

En la investigación realizada en México por González (1998) en cuatro escuelas secundarias se observó que las mujeres tenían un mejor rendimiento en matemáticas que los varones en el primer año y que en los siguientes dos esto se invertía (Vasilachis, 2006: 22).

Las distinciones existentes entre mujeres y hombres son en el resultado de las inequidades que se instauran y se reafirman con ayuda de la escuela, es muy complejo para los/as profesionales de la educación reconocer cuáles son los discursos que contribuyen a la perpetuación de prácticas desiguales y llevan a la reproducción de desigualdades. “La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es producir divisiones sexuales, sociales y laborales” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 26). Entre más grande sea la brecha de las actividades donde las niñas no son incluidas, será menor la zozobra que los niños presenten ante el temor de ser identificados como debiluchos o afeminados. Como dice Ellen Jordan, las políticas en contra del sexismo pueden resultar más amenazantes para los niños tranquilos y “buenos” que para los “buscapleitos”.

Los efectos secundarios de la ansiedad de género que padecen los niños generan los problemas que las niñas tienen que encarar en la primaria y se traducen en demandas permanentes de atención de los chicos hacia los/as maestros/as, el “trabajo fronterizo” que las denigra y excluye con insistencia y,

¹² “En la clase de matemáticas las estudiantes, que en general obtenían notas más bajas que los varones, externaban su preocupación por la falta de entendimiento de las reglas que estaban aprendiendo” (Mingo, 2006: 14).

por último, el acoso que padecen tanto dentro de los salones de clases como afuera en las áreas de juego; son las “consecuencias involuntarias” de la pelea entre grupos opuestos de niños por la definición de lo masculino (Jordan, 1999: 241).

Este problema no es exclusivo de las escuelas. Muchas de las desventajas que sufren las niñas y las mujeres tienen que ver con que se encuentran atrapadas en el medio de un cruce de fuego entre grupos de hombres que se pelean por la definición de la masculinidad. Esta batalla rebasa por mucho al sistema educativo.

La educación tiene pendiente una gran labor que va más allá de instruir y generar conocimiento en las criaturas; el aprendizaje brindado por el centro educativo tendrá como objeto ayudar a las criaturas a ser críticas, participativas y transformadoras de su entorno.

El mundo ordenado, que heredamos de la era cartesiana y de la visión de la ciencia moderna, ubicó a la escuela en el lugar de depositaria del conocimiento, del saber y de los valores para la formación de niños y niñas en ilustres ciudadanos (Hernández; 2001: 120).

El poder no siempre debe ser visto como algo negativo; puede utilizarse en forma positiva para conseguir el empoderamiento, como posibilidad y energía más que como un proceso de dominio. El poder es algo que todas las personas necesitamos, como el ímpetu para conseguir objetivos. Entonces funcionaría algo productivo y como mediador de las interacciones sociales.

Poder y violencia integran un día a día presente en la historia de los seres humanos. La palabra “poder” tiene dos acepciones: una vinculada a la potencia creativa (“puedo hacer esto”) y la otra al dominio (“tengo poder sobre ellos”). La violencia está profundamente enraizada en el poder que pone su acento en el dominio, y es esta forma la que predomina en nuestra cultura, que se ha dado en llamar patriarcal (Hernández; 2001:97).

Es importante tomar en cuenta aquellos factores que resultan favorables dentro del aula y en la generación de aprendizajes significativos para la educación y reproducirlos para su mejora.

La atención recibida dentro del aula por las criaturas presenta grandes diferencias, sobre todo cuando se trata de población mixta.

La falta de empatía con algunos alumnos o el exceso de simpatía hacia otros divide al grupo entre los que “caen bien” y los que no. Se debe renunciar a la idea de que hay que apreciar a todos por igual, porque tal aspiración es irrealizable. No todos poseen una apariencia o actitud agradables, no todos generan los mismos sentimientos. Pero el maestro, aun reconociendo sensaciones contrarias, tendrá que tomar conciencia de sus propias actitudes de discriminación e intolerancia, otra de las formas que adopta la violencia sobre las personas. Porque una de las expectativas sobre el rol docente es que no reproduzca acriticamente los estereotipos sociales (Chemen; 2001:142).

La distinción en el centro educativo no solo se refiere al género de las personas; interfieren otros aspectos, como el estrato social, que genera cierto tipo de diferencias que pueden influir en el desempeño académico de las criaturas.

Durante el proceso observé que se sigue manteniendo la escuela tradicionalista que se caracteriza por el sometimiento y establecimiento de normas y tareas impuestas por el/la docente.

Existen docentes que abusan del “poder” (cuando no lo entienden como “responsabilidad”) que les otorga su lugar frente a los alumnos, por ser sujetos “que saben mucho” y, además, por ser a quienes los padres han delegado parte de la autoridad. Tienen la facultad de aprobar o sancionar tanto progresos o deficiencias académicas como características de personalidad y modos de establecer relaciones. Cuando se abusa del mucho o poco poder que se posee frente a los alumnos se está, en realidad, avalando la tendencia de los chicos a abusar de quienes son más pequeños, más débiles o más indefensos. Una actividad de arbitrariedad de los docentes frente a situaciones de injusticia o iniquidad genera y legitima la violencia (Chemen; 2001:142).

Dentro del aula tanto docentes como estudiantes deben poseer la habilidad de vincularse unos/as con otros/as, como lo que se supone que son: personas enteramente racionales. El/la docente se debe poner en el sitio de el/la estudiante y ambas partes deben aprender la una de la otra. “Muchos docentes consideran que los alumnos deben reflexionar juntos, incluso algunos dan participación a todo el grupo, como una manera de aprender de la experiencia” (Chemen; 2001:136).

Lo anterior no aborda por completo el problema, ya que se pueden presentar dificultades al pretender lograrlo, el/la docente no siempre tienen la posibilidad de acercarse a las experiencias previas de el/la alumno/a, recurrentemente el alumnado presenta temor ante el/la docente porque es la figura poseedora del poder dentro del aula. Pero ambas partes son complementarias la una de la otra. “El rol docente brinda muchas oportunidades para el trabajo por la no violencia; sin embargo, a veces puede generar dificultades si se mal interpreta o abusa de situaciones de poder” (Chemen; 2001:135).

Las relaciones de poder son ejercidas tanto dentro como fuera del aula; estas relaciones dan forma a las interacciones logradas entre el/la docente y las criaturas.

Lo que el chico trae consigo es producto de su historia y de su entorno, de la realidad que le ha tocado vivir y de la que se halla viviendo. Su manera de ver el mundo y de verse a sí mismo proviene de una situación vital, de su entorno familiar, del enclave socioeconómico y comunitario al que pertenece (Barreiro, 2007: 65).

Cuando la docente sale del aula, los únicos que se ponen de pie son los niños, mientras que las niñas permanecen sentadas o platicando, pero siempre en su lugar o realizando la actividad encomendada por la docente.

Mientras la mujeres suelen ser más calladas y tranquilas, los hombres son más ruidosos, interrumpen con frecuencia la exposición de sus docentes y las intervenciones de sus compañeros, hacen más preguntas e intervienen en forma voluntaria un mayor numero de veces, se mueven más, hacen bromas y burlas con más frecuencia y tienen más problemas con la autoridad y la disciplina; es decir, tanto física como verbalmente suelen dominar el salón de clases (Mingo, 2006: 33).

Cuando la profesora sale del aula, los/as estudiantes se sienten libres, se ponen de pie a jugar, platican y bromean entre ellos/as, pude observar a una niña peleando a golpes con uno de sus compañeros.

Los hombres sentían que recibían la mayor parte de la atención negativa (llamadas de atención, reprimendas y castigos), que el profesorado era más estricto con ellos, les daba más castigos y éstos eran más fuertes; que las mujeres eran más escurridizas y fingían que trabajaban aunque no lo estuvieran haciendo y que su mal comportamiento era menos obvio, no creían merecer este trato y se sentían agraviados y discriminados (Mingo, 2006:34).

Cuando la profesora solicitaba a alguna niña que pasara al frente a leer en voz alta, emitía expresiones como: “¡Me dan muchos nervios!, ¡no se por qué siempre me trabo!”

Pasar al pizarrón, ser elocuentes en clase, mostrarse competitivas, externar molestia o puntos de vista singulares, ser vistas como guapas o feas, no ajustarse al modelo de feminidad dominante, ser asertivas y pedir silencio en clase son algunos de los hechos que las exponen a ser objeto de una atención sexualizada, sutil o burda, no deseada, lo cual produce distintos grados de incomodidad y da lugar a conductas de evitación conscientes o mecánicas por habituales (Mingo, 2006:46).

La profesora pasa gran parte del tiempo tratando de callar y tener controladas a las criaturas, siendo esta acción realizada de manera más frecuente hacia los niños, quienes se distraen o de plano se duermen; mientras que las niñas son más atentas y disciplinadas; nunca se distraen.

En un aula, los chicos se agreden, pelean, insultan, la docente levanta la voz, les pide silencio a los gritos, les ordena que la escuchen sentados en sus respectivos lugares (Hernández, 2001: 123).

Durante el transcurso del día me fue posible observar a dos niñas sentadas en la parte final de una de las filas que nunca participaban en la clase, permaneciendo siempre calladas y en orden para pasar inadvertidas y que no les preguntaran nada.

Las formas de resistirse a la clase, así como a la autoridad y disciplina del profesorado, presentaban variaciones de acuerdo con el sexo, aunque no de manera uniforme, pues si bien era más frecuente que la mujeres recurrieran a formas más sutiles como mostrarse aburridas, dormirse, conversar y reírse con discreción, y que los hombres lo hicieran de manera más agresiva, en tono más alto y buscando la risa de la audiencia (lo que, en especial este último punto, les daba estatus y poder dentro del aula), también había muchachas que hacían alboroto y varones que se ajustan a las normas (Mingo, 2006: 35).

En este grupo está un niño de nombre Daniel, el cual constantemente bromea con la maestra; ella siempre está atenta a lo que él realiza, lo describe como muy latoso y siempre deseando obtener la atención de la docente: “me interrumpe frecuentemente, siempre me desobedece”. Un día ocurre una situación en la cual la maestra claramente dice: “el primero que acabe será calificado; mejor dicho, los primeros quince; pero eso sí, nadie puede traer el lápiz en la mano”. Daniel desobedece la regla y lleva el lápiz en la mano. La maestra lo nota y le dice: “¡Ay Daniel, no entiendes cuáles son las reglas! Dije ‘sin lápiz’, ¡tú siempre tratando de llamar la atención!, vete a tu lugar, no te calificaré”.

En las clases vemos a unos pocos alumnos interesados en los estudios y a un grupo numeroso apático, obligado a estudiar cosas que cree inservibles. Molestan y amenazan a sus compañeros y también a las maestras. Ante esta situación, algunos docentes, desbordados, se sienten injustamente exigidos a adaptarse a un mundo para el que no fueron formados. Piensan que la única manera de controlar las cosas es responder con autoridad, en el filo del autoritarismo. “El problema es que los padres no están en todo el día. Estos chicos se crían con la televisión y nosotros sufrimos las consecuencias” (Hernández; 2001:91-2).

La maestra generalmente interactuaba más con los niños, especialmente con el ya mencionado (Daniel), que siempre estaba llamando su atención, y con Giovanni al que ella consideraba el más inteligente de su clase. Interactuaba con Giovanni de forma verbal; esta acción nunca observé que la realizara con alguna niña.

Giovanni, cuando la maestra le califica unas operaciones matemáticas, tiene un error; ella lo deja ir a corregir su ejercicio y después regresar, mientras que una niña de nombre Carolina también tiene un error, pero aunque fue de las primeras quince en levantarse, la maestra la regresa sin ponerle calificación. Entonces los/as niños/as protestan: ¿por qué Giovanni sí pudo regresar? La maestra contesta: “Él tuvo una mínima falla y se callan”. Los/as niñas al final de la fila dicen entre susurros: “¡Pues como no, él es su consentido!”

El deseo de atención causa irritación en el profesor y constante repetición de llamadas por parte del alumno. El profesor debería ignorar en lo posible ese comportamiento y dar atención y apoyo al alumno cuando actúa correctamente. Es importante recordar esto, pues suelen ser estos momentos tranquilos cuando el profesor se siente por fin en paz y libre de dar atención al alumno. Si hubiera que actuar en la conducta disruptiva, el profesor no debería mostrar en ningún caso irritación, sino actuar con calma y forma precisa (Ortega, 2003: 67).

Dos niños a los que se considera los más “latosos”, nunca realizan las actividades, siempre están tratando de llamar la atención de la maestra, la cual siempre dice: “ese par son los dos más difíciles de la clase, solo se la pasan jugando, platicando y molestando a las niñas”.

Si el chico se sintiera básicamente bien consigo mismo, si estuviera cómodo en la situación áulica, en la clase y en la escuela, no adoptaría una conducta que, en última instancia, lo está perjudicando, y que opera como una accionar autodestructivo. En cierta forma, él es la primera (o principal) víctima de su propia actitud. Él será retado, sancionado, devaluado, por su conducta. Tendrá más posibilidades de ser rechazado, y de fracasar como alumno. Recibirá, incluso, castigos por parte de sus padres si la cosa trasciende (Barreiro, 2007: 63).

Uno de los niños de los denominados “latosos” de la clase se marca el antebrazo con la punta de un compás, poniéndose el nombre de una niña que le gusta. Sus compañeros se muestran sorprendidos y exclaman cosas como: “¡no ma!, ese buey mis respetos!, ¡eso sí es de verdaderos

hombres!” Cuando la profesora sale del salón se forma una bolita a su alrededor para observar su hazaña.

[Según Connell,] “convierten la estructura de autoridad de la escuela en la antagonista frente a la cual su masculinidad se define”, el término subalterno no es la feminidad sino el tipo de niño que actúa de acuerdo con lo que las autoridades esperan de ellos y para los cuales se reservan un amplio vocabulario de nombres denigratorios, enfocados desde lo académico hasta lo sexual, del “fresa” al “marica” (Jordan, 1999: 234).

Polo: Yo molesto a los niños y la maestra no me dice nada, desquito todas mis penas, yo y otro niño lo hacemos; somos el Dúo Dinamita y ya les dijimos que si nos acusan les pegamos más duro.

Los alumnos indicaban con mucha frecuencia que eran reticentes a denunciar los incidentes violentos debido al miedo real a las represalias. La idea de que su denuncia no iba a sufrir efecto, o la de que los profesores no eran conscientes del tema ni les preocupaba, eran factores adicionales que presionaban a los alumnos para que aceptaran el maltrato y la intimidación para que desarrollaran unas estrategias alternativas para abordarlos, tales como la de encargarse ellos mismos de esos problemas (MacDonald; 1999:139).

Cuando la maestra y yo tenemos la oportunidad de conversar con la mamá de Polo, nos dice que en su casa “es de los más tímido, de verdad maestra, yo no creo que Polo haga esos desmanes dentro del salón, mi Polo es un niño de los más tierno”.

Cada situación de violencia es un mensaje, un grito que no pudo ser dicho con palabras, un pedido, una carencia. Se necesita un tiempo y una metodología adecuada para que sea contenida y después analizada, comprendida y elaborada por los que la protagonizaron, por los docentes a cargo de esos alumnos y el grupo de compañeros y compañeras en general (Chemen, 2001: 137).

En el grupo donde el docente es hombre, observo que no se presentan interacciones constructivas, sino todo lo contrario: todo es a gritos. El profesor no maneja ningún tipo de planeación; por lo tanto no existe intención en el aprendizaje que transmite a sus estudiantes. Tal parece que a pesar de los esfuerzos por conseguir una educación de calidad, los buenos propósitos siguen permaneciendo en el aire. Entonces me cuestiono: ¿dónde queda el aprendizaje significativo? El que es la parte contraria de lo memorístico, y el cual dice que un aprendizaje será significativo en cuanto lo que se pretende aprender sea sustantivo y no arbitrario, y se relacione con lo que ya se ha adquirido anteriormente, algo que nos resulta relevante, que ya está presente en nuestra estructura cognitiva, la cual implica un proceso de adquisición de conocimientos, como son la atención, percepción, memoria, razonamiento, toma de decisiones, imaginación, lenguaje y pensamiento.

El aprendizaje generado dentro de las dos aulas analizadas no es significativo, todo es dado por aprendizaje memorístico, el cual no les brinda a los/as niños/as la posibilidad de modificar su contexto o analizarlo; aprenden las cosas solo momentáneamente “para pasa el examen” y después de utilizarlo lo desechan.

Las aulas no deben ser solo el ámbito por excelencia de la transmisión del conocimiento escolar sino también un escenario de aprendizaje donde la vida entre y se “lea” de una manera crítica y donde se enseñe a los alumnos y a las alumnas a indagar sobre lo obvio con una mirada distinta que ilumine una realidad hasta entonces opaca e inaccesible (Lomas y Arconada, 1999: 133).

El profesor escribe en el pizarrón un resumen sobre división de números decimales, nunca les explica a los/as alumnos/as cómo se realizan las operaciones, se limita a escribirlas y ponerles el resultado. Daniela se acerca hacia mí y me pide que le solicite al profesor que explique, porque nadie entiende cómo se realizan las operaciones. Yo accedo y el profesor les explica.

Si bien sus compañeros tampoco las entendían, éstos se hallaban dispuestos, en aras de la competencia, a pasar por alto esta situación y las aplicaban mecánicamente para obtener las buenas notas que esto les reportaba, lo cual no sucedía con las mujeres, pues ellas se resistían a ignorar su falta de comprensión (Mingo, 2006 : 14).

Al regresar del recreo, la situación no cambia: un gran número de niñas presenta interés por mi trabajo, y al percatarme de sus inquietudes las cuestiono sobre la dinámica desempeñada dentro del aula. Ellas me responden: “¡mmmmh, la verdad nunca trabajamos, solo nos las pasamos echando relajo!” A lo que yo cuestiono si consideran que están aprendiendo algo. Ellas me contestan: “¡pus sinceramente, no!”

Para el niño, el mundo de la clase consiste ante todo en un conjunto de obligaciones que asumir. La calidad de la vida escolar depende, fundamentalmente, de las relaciones que cada alumno establece con su profesor y compañeros. Los iguales enseñan un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia: la estrecha reciprocidad que caracteriza la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar para poder recibir (Díaz Aguado, 1996, citado por Cerezo, 2001: 42).

La profesora dice sentirse desconcertada ante el poco interés presentado por los niños para la lectura que realizaban sobre la Revolución. Los niños nunca ponen atención a la lectura realizada por sus compañeras.

El tipo de preguntas variaba de acuerdo con el sexo: las que implicaban una respuesta con algún tipo de razonamiento eran planteadas a los varones, mientras que las que solo demandaban información se le hacían a las mujeres (Mingo, 2006: 32).

Cuando realiza preguntas sobre la lectura en cuestión, se muestra molesta con los niños y hace la siguiente observación: “¿cómo es posible que nunca participen? Siempre participan los mismos (las niñas)”. A pesar de que solo son las niñas las que participan, se refiere a “ellos”, por lo que en el manejo de su lenguaje pude observar que nunca habla en femenino, ni siquiera al referirse a su propia persona. Existe la resistencia de las criaturas al aprendizaje como una forma de protesta o reflejo de situaciones difíciles que pueden sufrir ya sea de manera intrínseca o extrínseca con relación a la escuela.

De modo tal que cuando algunas (¡o muchas!) de estas circunstancias conllevan un sello negativo para el desarrollo armonioso del niño, se transforman en posibles causales del fracaso, ya sea bloqueando el proceso

de aprendizaje, ya sea dificultando la integración áulica del alumno y su posibilidad de convivencia normal —lo que es muy frecuente— operando ambos efectos (Barreiro, 2007: 65).

Durante el recreo “Giovanni”, el niño considerado el más inteligente de la clase, se reúne con niñas, por lo que es objeto de burla por parte de sus compañeros, quienes le gritan frases como: “el niño es marica”, “eres vieja, eres vieja”.

Las normas dominantes respecto a la masculinidad suponen un rendimiento académico modesto, pues la dedicación a los estudios conlleva el riesgo de ser clasificado como afeminado (Mingo, 2006: 39).

Cuestionó a Ángel, porque no apunta en su cuaderno las actividades. “No me acostumbro, soy medio flojo, y además el profesor nos deja unas copias bien largas de historia y yo me dormí hasta las seis de la mañana y tengo sueño”.

Durante la trayectoria escolar, es frecuente que se dé una pérdida de la seguridad y la autoestima de las criaturas, siendo más grave en las niñas. La experiencia escolar lacera a un gran número de criaturas afectando de manera determinante su desempeño escolar.

Como es obvio, el chico llega a la escuela con una determinada dotación personal, con expectativas, deseos, temores, con experiencias previas de fracasos o logros, con cierta imagen de sí mismo, con determinados patrones de comportamiento, etcétera (Barreiro, 2007: 65).

Ante la indisciplina que impera en el aula, el profesor comienza a escribir en el pizarrón el nombre de las criaturas que no trabajan, que se ponen de pie, que platican. Anota a Vicky. Ella responde con gritos: “¿Por qué?!” “¿Pues porque no te callas!” “¿Ash, yo no estaba hablando y no me interesa, a mí, me borra!” Ante estas y otras situaciones presentadas es importante preguntarnos por qué las criaturas presentan actitudes de violencia hacia sus compañeros/as y hacia los/as docentes, quienes, a pesar de tener supuestamente el poder dentro del aula, llegan a sentirse intimidados/as por las criaturas.

[E]stas conductas develan o ponen de manifiesto alguna forma de malestar o deterioro por parte del alumno y que éste expresa, por ende, una forma de protesta con su conducta, protesta sin duda sorda, errática o bizarra, pero protesta en fin (Barreiro, 2007: 63).

Betsabé: ¿Puedo ir al baño?

Profesor: ¿Vas a ir al baño o no?

Betsabé: ¡Ahorita voy!

Profesor: ¡No me grites!

Betsabé (gritando): ¿Cómo quiere que no le grite si me hace enojar?

Profesor: ¡Que no me grites!

Karina: ¡Maestro, Yosajandi me pasó a pegar!

Profesor: ¡Ahora que regrese del baño!

(Yosajandi regresa del baño.)

Profesor: ¡A ver, Yosajandi, me haces el favor de pedirle perdón a tu compañera Karina!

Yosajandi: ¡Yo no le pegué!

Karina: ¡Sí me pegaste, idiota!

Profesor: ¡Ahora pídele perdón tú por la grosería que le dijiste!

Yosajandi: ¡Bueno, hay que tenerles lástima!

Los castigos a sus compañeros eran más duros debido a que ellas estaban más dispuestas a ofrecer disculpas y aceptar su responsabilidad por su mal comportamiento, o apaciguar a los docentes (Mingo, 2006: 34).

En el grupo donde el docente es hombre se presenta una mayor atención hacia las niñas. El docente las describe como inteligentes, comprometidas, “las que siempre toman la iniciativa”, con la capacidad de relacionarse más allá de lo académico, siempre atentas y comunicativas, “nunca se quedan con la duda”. Mientras que los niños son considerados flojos, sucios, desobligados, groseros, “nunca participan en clase”, agresivos, “nunca tienen iniciativa”. Cuando el profesor se dirige a las niñas, siempre lo hace en un tono dulce, mientras que a los niños siempre les grita.

Existe una tendencia a emitir juicios apresurados sobre lo ocurrido: “ésta es la víctima”, “éste el responsable”, que en general responde a estereotipos: “él *siempre* reacciona violentamente”, “*no va a aprender nunca lo que es compartir con otro*”, “ésta es una causa *perdida*”, “siempre son los *mismos*”. Si se decodifican los episodios de violencia a partir de los estereotipos asignados a cada alumno o a diferentes grupos, hay algunos que quedarán “condenados” de por vida. Y de estos estereotipos también se aprovechan los compañeros “favorecidos” con estereotipos positivos (Chemen, 2001: 137).

En el grupo donde la docente es mujer, ella dice que las niñas dan mejores resultados, o sea son más aptas para actividades como las lecturas, para expresarse verbalmente, mientras que los niños presentan mayores aptitudes “para lo verdaderamente difícil”, como son las matemáticas. Durante la clase de español, la profesora solicita un ensayo. En esta ocasión, la maestra dice que solo va a calificar a veinte criaturas, de las cuales las niñas son mayoría, por lo que los niños verifican los resultados del ensayo de las niñas con los suyos antes de ir a que los califique. El resultado es: diecisiete niñas y tres niños.

Carlos: La verdad yo no leo cuentitos; eso es para niñas. Si mis amigos me ven entrándole a eso, segurito me van a estar chingando todo el tiempo.

Al respecto se ha escrito mucho acerca de las consecuencias salientes del sexo al que pertenece el o la docente, sobre los efectos que denota en las niñas y niños, aunque no se sabe con certeza que esto sea determinante en los resultados obtenidos.

Las niñas comentan que con este maestro nunca se trabaja, que la maestra que tuvieron antes enseñaba bien; incluso que Cintia era una niña muy disciplinada, pero que ante el descuido del maestro se descarrió. Cintia presenta un alto grado de violencia hacia sus compañero/as, creando temor.

Es posible que el niño tenga un repertorio restringido de conductas del que escoger, debido a una experiencia pobre. Al ser la agresión la conducta más simple y accesible, es la que escoge con más facilidad (Jamieson, citado por Suckling y Temple, 2006: 87).

En el grupo donde el docente es hombre, son las niñas las que más tienden a interrumpir. Presentan mayor contacto con el docente. Mientras el profesor está volteado escribiendo en el pizarrón, las niñas lo interrumpen gritando cosas como:

Vicky: Quítese, no deja ver

Karina: ¡Ay profe! Ya párele, ya me cansé de tanto escribir.

Cintia: ¡Maestro, va muy rápido, espérese!

En este grupo observo falta de control por parte del docente. Con frecuencia los niños están de pie, platican, se golpean y nunca realizan las actividades encomendadas.

La principal característica que se revela como común a los niños maltratados y aquellos que son rechazados por sus iguales, en todas las edades, observada por iguales, y por profesores, es el comportamiento agresivo como forma habitual de interacción (Cerezo, 2001: 45).

Utilizan, como opción, levantarse a sacar punta a sus lápices para jugar y platicar. Mientras el profesor se encuentra de espaldas escribiendo un cuestionario, Vicky jalonea del cabello a su compañero de enfrente (Alejandro). Nadie escribe lo que el profesor pone en el pizarrón, solo bostezan y platican.

Durante el tiempo en que el profesor está dándoles la espalda, Ángel juega con una liga con la que avienta papelitos a sus compañeros/as. Un grupo de niñas discute y se golpea. El profesor nunca se percata.

El profesor indica: Ahora cierren su cuaderno vamos a clase de geografía

Responden a gritos: ¡Ash, maestro! Hoy no nos toca, hoy es lectura.

Profesor: Entonces saquen el de lectura y pongan el siguiente tema...

Estudiantes (a gritos): ¡Ash, profe, ese tema ya no los dictó!

Tradicionalmente, se ha venido considerando al profesor como el principal artífice del clima educativo del aula. Es indudable que las repercusiones de su comportamiento en el aula son inmediatas: su estilo cognitivo, los estilos

educativos que adopte, así como el sentimiento de autoeficacia y las expectativas que el propio profesor tenga sobre su tarea y sobre sus alumnos, determinan en gran medida cómo será el aprendizaje de éstos (Cerezo;2001:41).

Cuando el profesor sale, los niños se ponen de pie y aprovechan para golpearse entre ellos. Este grupo, a diferencia del otro grupo, no está reprimido por la figura docente. Se acercan a mí para preguntarme la razón por la cual estoy en su salón. En el otro grupo, ninguna de las criaturas se acercó a mí, por la figura tan imponente que tenían de la maestra.

Cuando el profesor habla, nadie le presta atención; mientras tanto, un par de niñas se golpean y un grupo de niños juega luchas en la parte de atrás del aula. Aunque el docente alce la voz, nadie lo atiende.

La mayoría de las criaturas de la clase se quejan, haciendo afirmaciones como: Su clase nos desespera, son puros dictados y resúmenes, ¡así quién no se va a aburrir!

Polo: El profe es bien mensote, todos le hacemos burla y hasta él mismo se ríe.

Profesor: Voy a comenzar a escribir en el pizarrón. Quien copió, copió; quien no, se fregó. Acabando de escribir, borro, se los advierto

Nadie le hace caso.

Aidé: Maestro, Luis me está molestando.

Profesor: Carina, pasa al frente y enséñame tu trabajo.

Carina: No lo he hecho.

Profesor: ¿Cómo lo vas a hacer si te la pasas jugando?

Ante un episodio de violencia física, los docentes tienen que tener la capacidad y la seguridad necesarias para interrumpirlo. Porque lo que un docente ve y no interrumpe, queda autorizado. Y no existe circunstancia en la que la violencia física pueda ser avalada (Chemen, 2001: 135).

Polo y Manuel discuten durante la clase. El profesor solo se ríe. Mientras el maestro esta de espaldas escribiendo en el pizarrón, Cintia se levanta a patear a uno de sus compañeros.

Así pues, el *bullying* es una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. Fundamentalmente la mayoría de los *bullyes* actúan de esa forma movidos por un abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar (Cerezo, 2001: 47).

Profesor: Si empiezan a echar relajo, dicto. Anoten. ¡Cállense! Si ustedes no quieren guardar silencio, no van a aprender y es problema suyo, no mío.

En presencia del profesor, Nataly abofetea a Charly. El profesor ignora la acción.

Durante el descanso, Ángel, el niño considerado el más “latoso” de la clase [cuya edad es mayor que la del promedio del grupo, porque ha acumulado por lo menos dos reprobaciones], se acerca a mí para platicar. Al percatarme de la confianza existente, le pregunto qué es lo que más le agrada de la clase y de su profesor. De la clase, dice:

Ángel: ¡Sí, es buenísima para dormirse! Es que yo me duermo tarde porque me voy a fiestas.

Ante la manifestación de unas niñas sobre el profesor en la que me dicen que nunca trabajaban y no aprendían nada, un grupo distinto se acerca para justificarlo: Por lo regular no somos así, hoy estamos de platicones, pero cuando nos portamos bien, el profe nos saca a jugar al patio.

Las niñas muestran mucha agresividad, no solo verbal, también física. Como ellas afirman: “Así nos llevamos, nos gusta jugar pesado con los niños”. Se gritan todo el tiempo. Ante el desorden, la única manera de hacerse sentir es gritando. Es una batalla campal en la cual las criaturas desean hacerse notar.

Nataly (gritando): ¡Cintia, ya aplástate!

Cintia: ¡Cómo hay pinche gente chismosa!

¿Qué nos está diciendo la violencia y la agresión de nuestros chicos? Ampliando nuestra mirada nos damos cuenta de que los chicos están inmersos en un medio que promueve en ellos conductas agresivas. Les hablamos de un “deber ser” que no se corresponde con la realidad que viven, con los ejemplos que reciben (Hernández; 2001:111).

Jesús molesta a Cintia, ella le responde con una agresión verbal.

Cintia: ¡Cállate pinche gordito, sígueme molestando y vas a ver! ¿Quieres que te haga lo mismo de hace rato?

Mientras, los niños se gritan ofensas como: ¡Chingas a tu madre!

Yosajandi se acerca a mí y me cuestiona:

Yosajandi: Y dígame, ¿usted es casada, estudia o trabaja, tiene esposo, tiene carrera? Porque yo creo que ya siendo grande como de su edad ya nomás falta casarse, ¿o no?

Jesús tira papeles en el piso. Cintia lo observa:

Cintia: ¡No seas sucio, levántalo!

Jesús: ¡Ándale chacha, mueve tu trasero y ponte a barrer!

Cintia lo pateo.

Cintia: ¡Te lo ganaste! ¡Y ya te lo dije si me haces algo, cámara, te va peor!

Jesús continúa molestándola.

Cintia: ¡Cuánto a que te doy una patada donde ya sabes [se refiere a los genitales]!, ¿o que quieres que te azote contra la pared?

Cintia recurrentemente amenaza a sus compañeros con golpearlos y les grita frases como: “¡Eres un pinche pendejo!”

No se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar incluso años. La mayoría de los agresores o *bullies* actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar o dominar a otro compañero al que consideran su víctima habitual. Así pues, definimos la conducta bullying como la violencia mantenida, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo. Puede adoptar diversas formas: física, verbal, o indirecta (Cerezo, 2001: 47).

Cintia es denominada por sus compañeros/as como “la consentida del maestro”, la “marimacha”.

Nataly: De verdad, maestra [se refiere a mí], fíjese en ella y parece hombre; hace cosas que las niñas no deben de hacer. Sale del aula sin avisar, les pega a los niños y hasta le tienen miedo.

Cintia sale del aula, por lo que sus compañeros aprovechan para esconderle su lapicera. Cuando regresa y se percata, comienza a gritarle a Jesús

Cintia: ¡Si la echaste a la basura vas a ir por ella [chasquea los dedos]!

Golpea al niño hasta que le devuelve su lapicera.

Un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se plantea como una lucha de intereses. El dominio sobre su propio control y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende (Ortega, 2003: 26).

Mientras el profesor, sigue en lo suyo, escribiendo en el pizarrón sin que nadie atiende.

Alumnos/as: ¡Profe, ¿hacemos eso?

Profesor: ¡Si no lo quieren hacer, no lo hagan!

Alejandro copia en su cuaderno la actividad que el profesor escribe en el pizarrón. Sus compañeros comenzaron a burlarse de él:

Alumnos/as: ¡Eres un ñoño!

Cuestiono a los niños sobre por qué no copian lo escrito en el pizarrón.

Alumnos/as: ¡Pa' qué, si ni revisa!

Cintia se mofa de sus compañeros ante cualquier error cometido, y les habla en tono de amenaza.

Cuando un niño se percibe a sí mismo con más poder o con un poder incontrolado, porque los demás no se atreven a decirle basta; cuando una u otra vez abusa de otro en su relación y no recibe ninguna recriminación ni pierde por ellos a sus amigos, descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga realizando (Ortega, 2003: 30).

Un grupo de dos niñas y dos niños se golpean. El profesor llama al frente a las dos niñas y las reprende:

Profesor: ¡Eso déjenselo a los niños, ustedes se ven mal! ¡Cintia, tráeme tu cuaderno!

Cintia: ¡Maestro, yo no sé hacer mano escrita [se refiere a la letra manuscrita]!

Profesor: Te lo pido a ti únicamente y a tus compañeras, porque sus compañeros, para mí, ya son caso perdido.

Las únicas que realizan las actividades que el profesor encomienda son dos niñas que se ubican al principio de la fila.

Jafed: Esa Monserrat es de las únicas niñas que trabaja en clase y, por si fuera poco, es la chismosa de la clase, todo el tiempo se la pasa acusándonos con el profe, ¡vieja tenía que ser!

Quienes se ajustan de manera cabal a la feminidad convencional y son aplicadas y bien portadas, es decir, las que ocupan el lugar de las niñas buenas, pueden provocar animadversiones [antipatías] en sus compañeros y compañeras, ser vistas como aburridas y ridículas y volverse impopulares (Mingo, 2006: 37).

Observo a un niño que es considerado el más latoso de la clase. El profesor lo aísla completamente de sus compañeros/as; está sentado hasta el final del salón, sobre una tarima. Este niño es objeto de burlas y agresiones de forma constante por parte de sus compañeros y compañeras con frases tales como:

Luis: Pinche burro, ya ni te digo nada porque luego te pones a chillar como nena, pinche marica.

Agredir o reprimir a quienes presentan los síntomas no soluciona el problema, antes bien lo oculta e intensifica. Se trata de ofrecer distintos ámbitos sociales que funcionen como espacios de contención, de aprender a abordar estos temas promoviendo el diálogo, mostrando alternativas que permitan expresar broncas, impotencias y enojos sin llegar a situaciones de violencia, de transformar esos sentimientos en reflexión, juegos o relatos como espacios de elaboración (Hernández, 2001: 111).

Cristina: Fíjese maestra [me dice], este niño que está sentado hasta atrás [Ángel], es bien grosero con el profe, y por eso lo mandó hasta atrás.

Ángel: Soy desmadroso, no grosero.

Las situaciones de agresión y victimización entre escolares, dinámica conocida internacionalmente como fenómeno *bullying*, parece estar respaldada socialmente por los miembros de los grupos-aula que, de alguna manera, contribuyen a su mantenimiento, reforzando las conductas agresivas y aislando a la víctima (Cerezo; 2001: 56).

Ángel: El maestro mandó a traer a mi mamá y le dijo: “Señora, su hijo de plano no quiere trabajar”. ¿Y sabes como le puse?, ¡el cascarrabias!

En los problemas de disciplina asociados a la población de varones en los centros escolares es importante considerar la relación que éstos guardan con las formas de masculinidad valoradas y las presiones que ejercen los compañeros para ajustarse a éstas (Mingo, 2006: 38).

El profesor comienza a dictar. Ángel no realiza la actividad. El profesor se acerca a él

Profesor: ¡Eres un flojo, por eso no escribes!

Durante el proceso de observación de campo, logré una buena comunicación con Ángel. Él me comentó que su situación era muy difícil, porque sus padres lo habían dejado con sus abuelos que ya eran grandes y no le ponían atención, además de que, según él, “a nadie le importaba”.

La familia también es fuente de conflictos, muchos de ellos de extremada gravedad, en los que muchas veces se tergiversa el sentido de términos tales como cuidar, educar y socializar (Hernández, 2001: 101).

El profesor entrega boletas de evaluación; se manifiesta gran molestia y desagrado entre las niñas, porque Cintia obtuvo las mejores calificaciones.

Laura: ¡Cómo no! Si es la consentida del maestro.

Nataly: ¡Es cierto! Cintia, haga lo que haga, el maestro nunca le dice nada. Estaría bien que le dieran su merecido.

La obtención de poder se centra en la necesidad del niño de manifestar que manda y se puede salir con la suya. El adulto al intentar dominar la situación, la refuerza y provoca una lucha de poder. En este caso, cuando se puede producir una escalada de agresión. El profesor se puede sentir amenazado, derrotado y con ira, sin embargo está en su mano el desescalar el conflicto (Ortega, 2003: 67).

Durante la clase de español la docente se detuvo específicamente a revisar la ortografía de un niño (el más destacado de la clase), mientras que a una niña que presentaba faltas de ortografía le llamó la atención y le dijo: “¿cómo es posible que a estas alturas presentes estas faltas de ortografía?”

Los docentes preguntan más a los hombres, e incluso cuando los hombres se equivocaban en una respuesta, una de las maestras les inducía, por medio de una serie de preguntas, un proceso de razonamiento que los llevaba a dar respuestas de niveles más altos de abstracción. En el caso de las estudiantes se limitaba a darles la respuesta correcta o a indicar que estaban equivocadas y pedir que otros contestaran la pregunta (Delgado, 1999: 167).

Profesor [habla conmigo]: ¡Yo se los dije! Primero no hacen la tarea y no trabajan. Todo el año se la pasaron dando lata. En el examen de la olimpiada del conocimiento salieron muy mal. Es un grupo muy difícil. Sobre todo, yo he tratado de hablar con los padres de todos y cada uno de los niños. Un día los cité y de treinta y cuatro alumnos ¿sabe cuantos vinieron? ¡Solo once! Mi gran dolor de cabeza son Cintia y Ángel, pero ¿qué puedo hacer? La madre de Cintia es mamá soltera, y Ángel está a cargo de sus abuelos que ni caso le hacen. Por eso comprendo que se porten así. Además, ¿para qué los repruebo? ¡Ya mejor que se vayan!

La violencia familiar, muchas veces oculta, otras manifiesta, actúa como un bumerán que lastima a todos los integrantes de la familia, aun cuando la experiencia muestra que los principales afectados son las mujeres y los niños (Hernández, 2001: 103).

Un grupo de criaturas comenzó a hacer mofa de un niño que traía una lapicera en forma de “perrito”. Le decían cosas como: “¡no manches, güey, pareces vieja con tu pinche bolsita! ¡Seguro se la quitaste a tu carnalita!”

En sociedades heterosexistas y homofóbicas, como la nuestra, ser nombrado marica o afeminado resulta amenazante y pone a muchos en situación de alerta para no incurrir en “faltas” que los acerquen a lo que estas clasificaciones acarrearán, como el ostracismo y el menoscabo de su persona (Mingo, 2006: 46).

En ambos grupos analizados durante la investigación, me percaté de que tanto el docente como la docente pasaban gran parte del tiempo dentro del aula dando atención a las criaturas que presentaban problemas y organizando actividades dentro del aula con las que pretendían enmendar su comportamiento, pero solo los hacían ver como protagonistas por su mala conducta y no por su desempeño académico.

Hoy día, el mejor desempeño de las niñas en el ámbito educativo ha llevado a creer que se ha llegado a una igualdad en la educación. En contraste, las niñas entrevistadas durante mi estancia en el centro educativo mencionaban que ellas mantenían buenas calificaciones para retribuir de algún modo el esfuerzo llevado a cabo por sus padres/madres de familia, o bien para que no las sacaran de la escuela y se tuvieran que sentar a esperar a que llegara “un buen hombre” que se casara con ellas y las mantuviera.

En el futuro, a pesar de que las niñas tienen un nivel educativo mayor o igual al presentado por los niños, tienden a escoger profesiones de menor reconocimiento social y poco prestigio; por lo tanto, la remuneración económica recibida es menor, aunque realicen labores equivalentes a las de los hombres, debido a que durante su proceso social y educativo solo reciben mensajes que hacen bajar sus niveles de confianza en ellas mismas para ser capaces de enfrentarse a todo tipo de responsabilidades, catalogándolas como seres débiles, incapaces de tener el poder en sus manos.

Las niñas también buscan ser protagonistas en el acto educativo. Las que lo consiguen, pueden obtener igual o mayor atención que sus compañeros,

mientras que sus compañeros, si no figuran en el acto, son tratados de manera negativa; lo único válido es el protagonismo, que lleva a cubrir esa carencia de atención mediante la cual alguien se reafirma en la persona del otro/a. Estas diferencias observadas dentro del centro educativo, más que a factores biológicos, tienen su origen en lo social y cultural.

4.3 Lo que dicen las/os niñas/os

Realicé un cuestionario en el cual les preguntaba a los y las estudiantes qué era lo que más les gustaba y lo que no les gustaba de ser niños/niñas. Contestaron lo siguiente:

4.3.1 Lo que me gusta de ser niño

Jafed: Que podemos jugar fútbol, ese es un deporte para verdaderos hombres.

Las relaciones de los chicos en los deportes tenían una historia; en la mayoría de los casos revelaban unas relaciones entre sexos y con la sexualidad más amplias, ideológicas, psicológicas, sociales y económicas. Para estos chicos, el deporte, vinculado como está a unas características frecuentemente crueles de la cultura patriarcal, como la misoginia, la violencia, el sexismo y el heterosexismo, era mucho más que un pasatiempo “inocente” al que se jugaba por diversión (Frank, 1999: 179).

Carlos: Somos más fuertes.

Adrián: Tener más fuerza, para poder defenderte y jugar.

Mauricio: Es que puedes ser travieso y nadie te dice nada, porque así debemos ser los niños.

4.3.2 Lo que no me gusta de ser niño

Manuel: Que no le puedes pegar a una niña.

Carlos: Somos menos inteligentes que las niñas.

Edgar: Que siempre nos peleamos sin razón.

Luís: Que nos peguen los mayores.

4.3.3 Lo que me gusta de ser niña

Cintia: compartir los secretos con las amigas.

Erica: Poder arreglarnos; ésa es una ventaja que tenemos sobre ellos.

Alanis: Ser risueña y que por ser niña te consientan más.

Laura: Que te puedes peinar de muchas maneras.

Nataly: Que tenemos más cosas por hacer, como ayudarle a mamá.

Karina: Poder arreglarnos.

Betsabé: Que me puedo peinar, me puedo poner faldas y que me respetan mucho con mi forma y que nos contamos cosas todas las niñas y aunque me digan que soy enojona, pero me gusta mi carácter, mi forma de ser; me gusta vivir la vida, me gusta todo de mí.

Daniela: Es que nos llevamos rudo con los niños.

Gloria: Que puedes ayudar a mamá en casa y así aprendemos cosas diferentes a los hombres.

Jazmín: Que me consienten más que a los niños y que me creen más que a ellos.

Yosajandi: Que mis papás me quieran tal como soy.

Brenda: Es poder peinarme de diferentes formas y que me den lo que yo les pida.

4.3.4 Lo que no me gusta de ser niña

Aidé: Que no podemos pegar, pero los niños sí pueden; eso es injusto.

Cintia: Que los niños se crean mejor que nosotras.

Alanis: Que no te dejan jugar lo mismo que a los niños, como luchas, futbol.

Laura: Que no puedes jugar cosas de niños.

Vicky: Que los niños nos hagan sentir menos que ellos.

Betsabe: Que los niños no te respetan. Luego, como yo estoy negrita o morena, me insultan. Eso no me gusta de mí.

Citlali: Que se te enreda el cabello.

Daniela: Es que si jugamos un deporte como el futbol dicen que solo es para niños.

Yosajandi: Que no te quieran y te desprecien.

4.3.5 ¿Participas en clase?

Mauricio: La mera verdad, pues no. Me da mucha pena. Además, eso es cosa de niñas. Si mis amigo me ven participando, van a decir que soy un ñoño matado.

Lo lamentable es que la opción más socorrida sea colocar todo lo que se considera como características y comportamientos de las niñas como término subordinado. Las verdaderas debiluchas y cobardes son las niñas. Por eso, mientras los niños se abstengan de comportarse como las nenas, no se les pueden poner esos sobre nombres (Jordan, 1999: 240).

Betsabé: Es muy bonito participar. Y además, porque debes de hacerlo para que te suban puntos. Y por eso vengo y porque es mi obligación como niña y porque mis papás trabajan duro para que compren mis libretas.

Jesús: Me da pena participar y casi siempre no sé la respuesta a lo que pregunta el profe, y para que se burlen de mí, mejor me quedo callado.

Nataly: Yo siempre participo, porque siempre realizo las actividades que el maestro nos manda.

Virginia: Siempre hago las tareas, respondo cuando el maestro pregunta algo o cuando dice que pasemos al pizarrón.

Jonathan: No, porque me distraigo y casi siempre ando de pie, jugando.

4.4 La construcción del aula

4.4.1 Manejo del espacio

Se refiere al espacio físico donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es vital que el profesional de la educación conozca el espacio, la distribución y la colocación de los lugares respecto del pizarrón, así como la iluminación y la ventilación adecuadas, además de las condiciones higiénico-pedagógicas del aula (Villalobos, 2002: 199).

Tanto en el primero como en el segundo grupo fue visible que el y la docente a cargo ubican a la alumna y al alumno más brillantes al principio de la fila y en el centro, mientras que al final de la fila se ubican los y las estudiantes que más se distraen. En el segundo grupo analizado se ubica un niño de nombre Ángel, el cual está excluido completamente del grupo; está sentado hasta el final de la fila en una tarima. Sus compañeras de clase me dijeron al respecto: “Ese niño es bien grosero con el maestro; por eso está hasta atrás. Nadie lo quiere”.

Las dos criaturas consideradas las más “aplicadas” se encuentran posicionadas al frente, mientras que al final se encuentran los dos niños considerados los más “latosos”. Delgado (1993: 221) observa que la actividad se da en el área frontal o central del salón de clase: los y las estudiantes que se sientan hacia el centro y enfrente del aula “participan más que aquellos que se sientan hacia las partes de atrás y en los lados”.

En cuanto al deporte, permanece una marcada diferenciación, sobre todo en los que implican una relación violenta con la corporeidad. En el patio de juegos está presente el predominio de los varones. Durante mi estancia me percaté de que las niñas, sobre todo las más pequeñas, tienden a ser muy unidas, forman grupos grandes solo de mujeres; comparten alimentos, juegan siempre en un mismo lugar, donde permanecen sentadas todo el recreo, siempre a las orillas del patio de juegos. Mientras tanto, los niños tienen mucha movilidad; se la pasan corriendo, golpeándose, molestando a las niñas, robándoles su comida, mojándolas, quitándoles sus cosas haciéndolas llorar. Ellos ocupan la parte central del patio ya sea jugando fútbol o tazos.

Entre los mayores juegan a brincar la reata; fue la única actividad compartida entre niñas y niños.

Durante el recreo pude observar que las criaturas más pequeñas presentan conflictos de forma abierta; los niños son más agresivos que las niñas, y recurrentemente resuelven sus conflictos por sí solos, mientras que las niñas tienen a solicitar la intervención del alguien mayor. Las niñas casi nunca violan las órdenes o las reglas establecidas.

En el patio de juegos, el espacio es de los niños; ellos tienen el control. Recurrentemente irrumpen en el espacio de las niñas. Ellas no se atreven a invadir el espacio varonil por temor a represalias. Los niños las consideran como visitantes no deseadas.

4.4.2 Violencia en las aulas

La violencia surge en aquellos lugares donde existen relaciones humanas. Por eso, su “puesta en escena” se produce en distintos escenarios donde interactuamos los unos con los otros (Hernández, 2001: 93).

La educación durante la etapa preescolar es más libre que en la primaria; se encarga de una parte de la socialización, mientras que la educación primaria está estructurada para brindar conocimientos más formales. Por ello, los y las docentes se ven forzadas a facilitar la transición de una a otra fase haciendo que las criaturas sean disciplinadas. Hace falta imponer inhibiciones necesarias si el/la docente desea tener a más de treinta criaturas en completo orden durante todo el tiempo que permanecerán en el centro educativo, procurando que siempre hablen en voz baja, que se levanten de su lugar lo menos posible, para mantener el orden. De lo contrario, si hablan en voz alta, si se mueven de un lugar a otro, si buscan contacto con las demás criaturas, la ansiedad por obtener la atención, el deseo de control sobre el espacio, son consideradas actitudes impropias que vician el ambiente. A diferencia de lo que ocurre en el patio de juegos, donde se les permite gritar, correr, jugar.

Hoy día sigue habiendo formas de discriminación, sin que se dé una percepción de las mismas por los/as actores y actrices implicados/as en ellas, y es comprensible, si nos damos cuenta de que se dan de una manera sutil, tanto dentro como fuera del proceso educativo. Aunque bien es cierto que las mujeres hemos sido incluidas en la vida pública, esto no significa que tengamos las mismas oportunidades que los hombres.

Inevitablemente, el acoso escolar existe y existirá, pues es propio de nuestra naturaleza humana experimentar con el uso de poder y examinarlo; por desgracia, para algunos esto se convierte en abuso de poder. No obstante, los centros educativos pueden adelantarse y actuar de manera que se reduzca la

frecuencia de tales hechos. Esto resulta difícil de lograr si los valores y actitudes de la comunidad escolar reflejan la idea de que el acoso es parte necesaria del crecimiento y prerrequisito para la construcción de la personalidad, y que los alumnos tienen que solucionar por su cuenta las situaciones de acoso, sino que esas creencias perpetúan el espíritu de acoso en el centro escolar (Suckling y Temple, 2006: 44).

En el ambiente educativo permanecen hoy día situaciones que reflejan la existencia de sexismo en las escuelas; los niños siguen teniendo la obligación de reafirmar su masculinidad demostrando que no son débiles. La mejor manera de hacerlo es con un deporte que, como ellos mismos dicen, es de hombres y para hombres: el fútbol; mientras que las niñas se preocupan por mantener su papel de serias, responsables, cuidadosas, inteligentes, lo que ellas identifican como virtudes.

Durante la clase de educación física, el profesor trata de integrar al grupo. Los niños, durante la clase, se refieren a las niñas como: "Torpes, sonsas, debiluchas". Dentro de estas actividades, posteriormente comienzan a practicar técnicas de fútbol, en las cuales los niños demuestran sus habilidades, y si algún niño comete algún error es objeto de burlas: "¡Eres un puberto! ¡Pendejo! ¡Idiota!" Al terminar de practicar las técnicas, el profesor les da tiempo para jugar fútbol. Es obvio cómo los niños se apoderan del patio y las niñas se ubican en la orillas. Ellos las agreden: "¡Ustedes no sirven para esto, esto es para hombres!" Si las niñas intentan jugar, las disuaden arrojándoles el balón con violencia, con la intención de lastimarlas.

Sin embargo, el problema no se reduce a las escuelas y a quienes trabajan en ellas. Los valores que encarna el deporte están vinculados a un conjunto mucho más amplio de prácticas de toda la sociedad: la competencia, la idea de ganar a cualquier precio, y el principio económico del beneficio. A muchos chicos el deporte les proporciona un sentimiento de mérito personal, de poder. De control y de hombría. Para exhibir, realzar y ampliar su masculinidad, empleaban el deporte para vivir de acuerdo con las normas sociales establecidas. Pero siempre asomaban las contradicciones y las tensiones y

algunos chicos decían sin tapujos que no valoraban la forma de comportarse que habían adoptado (Frank, 1999: 180).

Ángel es maltratado por sus compañeros, lo rechazan porque no es bueno para el fútbol y dicen: “Eres un pinche chillón”.

Gran parte de esta labor del sexismo la llevan a cabo los/as docentes, aunque bien es cierto que durante la socialización primaria las criaturas ya han adquirido gran parte del sentido común que genera el patriarcado, lo que significa que ya lo traían al momento de su ingreso al sistema educativo formal. El profesorado es depositario del discurso pedagógico, que inconscientemente impone las normas bajo las cuales se regulan las relaciones dentro del aula. El/la docente es quien da forma de manera recurrente el comportamiento expresado por los/as niñas/os dentro del aula.

Hay un niño al que le dicen “gay” porque se junta con las niñas. Una niña me cuenta: “La otra vez, entre varios niños planearon darle una lección y le pegaron. Aunque él quedó todo morado, no dijo nada por miedo”.

Muchos niños buscan el reconocimiento que no tienen en el hogar a través de la violencia en la escuela. Las niñas, de quienes anteriormente se pensaba que solo mantenían disputas de manera verbal y solo entre ellas, ahora están presentando violencia física incluso con sus compañeros.

Citlali: Hay un niño que por cualquier cosa me pega, le digo al maestro y no me hace caso, me dice: “es tu problema no el mío”.

El problema de la violencia contra las mujeres es un problema de todos. Los hijos de un padre golpeador y una madre golpeada, o de dos padres golpeadores, crecen en un ambiente violento. No es de extrañar que aprendan esa violencia. Estos niños son víctimas, aun cuando no lo sean de golpes lo serán emocionalmente. La convivencia es la manera más directa de aprender (Hernández; 2001:108-9).

Si bien hoy día se está visualizando el fenómeno *bullying* como el tema de moda, visualizado gracias a las nuevas tecnologías, esta situación no es nueva: existen investigaciones que lo vienen investigando desde la década de 1970. Para que se pueda hablar de *bullying* o una situación de violencia es preciso analizar si existen las siguientes características dentro del aula:

- a) La acción tiene que ser repetida, debe haber ocurrido durante un tiempo prolongado.
- b) Existe una relación de desequilibrio de poder, de indefensión, víctima-agresor. No puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, en equilibrio social o psicológico.
- c) La agresión puede ser física, verbal o psicológica. Física referida a agresiones del cuerpo; verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.; y psicológica referida al aislamiento, rechazos, chantajes, etc. (Olweus, 1978, citado en Ortega, 2003: 53).

Gloria: Los niños se golpean y se graban con el celular y se burlan, después lo reproducen y lo reproducen y se siguen burlando.

Polo: A mí me gusta esconderle sus cosas a las niñas, para que se pongan a llorar cuando no las encuentren. Y si me da lástima, se las devuelvo, pero pus son bien chillonas.

En el momento actual, las niñas están enfrentando un doble papel: masculino y femenino, pues han notado que la forma de ser respetadas y admiradas es por medio de comportamientos considerados masculinos, lo que implica que las niñas hoy día luchan por lo que ellas mismas denominan sobrevivir en una escuela donde los niños mandan.

Como la docente lingüísticamente no se dirige a las niñas, éstas muy rara vez participan en clase, y las ocasiones en que lo hacen, no se expresan claramente, titubean al hablar, tartamudean, y el léxico que presentan es muy pobre.

La menor participación de las niñas no parece ser el efecto de un rechazo explícito. Su origen parece radicar en la no suficiente estimulación y falta de seguridad para intervenir, que a su vez —pensamos— se produce a causa de

la desvalorización y autodesvalorización de ser mujer (Subirats y Brullet, 1999: 213).

Cuando la docente no les da la palabra, las niñas se sienten intimidadas, y cuando la docente da la posibilidad de que participen abiertamente, el espacio es claramente dominado por los niños.

Virginia pasa al pizarrón a resolver una división. Los niños le gritan: “¡Ya quítate, estás mal, no sabes, eres una idiota, inútil!”

Las diferencias en cuanto a conducta ya no son del todo atribuibles al sexo de una criatura, sino que se dan modificaciones en las conductas que ya no se pueden categorizar como “normales”. Veamos el caso de Cintia. El cual el docente tenía un argumento acerca de por qué, siendo una niña, presentaba una conducta “masculina”, o que tanto él como los/as compañeros/as de Cintia veían como poco femenina. Se justifica el comportamiento de Cintia por la carencia que ella tiene de la figura paterna: es hija de madre soltera; el profesor dice que por ello la tolera: “pobre niña, ella en realidad utiliza esa conducta como protección ante los niños”.

Cintia es una niña carente de atención y siempre está buscando obtenerla; no se quiere sentir débil ante los/as demás, no quiere ser el blanco de las burlas de nadie y es considerada como una líder, pero a la vez, la mayoría de sus compañeros/as le temen, lo que nos lleva a pensar que ejerce sobre las demás criaturas lo que los estudiosos de la educación denominan *bullying*.¹³

Según las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un sujeto podemos distinguir en cada grupo tres grupos sociométricos diferentes:

1. El alumno popular. Puede serlo por prestigio exterior o por destrezas personales; por ser un cabecilla, valentón, al que sigue gran parte del grupo, en ocasiones aun no aceptándolo, por temor; o bien, por encarnar el ideal del grupo, en cuyo caso será el líder del grupo.
2. El alumno aislado. Aquel a quien nadie, o casi nadie, elige. Está desatendido y pasa desapercibido.

¹³ “Los abusos, maltratos entre compañeros o *bullying*, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otro/otros individuos convirtiéndose en una víctima incapacitada para defenderse por sí misma” (Ortega, 2003: 53).

3. El alumno rechazado e impopular (Cerezo; 2001: 50).

La búsqueda de identificación con representaciones del súper héroe, como el modelo a seguir, del cual tienen que adoptar sus características que le ayudan a la conformación de su masculinidad.

Ángel: a mí me encanta ver las luchas de la WWE, aunque me duerma re tarde, yo cuando sea grande quiero ser como Batista, es el mejor luchador, tiene muy buena estrategia para madrearse a los otros luchadores.

A muchos niños les debe parecer que los peleoneros actúan en la vida real las fantasías que los demás solo pueden soñar. Pero en esta versión de la historia, el antagonismo del malvado contra el cual rivaliza “el guerrero” es nada más y nada menos que la escuela, mientras que aquellos que no resisten son los cobardes, los debiluchos, las gallinas o mariquitas, cuya conducta es contrapartida del héroe (Jordan, 1999: 239).

Estas circunstancias presentadas por las criaturas pueden ser las causantes de dificultades para los padres y madres de familia y los/as docentes, ambas partes desean que se aterricen y no tengan un apego muy fuerte con estos patrones y lleguen a inhibir su proceso.

Las niñas se identifican con representaciones de una telenovela: *Atrévete a soñar*. Ellas quieren ser como la protagonista, hablan como ella, diciéndole a los niños palabras como “eres nefasto”, mismas que la actriz de la telenovela usa. Un gran número de niñas trae objetos como los que tiene la niña en la telenovela (una pluma con figuritas de colores), con las que golpean a los niños.

4.4.3 Uso del lenguaje dentro del aula

El lenguaje y todo lo que de éste deriva es el reflejo de una cultura predominantemente andrógica, que fomenta la desigualdad de las mujeres dentro de la sociedad, llevando a la supremacía de lo masculino, la edificación de estereotipos sexuales que obviamente favorecen al género masculino y contribuyen a la invisibilización de las mujeres dentro del lenguaje.

Cuando solo se habla en masculino se dice que se nombra a todas las personas existentes, pero “solo nombran la mitad del mundo como si se

tratara del mundo entero”, para que la labor del aula tenga sentido debe de ser un sitio de apertura que rompa con lo denominado “neutro”, para ser un conjunto y no uno solo (Mañeru, 1999: 162).

El lenguaje tiene una doble función: como instrumento de poder, pero también como elemento de lucha contra la dominación. Para comprender el discurso establecido dentro del aula, es preciso contextualizarlo, de manera específica en los espacios donde de modo natural han permanecido relaciones de poder asimétricas que son asimiladas y vistas como algo normal.

En una cultura como la nuestra, nos parece normal que las personas que poseen el poder lo ejerzan sobre las más débiles. En el aula, el poder está encarnado en la figura docente, que lo ejerce sobre las criaturas, las cuales se protegen de éste bajo un caparazón: el de permanecer en silencio durante la clase. Esto tiene sentido porque la persona que tiene la palabra tiene el poder. El/la docente desanima a las criaturas de participar si no se les da la palabra con el argumento de que es para mantener el orden, y con ello inhibe la participación y queda como única figura reguladora de la palabra.

El vínculo entre el lenguaje y quien lo habla, cuando su uso contribuye a maltratar a las mujeres, hace presente el sexismo en cualquier tipo de interacción, incluso en la conversación más espontánea, en la literatura, en los medios de comunicación de las masas. Como la televisión es el medio de mayor auditorio, el uso del lenguaje sexista se reproduce como algo tan normal que no se percibe a simple vista.

Existe una resistencia a modificar el lenguaje y a nombrar en femenino, justificada en una aparente neutralidad. En función de esa supuesta neutralidad, las mujeres hemos sido ignoradas. En medio de la llamada “igualdad”, nos homogenizan, dándonos como referente lo masculino.

Esa invitación a nombrar en femenino y en masculino requiere ponerse en juego, arriesgar, apostar sobre el significado de las palabras, dejar abierto el interrogante de cómo usar la lengua para representar mejor al mundo de forma que podamos habitarlo, comprenderlo mejor y también transformarlo (Mañeru, 1999: 164).

Durante la educación preescolar, es poco el indicio que se tiene sobre la discriminación lingüística. Posteriormente se ve incrementada al ingreso a la educación primaria, y esto tiene sentido si observamos que la etapa preescolar tiene como única función ayudar a desarrollar habilidades de integración y socialización, y porque la educación recibida es más personalizada.

En el grupo donde la docente es mujer, noto que ella tiende a nombrar en masculino; nunca se refiere a las niñas como “ellas”; siempre dice “ellos” o “niños”, no reconoce a las niñas. Cuando la cuestiono, ella dice que al nombrar en masculino también hace referencia a las niñas; ella supone que es una palabra neutra.

La voz es una cualidad física, que se modifica principalmente en los niños, es un símbolo de virilidad, de poder, en ellos se presenta una voz grave, “Las voces graves masculinas, son consideradas más creíbles en las cadenas de radio y de televisión, que evitan confiar los espacios informativos a mujeres” (Yagüello, 1999: 107) mientras que las niñas un tono más agudo: “Las voces femeninas, por su tono y por su timbre agudo, están habitualmente asociadas a falta de credibilidad, de seriedad” (Yagüello, 1999: 107). Esta característica dota a los niños de poder, que ejercen en el aula al momento de participar en clase gritando y quitándoles la palabra a sus compañeras: “Los hombres les niegan a las mujeres un estatus de igualdad en el intercambio verbal. No respetan su derecho a la palabra y no les dejan la elección de los temas de conversación” (Yagüello, 1999: 102). En los casos excepcionales en que los hombres no desarrollan un tono de voz grave, tendrán algunas dificultades, porque eso implica un símbolo de debilidad: la voz es un elemento que ayuda a la construcción de la personalidad, así como la posición que cada una de las criaturas ocupará en la sociedad.

Se ejerce violencia sobre los niños cuando se les enseña a hablar como hombres, tomando este reflejo de la figura paterna, de suma importancia para su formación personal, porque de lo contrario están en riesgo de ser descalificados por transgredir la barrera sexual del lenguaje como un comportamiento de afirmación de su hombría. Las niñas no pasan por esta situación; ellas siguen hablando como mujeres, o sea, el niño tiene que demostrar que es un verdadero

hombre, mientras que la niña no tienen que demostrar que es mujer por medio de la voz.

Recurrentemente se dice que las mujeres hablamos demasiado, y que solo hablamos por hablar, que nuestras palabras no tienen ninguna importancia o trascendencia, o sea, que utilizamos la boca para chismorrear, que de ella solo emanan cacareos: “La mayoría de las lenguas disponen de numerosas palabras para designar a las mujeres como *cotorras*” (Yagüello, 1999: 103). A diferencia de las mujeres, el diálogo que los hombres emplean es un “verdadero” discurso, como si ellos nunca abrieran la boca “para no decir nada”, y tiene sentido si pensamos que las palabras implican poder, un poder que solo es poseído por la persona encarnada en lo masculino. “El exceso de palabras, el parloteo, se convirtiera en el sustituto de poder” (Yagüello, 1999: 104).

La educación debe o debería incluir una educación lingüística que despertara nuestras destrezas orales y escritas, que nos condujera a designar a mujeres y hombres, dejando de lado los prejuicios culturales que nos impiden nombrar tanto a unas como a otros como seres diferentes y no neutrales, aunque sí iguales en derechos y obligaciones.

Es precisa una modificación en el lenguaje transmitido dentro de las aulas; este aspecto ya ha sido identificado sobre todo por las docentes, quienes precisan analizarlo antes de transmitirlo, sin que esto las lleve a recibir severas críticas o a censurarlas. Esta identificación y deseo de modificación deben de ser valorados y tomados en cuenta, porque denotan que se utiliza el término “niño” para referirse a las criaturas en general; esto ya no es solo un accidente de la lengua o algo espontáneo, inconsciente, sino algo mal llamado “natural” y que por ello sigue permaneciendo y es difícil de modificar.

4.4.4 Función de el/la docente

La relación educativa no es más que un debate por el poder, en el que el profesor no puede quedar por debajo de los alumnos (Cerezo; 2001: 54).

La labor docente consiste o debiera consistir primordialmente en desarrollar las habilidades y la creatividad para poder generar aprendizajes significativos y con ello la construcción de la personalidad de las criaturas, a través de la experiencia.

El/la profesional de la educación es guía y mediador/a del aprendizaje; así, este aprendizaje que nos llega de fuera contribuye en nuestro interior a superar nuestras barreras, lo que da como resultado un aprendizaje significativo.

Las atenciones que la/el docente dirigen hacia el alumnado, así como el ambiente dentro del cual se desarrolla el acto educativo, repercuten de manera permanente en el actuar y en los resultados académicos del alumnado. Aunque esto parece una obviedad, es importante señalarlo dado que ayuda a la autoconcepción que el estudiantado crea sobre su desempeño académico durante su estancia en la escuela, dando como resultado el reconocimiento de sus propias capacidades, metas y limitaciones

Una situación que puede contribuir al incremento del desempeño académico es como se ve el/la estudiante ante la mirada de el/la docente, puesto que el/la docente tiene una gran influencia en su proceso de aprendizaje: tiene la posibilidad de modificar los aspectos negativos en algo positivo y le ayuda formarse un autoconcepto de sí mismo/a.

El autoconcepto no surge en un vacío de realidad, sino en experiencias escolares concretas, acerca de las cuales consideramos indispensable que estén atravesadas por la valoración y el tratamiento dado a las diferencias socioculturales de la población estudiantil (Yagüello, 1999: 133).

Cuando soy presentada a la maestra con la cual se me permitió realizar mi investigación de campo, ella se muestra renuente ante mi presencia, asegurando que ella es una excelente profesional y que no discrimina a ninguno/a de sus estudiantes, que mejor haga la investigación con el maestro del otro grupo. Finalmente, ante la insistencia de la directora, accede a permitirme pasar al aula.

Si hoy preguntamos a maestros y maestras, a madres y padres, si creen que se discrimina a las niñas en el proceso educativo, probablemente la gran mayoría responderá que no: que niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas y que son tratados por igual (Subirats y Brullet, 1999: 189).

Queda claro que vivimos en un mundo hecho por hombres y para hombres; por consiguiente, en el ámbito educativo esto de ningún modo cambia: seguimos inmersas/os en un modelo tradicional, por lo que la mayoría de los/as docentes saben que las niñas existen, pero tratan de ignorarlo para lograr lo que denominan una “educación igualitaria” adecuada, y con ello incluirlas en una educación que implica actividades generadas para todo/as por igual, pero a pesar de ello el trato dado a cada quien no es igual: las niñas son tratadas de manera diferencial.

Se incluye a las niñas, pero ellas nunca podrán aspirar a ser iguales que los niños; el papel principal siempre será ejercido por ellos, y la escuela contribuye en gran parte a reafirmar este protagonismo.

Tanto el como la docente hacen una diferenciación entre niñas y niños. Suponen que el comportamiento de las niñas es mejor que el de sus compañeros, quienes frecuentemente son denigrados y descalificados.

Las actitudes que el/la docente presenta en el aula, si llegan a ser apasionadas y hay mucho entusiasmo hacia su labor, se considera que toman afecto por sus estudiantes, o bien que alguno/a es “su consentido/a”. Por el contrario, si la actitud es hostil es porque considera que le ocasionaran problemas y es necesario corregirlos/as.

¿Podría atribuirse a los/as docentes una intervención en la formación de la identidad de género que desmitificara la concepción tradicional y permitiera entender que existe una diversa gama de ser niño o niña?

Dentro del aula analizada durante el trabajo de campo observo que no hay una buena relación ente docente y alumnado; no existe respeto de ambas partes. Lo óptimo sería que el/la docente encuentre el modo, si trabaja de manera inteligente y creativa, de generar relaciones más cordiales y de respeto mutuo.

La igualdad hace referencia a un derecho jurídico que se supone todos/as debemos tener, mientras que la diferencia hace alusión a lo existencial, las experiencias vividas día a día, a lo que se quiere alcanzar. Las diferencias entre mujeres y hombres son partes esenciales de su humanidad.

Es necesario un análisis de la formación de los/as docentes que permita implementar medidas para evitar que se produzca una invisibilización de las niñas. La/el docente supone que existe igualdad cuando en realidad la mayor dedicación se da hacia los niños, por lo que las niñas creen necesario ser como ellos, para ajustarse a lo requerido por sus docentes. Lo más conveniente es utilizar diversos métodos educativos orientados a permitir que las niñas y los niños reciban una educación igualitaria encaminada a alcanzar la paridad, generando en las aulas un ambiente que llame la atención de las criaturas y no las lleve a dividirse.

El/la docente debe presentar actitudes de respeto hacia las criaturas, como seres con dignidad, y desempeñar su labor a la altura de esta dignidad. El/la docente tiene como misión modificar la conducta de las criaturas desde su interior; éste debe ser un cambio recíproco, o sea que ambas partes lo deseen para el mejoramiento mutuo. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla con su objetivo, debe promover acciones en las criaturas. De no ser así, no cumplirá con su objetivo que es generar una educación plena.

El fundamento ético de la acción educativa, en la actividad del profesor y en la acción formativa del estudiante, es el de referirse directamente a la libertad como germen esencial de la dignidad personal (Villalobos, 2002: 199).

4.4.5 Colaboración de los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es preciso que cambie la concepción que delega la responsabilidad de la educación a un solo sector, siendo que ésta es asunto de todos/as y cada uno/a de nosotros/as. Exigir a la escuela y a la sociedad en general que forme a su alumnado con la posibilidad de aprender a cambiar, más que prepararlo para las competencias que, en lugar de contribuir a la paridad, contribuye a lo contrario: a excluir. En la escuela no solo se debería asistir a adquirir conocimientos, sino a generar una interacción a través del aprendizaje en el cual el/la protagonista es el/la alumno/a.

La forma en que un/a niño/a se incorpora al ambiente generado dentro del aula puede influir decisivamente en su desempeño académico. Los/as niñas/os que tienen una óptima adaptación al ambiente educativo probablemente han

tenido un respaldo por parte de sus padres, madres y maestros. Todo lo anterior como una buena comunicación entre lo que las criaturas “desean” y sus progenitores y docentes también.

Es probable que tanto en el contexto familiar como en el escolar se generen diferencias. Es por ello que los/as docentes deben de estar atentos/as para poder identificarlas y trabajar en ellas.

Cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen (Savater; 2006: 154).

Tanto la casa como la escuela son instituciones que tienen su propio funcionamiento, por ello es necesario que trabajen en conjunto para que el/la niño/a tenga un óptimo desarrollo.

Quizá el reto ilustrado actual sea proponer y asumir un tipo de padre con suficiente autoridad para gestionar el miedo iniciático en el que se funda el principio de realidad, pero también con la tierna solicitud doméstica, próxima y abnegada, que ha caracterizado secularmente el papel familiar de la madre. Un padre que no renuncie a serlo pero a la vez que sepa maternizarse para evitar los abusos castradoramente patriarcales del sistema tradicional (Savater, 2006: 59).

Quizás estas diferencias se dan porque en ambos contextos la conducta que se espera es muy distinta y las relaciones que se generan dentro de cada uno de estos ámbitos no son las mismas. Los/as niños/as ingresan al ambiente educativo con ciertas expectativas; así, tanto las madres y los padres de familia como las y los docentes esperan que se ajusten a las reglas, o sea se sepan comportar y se relacionen de la mejor forma posible. Por lo tanto es preciso que se dé una participación por parte de la familia en el ámbito educativo para que puedan haber información relevante en el proceso educativo y no, por el contrario, pensar que el/la docente es quien tiene la responsabilidad exclusiva de la educación de las criaturas.

Aunque en la mayoría de los casos sus metas son muy similares, padres y maestros pueden interpretar y expresar de maneras bastante diferentes sus expectativas y preocupaciones con respecto a los niños. Cuando padres y maestros identifican fines en común para la educación del alumno, se refuerzan las posibilidades de una buena comunicación entre el hogar y la escuela, lo cual se suele perder de vista cuando la atención se centra exclusivamente en las diferencias. Comportamiento esperado del niño en el hogar y en la escuela, expectativas sobre el grado escolar que cursan los niños, y formas de participación de los padres en las actividades escolares (Gimeno, 1999:73)

Los/as docentes, esperan de los padres y madres de familia, su colaboración en las tareas escolares y extraescolares, aunque no podemos ignorar que esto no siempre es llevado a cabo por diferentes circunstancias, como la necesidad que existe de trabajar para poder garantizar el sustento de la familia, los horarios de trabajo que no se ajustan a lo requerido, o en otra situación, la falta de experiencia escolar.

Profesor: ¡Jesús, las copias que te dejé!

Jesús: ¡No traje mi cuaderno!

Profesor: ¿Que vamos a hacer contigo?

Le pregunto a Jesús por qué no hizo la tarea.

Jesús: ¡No me dan ganas! Me voy a jugar con mis amigos.

Yo: ¿Y tus papás?

Jesús: Solo arreglan todo golpeándome, ¡pero ya ni me duele!

Los docentes manifiestan que a pesar de estas limitaciones, tienen que hacer todo lo posible por estar pendientes de que los/as niños/as coman bien, duerman sus horas, realicen sus tareas escolares y nunca falten a la escuela, así como ser puntuales, y lo más importante: que el/la niño/a sienta que es querido/a, que sus padres se interesan por él/ella.

Las relaciones que se generan dentro del aula son interacciones que se dan entre dos personajes importantes del acto educativo, éstos son el/la estudiante y

el/la docente. Éstos son los roles que se les han asignado y determinan el lugar que ocupan dentro del aula. Todo lo llevado a cabo dentro del aula tiene una finalidad que viene especificada dentro del plan de estudios.

Los/as alumnos/as gastan mucho tiempo en establecer una relación con el/la docente, sin saber que la diferencia del poder existente entre ambas partes es enorme. En la escuela se dan relaciones clasistas, que hoy día siguen permaneciendo disfrazadas de una aparente igualdad. Es por ello que se debe observar más minuciosamente el proceso educativo que aún sigue contribuyendo a generar relaciones desiguales. Entonces es obvio que el sexismo no beneficia en nada, por lo contrario maltrata y excluye, debe ser eliminado del ambiente educativo si queremos lograr relaciones más igualitarias.

Las relaciones de poder no son solo producto de los/as docentes y mucho menos de los/as niñas, todos ellos/as obedecen a un orden pedagógico que es necesario reconstruir porque conforma una estructura compleja que encabeza el acto educativo.

Conclusiones

Los objetivos planteados en la presente tesis me llevaron a un crecimiento profesional y me dieron la pauta para poner en cuestión el paradigma convencional de la práctica educativa gracias a una investigación de campo, la cual resultó muy enriquecedora.

- En el primer capítulo se llevó a cabo una crítica y análisis de la familia como factor determinante de las relaciones de poder que las criaturas mostrarán posteriormente en la escuela.
- En el segundo, se explicó la manera en que la presencia de las mujeres en el ámbito educativo es un proceso de incorporación a la vida pública.
- A lo largo de toda la reflexión, se trató de demostrar que, respecto del problema de la equidad, la cobertura educativa total todavía no es suficiente.
- De la misma forma, se destacó la importancia que tiene el acceso a la educación tanto para mujeres como para hombres.
- El conjunto de la investigación permite, por lo tanto, entender por qué un capital cultural adecuado proveerá de poder y de oportunidades en el ámbito educativo, social, laboral y económico.

Entre los objetivos de la presente tesis se propuso llevar a cabo una crítica que condujera hacia la reflexión sobre los hilos conductores entre educación y familia. Del mismo modo, se resaltó la importancia de la educación como potenciadora de oportunidades para las criaturas y se planteó el análisis de los factores que contribuyen a generar relaciones de poder tomando como eje de referencia a la familia, ya que es el primer agente socializador.

Se habló de que las relaciones de poder no son ejercidas únicamente sobre las mujeres, sino sobre otros sujetos sociales y sobre la tendencia existente dentro de las aulas, en las cuales se trata de manera diferente a niñas y niños; esto se ve reflejado, sobre todo, en la investigación de campo comprendida en el capítulo tres.

En el primer capítulo fue tocada la cuestión de la familia como primer agente socializador, así como proveedora de oportunidades.

En el segundo y el tercer capítulos, a partir de una perspectiva histórica, se reseña la inserción de las mujeres en el aparato de la educación pública y se analiza la escuela como agente socializador secundario, identificando las relaciones de poder que se verifican ahí en función de las múltiples necesidades económicas y políticas que intervienen en lo educativo.

Estos dos capítulos me sirvieron como hilo conductor para la realización del trabajo de campo, ya que de ahí tomé las bases teóricas para mi observación.

Considero que el vínculo entre escuela y familia representa un importante factor para la formación de las criaturas. Lo propuesto en esta tesis proyecta la importancia de establecer una relación entre educación y familia a través de una crítica de los nudos problemáticos que atraviesan la sociedad y que se ven reflejados dentro de nuestras aulas.

Además de la investigación bibliográfica, en gran medida, estos objetivos fueron cumplidos mediante el método antropológico y etnográfico aplicado en esta tesis, el cual implica la presencia de quien investiga de manera directa y asidua en el campo, donde están presentes las/os actores del proceso a analizar.

Como en todo proceso de investigación, lo más enriquecedor de este trabajo no estaba previsto en el proyecto inicial, sino que se dio en la fase de la investigación de campo, como se detalla a continuación.

Para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente tesis en una escuela primaria del Distrito Federal, me fue requerida por la dirección de la institución seleccionada una solicitud formal a la SEP (Secretaría de Educación Pública). Uno de los requisitos para que la solicitud fuera aprobada era que una institución académica me respaldara como investigadora. La institución que me dio este respaldo, así como la colaboración en la presente tesis, fue el PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género) en el cual se me proporcionó una carta, la cual me garantizó el acceso a la escuela primaria. La respuesta por parte de las autoridades de la SEP no fue inmediata, lo cual retrasó la investigación; pero

después de una espera de aproximadamente seis meses, se me concedió el permiso para acceder a la institución seleccionada.

Mi acceso al plantel en primera instancia se realizó sin ningún contratiempo. Me presenté con la directora, maestra Edith Espinoza Salazar, quien mostró un gran interés por mi investigación, en la cual yo había planteado hacer el trabajo de observación directa únicamente con un grupo, pero ella me sugirió extenderlo a otro más, ya que consideraba que la posibilidad de comparar dos grupos podría enriquecer mi perspectiva. Posteriormente, visité las aulas en compañía de la directora, quien cumpliría la función de presentarme con el personal docente y con los grupos donde realizaría mi investigación

Cuando se llevó a cabo la presentación con la profesora del primer grupo, ella manifestó cierto desagrado y molestia ante mi presencia, pues aseguraba ser una maestra “muy equitativa”, que en su grupo no había “violencia de ningún tipo” y que ella no discriminaba a ninguno/a de sus estudiantes. Por lo tanto, ella proponía al profesor del otro grupo para la investigación, ya que allí eran muy visibles la violencia y el desorden. Finalmente, ante la insistencia de la directora, la docente accedió a dejarme pasar al salón a realizar mi trabajo. Me indicó que me sentara en el rincón y que tratara de moverme lo menos posible para no distraer al alumnado.

En el segundo grupo hubo mayor accesibilidad por parte del profesor, quien mostró interés por mi trabajo. Él sí me permitió interactuar con el grupo y realizar mi labor de observación de manera satisfactoria. En este grupo me fue posible relacionarme mejor con el alumnado, hubo una gran apertura y comunicación entre las niñas, los niños y yo, a diferencia de lo que ocurría en el primer grupo, donde nunca pude interactuar con las niñas y los niños; la docente presentó una tenaz resistencia a mi persona y se refirió a mí como la “señorita”, a pesar de habersele mencionado que era yo estudiante de la carrera de Pedagogía.

La institución en la cual realicé mi trabajo de campo fue elegida por la cercanía con mi domicilio actual y por el conocimiento con que cuento acerca de las personas y la dinámica social que se lleva a cabo dentro de la comunidad, dado que este poblado es mi lugar de origen.

En una investigación con una temática tan complicada como la que se refiere a las relaciones de poder dentro de las aulas me pareció preciso que se generara entre las criaturas un sentimiento de corresponsabilidad, el cual se funda en el trabajo en equipo. Los grupos a los que me enfrenté durante mi estancia mostraban una preocupante incapacidad para ese tipo de relación, porque el sistema bajo el cual estas criaturas han adquirido los primeros aprendizajes está dominado por la competencia. Fue necesario realizar un contrato en el cual todas/os y cada una/o de las/os estudiantes se comprometía a respetar las ideas de los/as demás. Apliqué un cuestionario para identificar cómo se generan las relaciones de poder dentro del aula entre niña-niño, niña-niña, niño-niño y docente-alumnado.

Muchos de los ejercicios con el alumnado durante mi estancia en la escuela consistieron en la realización de trabajo en equipo, el cual es de suma importancia en la formación de la personalidad de la/el estudiante, para lograr sinergia a través de un esfuerzo mutuo, con lo cual es posible combatir el individualismo y con ello el proceso de eliminación del otro/a. En términos teóricos, esto permite llegar a la paridad e identificar de manera crítica los roles establecidos por la sociedad para diferenciar a los hombres de las mujeres.

Si bien la perspectiva que yo había estudiado acerca de la dinámica de grupo, así como la base bibliográfica que cimentaba mi investigación, me indicaban que, de manera general, la violencia predominaba en la figura masculina, me resultó sorprendente encontrarme dentro de una de las aulas analizadas a una niña que cambió mi perspectiva. Ella presentaba un alto grado de violencia y era vista como una figura de poder ante sus compañeras y compañeros, quienes la criticaban y decían que se comportaba como hombre. Fue preciso romper mi paradigma y buscar más allá de lo que yo planteaba encontrar. Si bien yo esperaba comprobar lo que la bibliografía consultada planteaba —que las niñas eran tranquilas, sumisas, calladas y que nunca ejercían violencia física entre ellas y mucho menos contra sus compañeros varones—, en mi estancia en el campo me fue posible observar cómo también las niñas pueden presentar altos

grados de agresividad. Y al ser cuestionadas, ellas responden diciendo: “¡Así nos llevamos!”

Por lo tanto puedo concluir que, si bien existe una visión acerca de las relaciones de poder dentro de las aulas en la cual se encasilla únicamente a la figura masculina como predominante de estas conductas, el presente acercamiento al campo contribuyó a tener una mejor apreciación de cómo se ejercen estas relaciones dentro del aula y determinar que dichas actitudes no son exclusivas de un sexo.

Bibliografía

- Abad, María Luisa, y Azucena Arias, "Mafalda no quiere ser 'top model'", en Francesc López, *Género y educación: La escuela coeducativa*, Caracas, Laboratorio Educativo, 2002, pp. 71-78.
- Albornoz, Orlando, *Recursos humanos en educación*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1990.
- Amorós, Celia, "La violencia contra las mujeres y los pactos patriarcales", en Virginia Maqueira y Cristina Sánchez, *Violencia y sociedad patriarcal*, Pablo Iglesias, Madrid, 1990, pp. 39-54.
- Arteaga, Belinda, "Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934 -1946", Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Ausubel, David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- Barceló, Raquel, "Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia", en Soledad González y Julia Tuñón, *Familia y mujeres en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 9-109.
- Barreiro, Telma, *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.
- Belausteguigoitia, Marisa, y Araceli Mingo, "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y educación", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 13-50.
- Blanco, Nieves, "Educar a mujeres y hombres", en Francesc López, *Género y educación: La escuela coeducativa*, Caracas, Laboratorio Educativo, 2002, pp. 37-48.
- Blye, Frank, "Masculinidades y escuela" en Juanita Ross Epp y Ailsa Watkinson, *La violencia en el sistema educativo: Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999, pp. 173-196.

- Bonal, Xavier, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Grao, 1997.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron, *Los herederos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2000a.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000b.
- Bourdieu, Pierre, *Razones prácticas / Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Breuse, Edouard, *La coeducación y la enseñanza mixta*, Madrid, Marova, 1972.
- Buquet Corleto, Ana, J. Cooper, H. Rodríguez y L. Botello, *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, UNAM, 2006.
- Castañeda, Carmen, y Myrna Cortés, “Educación y protección de mujeres en Guadalajara en la primera mitad del siglo XIX”, en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Cerezo, Fuensanta, *La violencia en las aulas*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Chemen, Silvina, “Qué puede hacer la escuela con la violencia”, en Julia Imberti, *Violencia y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 131-170.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio, *Los agentes de la investigación educativa en México*, México, UNAM/Plaza y Valdés Editores, 2004.
- Connell, R. W., *Masculinidades*, México, PUEGUNAM, 2003.
- Delgado, Gabriela, “Las influencias del género en las relaciones en el aula”, en P. Bedolla, O. Bustos, G. Delgado, B. García y L. Parada (comps.), *Estudios de género y feminismo*, México, UNAM/Fontamara, 1993, pp. 213-234.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, 1998.
- Eco, Umberto, *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- Ellsworth, Elizabeth, “¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica”, en Marisa

- Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 55-88.
- Engels, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Progreso, Moscú, 1970.
- Escobar, Miguel, *Eros en el aula*, Valencia, La Burbuja, 2005.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- Galván, Luz, "Historias de mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940", en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- García Peña, Ana Lidia, *El fracaso del amor / Género e individualismo en el siglo XIX mexicano*, México, El Colegio de México / Universidad Autónoma del Estado de México, 2006, 307 pp.
- Gastélum, María de los Ángeles, "Legislación mexicana en torno a los derechos de la mujer", en Patricia Galeana, *Universitarias latinoamericanas: liderazgo y desarrollo*, México, Osuna de Cervantes/UNAM, 1990, pp. 97-113.
- Gimeno, Adelina, *La familia, el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Giroux, Henry, "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 135-188.
- Glazman, Raquel, *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, El Caballito/SEP, 1986.
- Gomes, Cristina, *Procesos sociales, población y familia: alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*, México, Porrúa, 2001.
- Guber, Rosana, *El salvaje metropolitano / reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Guevara, Iris, *La educación en México siglo XX*, México, Miguel Ángel Porrúa / UNAM, 2002.

- Hernández, Carmen, “Escenarios de violencia”, en Imberti, *Violencia y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 91-128.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone, *El gran eslabón*, México, FCE, 2002.
- Incháustegui, Teresa, y Yamileth Ugalde, coords., “Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género”, México, Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familia A.C., 2004.
- Jordan, Ellen, “Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad”, en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 225-249.
- Labarca, Guillermo, “Las reformas económicas y la formación para el trabajo, en Educación y conocimiento una nueva mirada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, septiembre-diciembre 2002: 140-148.
- Labastida, Julio, Natividad Gutiérrez Chong y Julia Flores, *Gobernabilidad en Oaxaca / Municipios de competencia partidaria y de usos y costumbres*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.
- Lagarde, Bernardo, “Masculinidad patriarcal”, *Pedagogium*, México, año 6, mayo-junio, 2007: 22-25.
- Lagarde, Marcela, “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas”, en Laura Guzmán Stein y Gilda Pacheco Oremuno, *Estudios básicos de derechos humanos IV*, San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Comisión de la Unión Europea, 1996, pp. 84-125.
- Larrauri, Maite, “¿Iguales a quién? Mujer y educación”, en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes?: género diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 33-42.
- Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1962, 470 pp.
- Latapí, Pablo, *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, México, FCE/UNAM, 2001.
- Lemer, Gerda, *La creación del patriarcado*, Crítica, Barcelona, 1990.

- López, Oresta, "La educación de las mujeres en Morelia durante el Porfiriato", en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- McDonald, Irene, "Una lente de ampliación: la violencia en las escuelas vista por el alumno", en Juanita Ross Epp y Ailsa Watkinson, *La violencia en el sistema educativo: Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999, pp. 129-173.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Mingo, Araceli, *¿Quién mordió la manzana?*, México, FCE, 2006.
- Monroy, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*, México, SEP, 1985.
- Morduchowicz, Roxana, *El capital cultural de los jóvenes*, Buenos Aires, FCE, 2003.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, 2000.
- Orner, Mimi, "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiantes en la educación 'liberadora'. Una perspectiva posestructuralista feminista", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 117-134.
- Ortega, Rosario, "Causas de la agresividad escolar", en Isabel Fernández, *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*, México, Narcea, 2003, pp. 35-47.
- Ortega, Rosario, "Tipos de hechos violentos", en Isabel Fernández, *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*, México, Narcea, 2003, pp. 47-77.
- Ortega, Rosario, "Violencia, agresión y disciplina", en Isabel Fernández, *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*, México, Narcea, 2003, pp. 23-35.
- Parra, María Luisa, *Comunicación entre escuela y familia: fortaleciendo las bases para el éxito escolar*, México, Paidós, 2005.
- Piussi, Anna, "La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, 1999, pp. 275-290.

- Postic, Marcel, *La relación educativa*, Madrid, Narcea, 1982.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, en línea: <www.ifai.org.mx>, consultado el 25 de septiembre de 2009.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Sierra, Carmen, "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular", en Francesc López, *Género y educación: la escuela coeducativa*, Caracas, Laboratorio Educativo, 2002, pp. 13-22.
- Skeggs, Beverley, *Formations of Class & Gender / Becoming Respectable*, Londres, Sage, 1997.
- Solís, Leticia, *La familia en la ciudad de México*, México, Porrúa, 1997.
- Staples, Anne, *Recuento de una batalla inconclusa: La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, Colegio de México, 2005.
- Subirats, Marina, "Género y escuela", en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes?: género diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 19-31.
- Subirats, Marina, "La coeducación, un tema de futuro", en Francesc López, *Género y educación: la escuela coeducativa*, Caracas, Laboratorio Educativo, 2002, pp. 23-26.
- Suckling, Amelia y Carla Temple, *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*, Madrid, Morata, 2006.
- Tomé, Amparo, "El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa infantil y primaria", en Francesc López, *Género y educación: la escuela coeducativa*, Caracas, Laboratorio Educativo, 2002, pp. 49-55.
- Tomé, Amparo, "Un camino hacia la coeducación (instrumentos de intervención y reflexión)", en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes?: género diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 170-197.
- Torres Bodet, Jaime, *Discursos 1941-1964*, México, Porrúa, 1965.
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

- Torres, Valentina, "La educación informal de la mujer católica en el siglo XIX", en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Torres, Valentina, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, El caballito/SEP, 1985.
- Tusón, Amparo, "Diferencia sexual y diversidad lingüística", en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes?: género diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 85-100.
- Vasilachis, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- Villalobos, Marveya, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, Trillas, 2002.
- Villalobos, Marveya, *Educación y estilos de aprendizaje enseñanza*, México, Publicaciones Cruz, 2003.
- Villalobos, Marveya, y Ana Teresa López de Llergo, *Estrategias didácticas para una conducta ética*, México, Publicaciones Cruz, 2004.
- Yurén, María, "¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX", en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Zavala, Roberto, *El libro y sus orillas: tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*, México, UNAM, 1991, pp. 124-155.