UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tesis

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Karla Leticia Herrera Marín

Asesora:

Dra. Patricia Ducoing Watty

Ciudad Universitaria 2013.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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---------- 1

Introducción---------- 3

Capítulo 1. La perspectiva de género---------- **9**

1.1 Orígenes del feminismo---------- 9

1.2 El género ---------- 26

1.3 Categorías de análisis fundamentales---------- 39

1.4 Igualdad y equidad de género---------- 48

Capítulo 2. Educación y género---------- **55**

2.1 Socialización y género---------- 55

2.2 La escuela y el género---------- 65

2.3 La transmisión del sexismo en las escuelas infantiles---------- 71

Capítulo 3. Un acercamiento a las prácticas docentes---------- **84**

3.1 Las prácticas educativas---------- 84

3.2 Las prácticas docentes---------- 98

3.3 Dimensiones de las prácticas docentes---------- 111

3.4 Las relaciones pedagógicas---------- 118

Capítulo 4. La práctica docente en preescolar---------- **125**

4.1 Marco institucional---------- 125

4.2 La observación en el aula---------- 148

4.3 Análisis e interpretación---------- 151

Conclusiones---------- **184**

La relación pedagógica desde la perspectiva de género---------- 184

La práctica docente, estereotipos y roles---------- 189

ANEXOS---------- **193**

Entrevistas 1ª y 2ª parte---------- 193

Cuestionario---------- 208

Diario de campo---------- 213

Observaciones de la práctica docente---------- 217

Sistematización del lenguaje oral en el aula---------- 332

Bibliografía---------- **333**

Agradecimientos

Haber terminado este trabajo es un gran logro que no pude haber hecho sin la ayuda de varias personas en mi vida. En primer lugar agradezco y dedico este trabajo a mi familia: mi mamá Leticia Marín, mi papá Roberto Herrera, gracias por enseñarme a ser una persona sensible honesta y HUMILDE, pero a su vez perseverante, y constante en la vida. También agradezco mis hermanas y amigas, Margarita, Aline y Denise, gracias por ese apoyo constante y desinteresado sin ustedes hubiera sido más difícil verlo concluido.

Agradezco infinitamente haberme formado en la UNAM por ser mi institución de formación no sólo profesional sino personal, ya que efectivamente se conforman profesionistas críticos pero también humanistas.

También agradezco a mi asesora la Dra. Patricia Ducoing, por sus enseñanzas y aportaciones porque gracias a lo anterior se construyó este trabajo. Por su puesto a Claudia Olga Torres por tu atención, empeño y sugerencias.

Finalmente pero no menos importante a mi compañero de vida Fernando Munguía por tus consejos, apoyo, dedicación y cariño siempre presente a lo largo de este trabajo, y a mi hijo Karim por ser el motor y confianza que necesitaba para concluir con un ciclo importante en mi vida profesional.

Introducción

En el presente trabajo el tema principal que se aborda es la discriminación por cuestión del género al cual se pertenece, o también llamado sexismo, el cual existe aún en nuestra sociedad y se manifiesta a partir de los estereotipos y roles de género que se consideran "propios" de mujeres y de hombres. El sexismo[1] es un problema de doble naturaleza: como **desigualdad social**, en tanto que las mujeres ven limitadas sus oportunidades de acceso a determinados puestos de trabajo; y como **jerarquización cultural**, en la medida en que la sociedad valora una forma cultural concreta, la relacionada con lo masculino e ignorando la femenina (Bonal, 1997:24). A pesar de existir diversas problemáticas en torno al tema, en mí experiencia, y comprendiendo la importancia de la educación para el ser humano, consideré pertinente analizar la relación entre la educación y el género, ya que es a partir de la transmisión de generación en generación, que se preservan o transforman las concepciones que la sociedad posee de la realidad y en particular de lo que significa el género para ella.

En general las dos instituciones fundamentales en la educación del ser humano son: la familia y la escuela. Hablando particularmente del género, estas instituciones son las que se encargan de la transmisión de estereotipos sexuales y formas de comportamiento "propios" de cada sexo, influyendo de manera trascendental en la vida de los seres humanos.

Podría pensarse a simple vista que la escuela es la institución que menos sexista es, ya que tanto mujeres como hombres ahora pueden estudiar, esto es en términos de acceso a la educación. Sin embargo, la discriminación dirigida principalmente por razón de sexo, no ha sido erradicada por completo, ya sea por acción o por omisión, la escuela refuerza, mantiene y reproduce los estereotipos que la sociedad considera propios de cada género. El sexismo en la escuela se presenta de una forma casi invisible y sutil, porque los sujetos que intervienen en

[1] Este término ha sido construido por las feministas para darle nombre a la discriminación social, económica, educativa, familiar, laboral, política, etc., de la que han sido protagonistas las mujeres a través del tiempo. (Lamas, 2002: 52).

la educación tienen interiorizada una serie de estereotipos sociales, los cuales establecen tanto la forma de comportamiento como la manera de ver el mundo (Bonal, 1997: 16). Los tipos de transmisión del sexismo en la escuela se clasifican principalmente en: *currículum explícito* (libros de texto, contenidos curriculares, organización dividida); *currículum oculto* (en la interacción en el aula de docentes y educandos, en la visión y expectativas de los docentes) y en la *posición* de *mujeres* en el *sistema enseñanza*. (Ídem). Para esta investigación resultó relevante analizar el currículum oculto.

Hablando concretamente de la educación preescolar, uno de sus propósitos fundamentales es la constitución de las identidades de niñas y niños, componente básico para su desarrollo. Esta identidad se constituye innegablemente mediante una diferenciación sexual (niño/niña); a lo anterior se le denomina identidad de género, la cual se va construyendo con base en los modelos de las personas adultas que se encuentran en su entorno. Los jardines de niños son lugares en donde niñas y niños refuerzan constantemente en el aula, el patio y la escuela, los comportamientos, hábitos y actitudes estereotipadas que efectuarán cuando sean adultos. Por lo tanto, resulta común encontrar comportamientos diferenciados a los niños jugando con carritos, construyendo edificios, volando, luchando; y a las niñas, jugando a la comidita, con muñecas, cuidando y atendiendo a bebés (INMUJERES, 2002).

Por lo que el resultado se traduce en que tanto los niños como las niñas son objeto de limitaciones en cuanto a su sexo (Bonal, 1997: 24). A los primeros se les reprime en cuanto a la expresión de sentimientos y emociones, frases conocidas por todos (as) como “los niños no lloran”, “aguántese como los machos”, “vieja el último”, por mencionar algunas; crean en la infancia ideas equivocadas, que deben ser fuertes y decididos ante la adversidad, que no deben mostrar debilidad, ni entusiasmo o sensibilidad; además son educados hacia el triunfo, la independencia y la actividad pública (Ídem). En el caso de las niñas se desarrolla totalmente al contrario, ellas deben mostrar pasividad, tranquilidad, emocionalidad,

ternura, dedicación a labores de cuidado y preocupación por los otros. Es en este sentido que se entiende que lo valorado en mayor medida es el género masculino.

Aunque no se puede negar la influencia que tiene el ámbito familiar en la constitución de la identidad de género de niñas y niños, en la escuela, son las profesoras los agentes principales que refuerzan los estereotipos de género, sin embargo, también son la vía por la cual se pueden transformar a formas más equitativas.

De lo anterior, me surgieron una serie de interrogantes: ¿la práctica docente en preescolar, reproduce estereotipos de género tradicionales, o favorece a la equidad de género?; ¿qué actividades realiza actualmente el profesorado de preescolar para conformar una equidad de género en la escuela?; y ¿cuáles son los pensamientos, expectativas y actitudes que posee el profesorado de preescolar acerca de la equidad de género, y de su papel como reproductores (as) o transformadores (as) de estereotipos y roles de género? Por lo tanto mi análisis se enfocó principalmente en observar las actitudes, expectativas, de una profesora y la interacción que se da en el aula entre docente y alumnado, desde una mirada particular, la perspectiva de género, es decir desde una mirada alternativa, crítica, libre de estereotipos y discriminaciones.

Resultó necesario realizar una investigación que reflejara la existencia del sexismo en las escuelas de educación preescolar, ya que dicha problemática al estar inmersa en la cultura, resulta de difícil erradicación pues se encuentra introducida en la subjetivad, las formas de ver la vida, los pensamientos y sentimientos de cada persona. Por lo tanto, fue necesario intervenir en el contexto cotidiano de las aulas, para identificar minuciosamente bajo la mirada de género, posibles rasgos sexistas, que a simple vista fueran considerados por la profesora como normales. Por dicha situación se utilizó como metodología la etnografía, ya que resultó un método pertinente para la realización de los objetivos de esta investigación.

Existen pocos estudios en nuestro país, que se enfocan en el comportamiento cotidiano del profesorado de preescolar desde la perspectiva de género. Por lo

tanto, mi trabajo de investigación resulta significativo en el sentido de contribuir a que haya información relevante que describa e identifique cómo son actualmente las prácticas docentes en preescolar, y cuál es su papel en la conformación de estereotipos de género en niñas y niños, para así posteriormente tomar decisiones que contribuyan a prácticas mayormente equitativas.

La pregunta de esta investigación se centró principalmente en: ¿Cómo influyen las prácticas docentes de preescolar en la conformación de estereotipos y roles de género en niñas y niños? Por lo tanto el objetivo general se enfoca en analizar las prácticas docentes en preescolar desde la perspectiva de género. Para realizar lo anterior se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) observar continuamente la práctica docente de una profesora de preescolar para describir cómo se transmiten los estereotipos que se consideran propios de cada género en niños y niñas; b) diferenciar en la práctica docente, las actividades de la profesora que favorecen a la equidad de género, de las actividades que sólo reproducen los estereotipos de género tradicionales; c) identificar el conocimiento que posee la profesora acerca de la categoría de género; d) constatar que la profesora trabaje con libros de apoyo con perspectiva de género, y saber en qué medida han contribuido a la mejora de su función educativa en cuanto a la equidad de género; y e) explicar cómo es posible que se de una transformación hacia escuelas equitativas a partir del papel fundamental de la profesora.

Para realizar la investigación se partió de comprender qué es la perspectiva de género, qué es la categoría analítica llamada género, y cuál es la finalidad principal de la perspectiva de género, lo anterior se trata en el primer capítulo.

Posteriormente en el segundo capítulo se presenta el tema de la relación que existe entre el género y la educación, la cual permite entender cuál es el papel que juega la escuela como institución en el refuerzo de estereotipos y roles de género, que a su vez contribuyen a fomentar y reforzar situaciones sexistas en el ámbito educativo.

El tercer capítulo se enfoca en comprender qué son las prácticas docentes, los elementos que las componen y la complejidad que las caracteriza. Así mismo se explica la importancia que tienen las distintas relaciones sociales y educativas que se desarrollan en cada práctica docente, las cuales le brindan la especificidad y particularidad a cada práctica.

En el último capítulo se analiza la práctica docente de una profesora de preescolar del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, desde la perspectiva de género. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la colonia Leyes de Reforma 1ª sección de la delegación Iztapalapa, por lo tanto en un principio se presenta el contexto sociodemográfico y económico de esta comunidad, el cual permite comprender la particularidad que éste le proporciona a la escuela y a la práctica docente. Así mismo, se especifica con qué elementos materiales y espacios físicos cuenta la institución, su organización académica-administrativa, la planta académica y la población del alumnado que asiste al jardín de niños y niñas. Posteriormente se describe la forma en que se llevó a cabo la observación en el aula del grupo 3°C y por su puesto de la práctica docente de Araceli Ordóñez, profesora a cargo de este grupo. Por último se realiza el análisis de las seis dimensiones de la práctica docente (Fierro, et. al, 1999), desde la perspectiva de género, con la finalidad de reflejar los elementos de la práctica docente que contribuyen a reforzar estereotipos y roles de género en niñas y niños, en lugar de reflexionar sobre los límites y consecuencias que tiene formar a seres humanos a partir de lo que la sociedad considera propio de las mujeres y de los hombres, lo que en general se traduce en desigualdad y jerarquización de un género sobre otro, del masculino sobre el femenino.

Finalmente se presentan las conclusiones que reflejan los resultados de esta investigación, los cuales manifiestan las condiciones actuales y reales en que se lleva a cabo una práctica docente en el nivel preescolar, en lo que atañe a la relación entre los géneros. Así como las formas particulares en que se transmiten inconsciente o conscientemente estereotipos y roles de género en la infancia, que derivan en preservar el sexismo en las escuelas infantiles. A partir de esta

investigación se pueden tomar en consideración algunos elementos para que se trabaje en la formación y actualización del profesorado de preescolar, ya que aunque se encuentre planteado tanto en el programa de estudios de este nivel, como en libros de apoyo con perspectiva de género, la necesidad de educar desde esta mirada a niñas y niños de forma integral sin limitantes sociales que perjudiquen su desarrollo integral. Lo anterior no ha sido suficiente para que exista un cambio sustancial en la práctica del profesorado.

Capítulo 1.- La perspectiva de género

En este capítulo, se inicia explicando los orígenes de la perspectiva de género en el feminismo a partir del siglo XVII y hasta la actualidad, para saber cuáles han sido los motivos, las bases que la sustentan y el por qué de una sociedad equitativa para mujeres y hombres (Puleo, 1993; Serret, 2008; Valcárcel, 2008; Barba et al. 2002). Posteriormente se realiza un acercamiento a la noción de género, la cual es una categoría fundamental que sirve para: comprender que la diferenciación entre los sexos es una construcción socio-cultural; analizar las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres y para explicar que existe una alternativa de sociedad libre y equitativa para los dos sexos (Cazés, 2000; Lagarde, 1996; Lamas, 2002; Serret, 2008). Además de la categoría de género, existen otras categorías también construidas por el feminismo que dan cuenta de la condición de subordinación de las mujeres: el androcentrismo, el patriarcado, el machismo y el sexismo (Lagarde, 1983; Lamas, 2002; Varela, 2008). Finalmente se desarrolla el propósito fundamental de la perspectiva de género, la importancia que tiene la igualdad y la equidad de género en la conformación de sociedades igualitarias y equitativas (González, 2000; Ramírez y Chávez, 2006).

1.1. Orígenes del feminismo

Para comprender cuáles son los significados de la perspectiva de género, bajo qué bases se asienta y para qué se utiliza en el ámbito de la realidad social, resulta fundamental y necesario conocer sus orígenes, qué factores motivaron su desarrollo y a qué demandas respondió y responde.

a) La Ilustración

Los antecedentes de la perspectiva de género se asientan en la historia del feminismo[2], la cual se conoce desde la Europa occidental del siglo XVII (Serret,

[2] Cabe resaltar que Valcárcel (2008: 58) menciona que se pueden encontrar escritos y pensamientos polémicos desde la Baja Edad Media en el siglo XIII, contexto en el cual surge una literatura peculiar que Valcárcel denomina "discurso de la excelencia de las nobles mujeres", en la que se encuentra una autora con el texto *"La ciudad de las damas",* escrito por Cristine de Pizan en 1405 (Pizan, 1405), el cual estaba dirigido

2008: 15; Puleo, 1993:13; Valcárcel, 2008: 56-57). En este siglo destacó en el terreno intelectual la filosofía racionalista, teniendo como representante fundamental a René Descartes (Puleo, 1993: 13) quien propició el desarrollo del pensamiento europeo de esta época, en el sentido de proponer que la *razón* es una capacidad innata y presente en cada hombre. Xirau (2003: 216) retoma las aportaciones de Descartes[3] para explicar que, "Por esencia todos los hombres poseen el mismo grado de razón, pero de hecho no todos los hombres pueden o quieren aplicar la razón correctamente". Lo anterior contribuyó a que se realizaran críticas a la legitimación "natural" de la nobleza para gobernar, por la cual ninguna persona más tenía el privilegio de ascender de su puesto de nacimiento, no podían aspirar a gobernar, ya que sólo la nobleza por naturaleza o mandato divino, tenía el derecho. Ante dichas circunstancias, surge el movimiento llamado **Ilustración**, basado en la filosofía *racionalista*, la teoría del *Derecho Natural*[4] y la premisa fundamental de **igualdad natural** de todos los hombres. Sin embargo, las autoras (Serret, 2008; Puleo, 1993; Valcárcel, 2008) muestran que los ilustrados[5] con todo y las premisas de igualdad que planteaban para sí, no lo consideraban de igual forma para las mujeres, por lo tanto, no planteaban que fuera necesario cambiar la posición y condición subordinada de la mitad de la población (las mujeres). La idea de igualdad, debía hacerse extensiva a todos los seres humanos. En consecuencia, el feminismo se constituye como una visión crítica de la Ilustración. En palabras de Valcárcel (2008:63), "El feminismo es un hijo no deseado de la Ilustración…", ya que del movimiento ilustrado surge la idea de igualdad; sin embargo, las feministas critican sus postulados, en cuanto dejan fuera a las mujeres, de toda capacidad racional y obtención de derechos. Por otra

---

hacia los derechos humanos de la mujer. También en el texto "Historia del feminismo II" se remiten a Pizan como la primera feminista. www.generodesarrollolocal.inmujeres.gob.mx (30 Marzo 2012).

[3] Esta cita la retoma Xirau (2003) de uno de los textos publicados por Descartes llamado "Discurso del método II" (Valcárcel, 2008).

[4] Llamado también Iusnaturalismo, el cual asienta que por naturaleza todos los individuos son libres e iguales (Serret, 2008:16).

[5] El Ilustrado Rousseau, hace explícito en su libro V del Emilio, su pensamiento en contra de los derechos de las mujeres, ya que por la condición biológica las consideraba inferiores a los hombres en cuanto a derechos, educación y ciudadanía. "Las mujeres son un sexo segundo y su educación debe garantizar que cumplan su cometido: agradar, ayudar, criar hijos. Para ellas no están hechos ni los libros ni las tribunas. Su libertad es odiosa y rebaja la calidad moral del conjunto social" (Valcárcel, 2008:61).

parte, la autora mencionada, considera este periodo histórico como el origen del feminismo, porque en este movimiento revolucionario se inicia propiamente la literatura política feminista, a diferencia de textos encontrados en siglos anteriores al XVII, que son considerados por Valcárcel (2008:57-58), simplemente como una serie de pensamientos polémicos.

Para Amorós (1993: 8), el feminismo en el siglo XVIII, se apropia de las premisas de la Ilustración y las re-significa, lo cual indica que las mujeres además de utilizar y pedir el mismo derecho de igualdad que los hombres demandaban para sí mismos, critican lo irracional e ilegítimo que es el poder patriarcal. En este mismo sentido, Serret (2008:17) plantea que, en sus orígenes, el feminismo se considera como un "movimiento intelectual, crítico, ético-político, de corte ilustrado racional"

Por lo mencionado hasta el momento, la primera ola del feminismo[6] es la Ilustración (Valcárcel, 2008: 59) y tiene su primer gran precedente en Poulain de la Barre con sus textos: "*De la igualdad de los sexos"* (1673)[7], "*De la educación de las Damas*" (1674) y "*La excelencia de los hombres*" (1675), los cuales contienen fundamentalmente reflexiones y críticas hacia un sistema que excluye a las mujeres de todo cargo y ocupación pública (Serret, 2008: 18). Como gran obra clásica, (Valcárcel, 2008) considera la "*Vindicación de los derechos de la mujer*" (1792), de la feminista reconocida Mary Wollstonecraft, la cual desarrolla una serie de cuestionamientos ético-políticos en contra de las ideas discriminatorias y

[6] Cabe destacar que en esta primer ola destaca como una de las primeras feministas, Marie de Gournay que en 1622 publica su tratado "*De la igualdad entre los hombres y las mujeres*", donde opinaba que la igualdad natural debía existir entre todos los individuos (Serret, 2008:15). En este mismo siglo (XVII), surgen los llamados *salones*, fundados por Madame Rambouillet de Francia, los cuales eran lugares propicios para el desarrollo intelectual y cultural, a través de la reflexión, las discusiones y las críticas, donde podían intervenir tanto hombres, como mujeres en condición de iguales (Serret, 2008:18). Además, ya en el siglo XVIII, se destacan dos de los más distinguidos impulsores de la Enciclopedia que fueron también feministas: D'Alembert, autor que contradice punto por punto las nociones misóginas de Rousseau; y Condorcet fue el otro, quien logró ser diputado de la Asamblea Legislativa, y desde ahí se opuso a la discriminación no sólo de las mujeres, sino de las consideradas minorías. Por último, pero no por ello menos importante, Olympe de Gouges, feminista de clase media baja, redacta la "*Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana",* texto que tiene por objeto, desmantelar la supuesta neutralidad que tiene el concepto hombre, como genérico de seres humanos y que en la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, se hablaba en realidad sólo de los varones. Por dicha réplica la autora Gouges fue guillotinada el 3 de noviembre de 1973 (Serret, 2008:21-23).

[7] Según la autora Serret (2008), ya existe una edición en español del texto de Poulain, (De la Barre, 2007).

desiguales que Rousseau consideraba en cuanto a la educación de hombres y mujeres, en donde éstas últimas resultaban esclavas y dependientes de los primeros. Ante tales ideas, Wollstonecraft sugiere que no es la naturaleza de la mujer, sino la sociedad la que ha determinado la condición inferior de la mujer; por lo tanto, una educación igualitaria tanto para hombres como para mujeres es necesaria para la proliferación de la *"verdadera mujer*" (Serret, 2008: 22-25). En términos generales, el feminismo ilustrado posee dos principales características: el reclamo para las mujeres en el mismo estatuto de individuo racional y autónomo que pedían los hombres para sí mismos y la importancia del instrumento de la educación de las mujeres, para lograr paliar el problema de la desigualdad y discriminación de las mismas (Valcárcel, 2008; Puleo, 1993; Serret, 2008).

Esta primera ola del feminismo, en consecuencia, duró más de un siglo. En esta etapa, desafortunadamente, con todo y los esfuerzos realizados, a las mujeres se les seguía considerando como no aptas para ser ciudadanas, además de quedar excluidas formalmente de los niveles educativos medio y superior. Lo anterior propició que se convirtieran en objetivos a conseguir, aunado ahora al derecho al sufragio de las mujeres (Valcárcel, 2008: 74-75).

b) Siglo XIX

En el siglo XIX se encuentran los países en general, dentro de un contexto de construcción democrática, tratando de consolidar el modelo sociopolítico liberal[8]. La teoría política que planteaba la conformación democrática de los países se encontraba influenciada por los planteamientos y conceptualizaciones políticas de Rousseau[9]. Por su parte, el pensamiento científico, técnico y humanístico[10] estaba influenciado por filósofos destacados como Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard y Nietzsche. Sin embargo, Valcárcel (2008:78) menciona que así como el discurso

[8] Valcárcel (2008:77) considera en dicho modelo principalmente, a los principios liberales y los modelos de alternancia política.

[9] Principalmente se basaron en el "Contrato Social". En este texto Rousseau plantea la división del mundo en dos esferas: en la pública y la privada; en la familia y el Estado. Lo anterior se tradujo en los derechos políticos de varones y mujeres, en la escisión también de dos territorios, el político espiritual (Estado/público) para los varones y el natural (familia/privado) para las mujeres (Valcárcel, 2008:78).

[10] La medicina, la biología, la psicología, la historia, la literatura o las artes plásticas (Valcárcel, 2008:80).

religioso anteriormente fundamentaba la exclusión e inferioridad de las mujeres, en este siglo, la filosofía jugó un papel determinante para seguir manteniendo nuevas formas de argumentar la exclusión. A lo anterior la autora lo denomina "misoginia romántica", siendo ésta "…toda una manera de pensar el mundo cuyo único referente es la conceptualización rousseauniana y que tuvo como fin reargumentar la exclusión." (Valcárcel, 2008:79). Es así como menciona la autora que los filósofos arriba mencionados planteaban en síntesis, que la ciudadanía de las mujeres no era posible y explicaban por qué debían ser excluidas de todo orden democrático de los países. Hegel explicaba en la *fenomenología del espíritu* que los sexos tenían destinos distintos "El destino de las mujeres es la familia, el destino de los varones es el estado. Ese destino no puede contradecirse." (Valcárcel, 2008:80). Por su parte, Schopenhauer añadió un elemento significativo a las teorías rousseaunianas y hegelianas, pues a partir de la diferenciación entre masculino-espíritu y mujer-naturaleza, afianzó la creencia de relacionar al sexo femenino con la naturaleza, a partir de la capacidad de las mujeres de perpetuar y darle continuidad a la especie:

> "La continuidad en la naturaleza es la característica fundamental de la naturaleza", "La naturaleza es ella misma hembra y persigue perpetuarse porque ese es el fin único que tiene", "Esto es <lo hembra> es inconsciente, ininteligente, corto de miras, incapaz de formar representaciones o conceptos, incapaz de prever el futuro, incapaz de reflexionar sobre el pasado, en fin, un puro existir sin conciencia de sí mismo." (Valcárcel, 2008: 81).

Ante estas formas de pensamiento misóginas, es que el feminismo lucha en este periodo. Queda claro que las mujeres se enfrentaban en las primeras décadas del siglo XIX, a una serie de circunstancias de misoginia, represión y sumisión, con las que no estaban de acuerdo. Principalmente en EUA y Europa se llevan a cabo una serie de luchas y la formación de organizaciones por parte de mujeres en asociación con otro sector de la población también subordinado, como era el caso de los negros, por estar éste paralelamente relacionado con la subordinación de las mujeres. En estas circunstancias, en 1848 se llevó a cabo una convención en el Hall de Seneca en New York, en donde se firmó la "*Declaración de Séneca*

Falls"[11], la cual constó de doce decisiones e incluye dos apartados: la ciudadanía civil para las mujeres y los principios que deben modificar las costumbres y la moral[12]. Las principales dirigentes que comandaron esta Convención de lucha a favor del sufragismo y el derecho a la educación, de la mujer, fueron Elizabeth Cady Stanton, Susan Anthony y Lucrecia Mott[13] (Valcárcel, 2008: 83-84; Serret, 2008: 31). Los postulados que fundamentaban la declaración estaban basados en ideas de igualdad y libertad: "decidimos que todas las leyes que impidan que la mujer ocupe en la sociedad la posición que su conciencia le dicte, o que la sitúen en una posición inferior a la del varón, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y, por lo tanto, no tienen fuerza y autoridad."(Valcárcel, 2008: 84).

La Convención de Seneca logra que la lucha por el sufragio sea más intensa, a través de la difusión de los objetivos del feminismo, mediante la distribución de gacetas, información y periódicos. Toda esta lucha provoca un movimiento denominado **sufragista**[14]**,** acontecimiento de suma importancia para las feministas, ya que fue el primer logro concretado de los planteamientos derivados de la lucha de emancipación. El aporte teórico se centra en desmitificar la creencia de teóricos como Rousseau, Kant y Locke, en que la diferencia entre los sexos radica en la carga biológica o en la naturaleza. Los dos objetivos[15] concretos del sufragismo son: el derecho al voto y los derechos educativos (Valcárcel, 2008: 85). La lucha del sufragismo duró casi 80 años, siendo Nueva Zelanda el primer país en obtenerlo en 1893, posteriormente Inglaterra en 1918, EUA en 1920 y México hasta 1953 (Serret, 2008: 34).

---

[11] También llamada la "*Declaración de Sentimientos*", conformada por setenta mujeres y 30 varones de diversos movimientos y asociaciones políticas de corte liberal. Era una declaración de Independencia, de libertad, igualdad y felicidad para las mujeres. (Valcárcel, 2008: 83; Serret, 2008: 31).

[12] A Miyares, <<1848. El manifiesto de Seneca Falls>>, Leviatán, primavera de 1999 (Valcárcel, 2008: 84)

[13] E. Cady y L. Mott, más tarde serían editoras y compiladoras de un texto clásico del sufragismo, "La Biblia de la mujer" Cady, E. (ed.) (1997). La biblia de la mujer. Madrid: Cátedra, (Cady, 1997, en *Ídem*).

[14] Movimiento internacional, presente en sociedades industriales, en pro de los derechos civiles de las mujeres, cuya expresión más contundente es el derecho al voto o sufragio. Era una lucha de clara inspiración ilustrada, que pretendía en última instancia la autonomía de las mujeres (Serret, 2008: 30; Valcárcel, 2008: 84).

[15] Para la autora Serret, los objetivos de este periodo no sólo se enfocaron al derecho al voto, sino también en los derechos económicos, laborales e incluso a los derechos reproductivos y sexuales (Serret, 2008: 32-33).

En el siglo XIX se encuentran también los orígenes de las diferentes formas de pensar el feminismo, las cuales son tres principalmente: el *feminismo radical*, el *feminismo moderado* y el *feminismo socialista*. Además de ser precursoras del movimiento del sufragismo, Stanton y Cady son fundadoras del ***feminismo radical*** también llamado de la *igualdad*, en el cual se retoman las posturas ilustradas, buscando principalmente la igualdad de las mujeres, ante los varones, las leyes y la educación. Con divergencia de las ideas anteriores, Lucrecia Mott, conforma al ***feminismo moderado*** también llamado de la *diferencia*, quien considera que no debe dejarse de lado la "*esencia femenina*" de las mujeres (ternura, sensibilidad, abnegación, y sacrificio), la cual hace falta en el espacio público-político de las sociedades. Es precisamente la esencia femenina la que hace diferente a las mujeres de los hombres (Serret, 2008: 31-32).

Por su parte, el ***feminismo socialista***, parte inicialmente del pensamiento de dos filósofos y estudiosos de la sociedad, Fourier y Henri de Saint Simon, los cuales aunque con distintos aportes, proponen los lineamientos para una organización de la sociedad colaborativa a través de: la socialización del trabajo doméstico (creación de comedores comunitarios, lavanderías) y la abolición del matrimonio, como objetivos con los cuales las mujeres pudieran emanciparse. Los presupuestos de reivindicación del feminismo socialista se centran no sólo en la idea de libertad en cuanto a derechos civiles y políticos, sino también a los derechos personales, en donde se empiezan a asociar éstos, con la apropiación de cada persona de su sexualidad (Serret, 2008: 36-37). Posteriormente la influencia de las aportaciones social-comunista de Marx-Engels y Bebel[16] en cuanto a lo que se refiere a temas como las mujeres, el matrimonio y la familia, provocan que el feminismo se pronuncie en contra del capitalismo y de la propiedad privada, pues éstos provocan la subordinación social femenina. Las feministas socialistas destacadas son: Clara Zetkin, Flora Tristán y Alejandra

[16] De Karl Marx y Friedrich Engels son: "*El manifiesto del partido comunista" y "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado"*. Este último tuvo una importante influencia en la obra de Bebel," *La liberación de la mujer"* (Serret, 2008: 28).

Kollontay, la última, se pronuncia a favor de los derechos sexuales (Serret, 2008: 38-40).

c) Siglo XX

La tercera ola se considera en el siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, el feminismo pasa por un periodo de estancamiento, además que en teoría, ya no había restricciones legales que impidieran a las mujeres votar, estudiar y trabajar. Sin embargo, las feministas se dan cuenta que en la práctica no existía un cambio radical en las mujeres, pues parecía que no querían hacerse cargo de su propia autonomía; en el fondo, eran los pensamientos culturales los que ahora fungían el papel que anteriormente jugaron las leyes represivas (Serret, 2008: 40-41). Es por lo anterior que surge la aportación de una figura relevante, Simone de Beauvoir, con su ensayo "*El segundo sexo*" de 1949. En este texto,- tan importante para el desarrollo teórico del feminismo- la autora se plantea principalmente explicar y exponer los argumentos y las verdaderas razones de la ***subordinación de las mujeres***. La respuesta es realmente significativa, pues se centra en desmantelar la tesis biologicista, es decir, el argumento que señala que es por su condición biológica (amamantar/procrear), que las mujeres son asociadas con la *naturaleza*, lo cual las coloca en un lugar inferior al de los hombres, relacionados éstos últimos con lo opuesto, la *cultura*, vista como algo superior. La tesis de Beauvoir, coloca al feminismo en un ámbito diferente a los antes tocados por las feministas (jurídico, moral, civil o político) y las posiciona a las mujeres en un terreno más complejo y abstracto, el ***simbólico y cultural*** (Serret, 2008: 42-43).

A partir de los años 70, con la conformación del Movimiento por la Liberación de la Mujer[17], con una clara influencia de tesis marxistas y la nueva filosofía feminista que se inicia con de Beauvoir, las principales aportaciones son:

[17] Se presentaba a manera de protesta en contra de los roles tradicionales y opresivos de las mujeres, además de cuestionarse las ideas aceptadas de sexualidad femenina (Serret, 2008:44).

- La búsqueda de la redefinición de las fronteras de lo público y lo privado, entendiendo por lo primero, lo que se refiere al trabajo y a la educación, lo que por tradición se le otorga al hombre; y lo segundo lo que tiene que ver con el ambiente familiar, quehaceres del hogar, lo que se le otorga como tareas de la mujer etc.
- Analizar la persistencia de las posiciones de poder político y social de los hombres frente a las mujeres en la sociedad occidental contemporánea.

Las contribuciones en este siglo a partir de los años 70 se realizaron fundamentalmente por parte de la antropología feminista, con las destacadas participaciones de las antropólogas: Margaret Mead, Sherry Ortner y Gayle Rubin. Aunque las tres aportaron elementos explicativos para fundamentar el por qué de la subordinación de las mujeres, Rubin, destaca por su aportación teórica, al denominar que la asignación de valores y significados que la sociedad da al sexo de las personas, dan lugar a la conformación de géneros; a la relación anterior la llama, **sistema sexo-género** (Serret, 2008:41-49).

d) Siglo XX (70´s, 80´s, 90´s) el nuevo feminismo en México

El feminismo tiene connotaciones y características particulares provenientes del contexto social y político de cada país, aunque queda claro que su motivación inicial y universal es mejorar las condiciones sociales, económicas y políticas de las mujeres, a partir de la obtención paulatina de sus derechos. En México la subordinación femenina también ha existido[18], aunado a que la consolidación política, histórica y económica ha sido diferente a la de países denominados de primer mundo[19].Por otra parte, la influencia del pensamiento y las acciones del feminismo euro-estadounidense, que se han mencionado en este apartado, tienen una repercusión en la conformación y organización de las mujeres mexicanas, en la lucha y la realización de dos objetivos fundamentales: transformar y

[18] Como menciona la autora Serret, la subordinación femenina es un fenómeno transhistórico (Serret, 2008:85).

[19]A diferencia de éstos países, la situación de Latinoamérica es compleja, pues existen aún países incapaces de consolidar su economía; gobiernos que están en proceso de lograr democracia, pluralidad y transparencia; grupos de poder que ejercen presión sobre los gobiernos; amplios márgenes de pobreza, marginación y por lo tanto desigualdad (Serret, 2008:85).

revolucionar las relaciones entre los sexos y alcanzar una condición igualitaria entre ellos (Bartra, Fernández y Lau, 2002: 14).

La historia del feminismo en México[20] ha tenido su mayor auge, desarrollo y enriquecimiento a mediados del siglo XX (Serret, 2008: 86), específicamente en la década de los 70 (Bartra et al., 2002: 14) en lo que las autoras llaman neofeminismo o nueva ola del feminismo mexicano, el cual estuvo integrado principalmente por mujeres urbanas de clase media universitaria. Los factores que influyeron en la conformación de este movimiento, fueron el resultado del agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador del Estado, el cual provocó el surgimiento de una importante izquierda mexicana, así como la ebullición de nuevas ideas de las élites intelectuales; también la aparición de los movimientos de protesta en los años 60, como ejemplo el movimiento estudiantil del 68, que propició una apertura democrática favorecedora en la conformación de sindicatos y movimientos sociales independientes del control oficial, en donde, por su puesto, las mujeres decidieron insertarse; así como el acceso cada vez mayor que tuvieron las mujeres a la educación superior y al mercado laboral, lo cual coadyuvó a que obtuvieran conciencia de su subordinación (Bartra et al., 2002: 15).

Según Lau (2002: 16), el nuevo movimiento feminista mexicano presenta tres etapas: la primera se da de 1970 a 1982, etapa llamada de "*organización, establecimiento y lucha*"; la segunda, en los años 80 de "*estancamiento y despegue*"; y como última etapa la de "*Alianza y conversiones*" en la década de los 90 (Bartra et al., 2002: 16).

Primera etapa de 1970-1982

La causa que propició el auge del movimiento feminista a principios de la década de 1970, fue el descontento de las mujeres al sentirse excluidas tanto en las

[20] Lau (2002: 14), menciona que las historiadoras no se han puesto de acuerdo en cuanto al surgimiento del feminismo en México, hay autoras que consideran que a mediados del siglo XIX, otras piensan que en el siglo XX específicamente en la década de los 20´s y otras más sostienen que en la década de los 30´s, se encuentran los orígenes de las luchas feministas de los 70.

decisiones fundamentales del país como en la participación política[21]del país. La conformación de esta etapa del movimiento se caracteriza por una inestabilidad constante y existencia de conflictos internos dentro de las organizaciones feministas, producto de la falta de acuerdos de las mujeres, en lo concerniente al rechazo al poder y al trabajo junto con los organismos políticos (Lau, 2002: 17-18).

De 1970 a 1976, se formaron seis grupos o asociaciones feministas[22], cuyo objetivo general era cuestionar el poder que existe en la vida cotidiana, con la mira de incidir en el ámbito público. Al interior de dichas asociaciones, se realizaban los cuestionamientos, análisis, reflexiones y concientización de temas básicos de las condiciones de las mujeres como: la maternidad, la doble jornada de trabajo, la sexualidad, etc., mediante los métodos utilizados por ellas llamados "pequeños grupos" (Lau, 2002: 20-21).

El año 1975 fue fructífero para el desarrollo y la obtención de progresos para el feminismo en México. En primer lugar, el acontecimiento que sirvió como plataforma para la reforma política a favor de las mujeres en nuestro país, fue la reunión de la Organización de las Naciones Unidas sobre la mujer en 1975, ya que a partir de ello, se reformaron el artículo 4° constitucional, otorgando la igualdad jurídica de la mujer, así como los artículos 30 y 123 de la Constitución, además de siete leyes secundarias de carácter federal (correspondientes a la nacionalidad, naturalización y el trabajo), el Código Civil (reiterando la igualdad constitucional y el derecho a planear la familia), el Código de Procedimientos Civiles y el Código de Comercio[23] (Martínez, 1993: 83-92 en Lau, 2002, 21-22). Posteriormente, en ese mismo año se llevó a cabo la "*Conferencia del Año Internacional de la*

[21] En cuanto a las elecciones de mujeres para formar parte de la Cámara de Diputados y Senadores, existía una diferencia sustancial, 4 mujeres frente a 240 senadores, 45 diputadas frente a 769 hombres, estas cifras demostraban la incipiente participación de las mujeres en la vida política (Hidalgo, 1996: 105, en Lau, 2002: 18).

[22] Mujeres en Acción Solidaria (1971), Movimiento Nacional de Mujeres (1973), Movimiento de Liberación de la Mujer (1974), el Colectivo La Revuelta (1975), el Movimiento Feminista Mexicano (1976) y el Colectivo de Mujeres (1976) (Lau, 2002: 20).

[23] Cfr. a la autora Martínez (1993) para conocer la modificación que han sufrido las leyes en México.

Mujer"[24], la cual trajo como beneficio que los gobiernos por primera vez debían informar tanto a la comunidad internacional como a sus gobernados (as), sobre las condiciones económicas, políticas, sociales y educativas de las mujeres[25]. Aunque estas últimas, se mostraron renuentes a participar en la conferencia de 1975, sí se logró tener contacto con mujeres de distintos países. De lo anterior, surgió una *Coalición de Mujeres Feministas* que propició por primera vez un consenso de trabajo, para laborar en cuanto a tres ejes, que hasta hoy han sido prioritarios para el feminismo: la despenalización del aborto y la educación sexual, la lucha contra la violación y su correspondiente penalización, y por último la protección a las mujeres golpeadas (Lau, 2002: 23). Así mismo se firmó un plan de acción para poner en práctica políticas dirigidas hacia la eliminación de las desigualdades y discriminaciones dirigidas hacia las mujeres; por ello en 1980, se estableció el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo (PRONAM) (Lau, 2002: 22).

En el año 1977 se llevaron a cabo dos acontecimientos importantes. Por una parte, el 1° de diciembre, las feministas presentaron el primer proyecto de despenalización del aborto, al que llamaron "por un aborto libre y gratuito" (*Cihuat*, 1977, en Lau, 2002: 24). Por otro lado, se formaron de 1977 a 1979, grupos de mujeres universitarias y lesbianas feministas principalmente que, en marzo del 79, conformaran la segunda tentativa de unificación, a partir del Frente Nacional por la Liberación y los Derechos de la Mujer (FNALIDM), cuyas metas giraban en torno a cuatro ejes[26]: la maternidad voluntaria; las guarderías como una demanda; campaña contra la violencia sexual en todas sus formas; y los problemas de las trabajadoras discriminadas de la Ley Federal del Trabajo (las sirvientas, maquiladoras, costureras a domicilio, pequeño comercio, banca, etc.). Aunque este nuevo intento de asociación y unificación no tuvo mucho éxito por diferencias

[24] De acuerdo al texto de Lau (2002:22), las mujeres mexicanas, pactaron con las mujeres a nivel mundial, para no participar en dicha Conferencia. En contraposición realizaron el Frente de Mujeres contra el Año Internacional de la Mujer.

[25] Barbieri, Zona de reflexión: Feminismos latinoamericanos/III en *Doble Jornada*, abril 7 de 1997 (Lau, 2002 23).

[26] FNALIDM, *Documentos de discusión para la primera reunión del FNALIDM en el Valle de México*, Boletín, núm. 2, agosto de 1979, p. 5, en (Lau, 2002: 25)

de ideas y acuerdos; lo que sí lograron fue la participación del (FNALIDM), junto con la Coalición para presentar el segundo proyecto de ley para la legalización del aborto, llamado "Una maternidad libre y voluntaria", en diciembre del 79, la cual no fue aceptada, como pasaría en ocasiones sucesivas[27] (Lau, 2002: 25-26).

Segunda etapa 80

La segunda década se caracterizó por dos acontecimientos principalmente: en primera, por la participación y la organización de innumerables reuniones, encuentros y foros, cuyos objetivos fueron además de discutir y plantear sus puntos de vista, ampliar las experiencias de las mujeres feministas. En segunda, por el acercamiento que tuvo el movimiento feminista con otras clases sociales populares (Bartra y Lau, 2002: 27,67).

Se crearon diferentes centros de investigación, docencia, seminarios y talleres dedicados a los estudios de la mujer, realizados en instituciones educativas del nivel superior: En la UAM (1982), el Departamento de Política y Cultura, creó el área de la Mujer, Identidad y Poder. En el Colegio de México, se constituyó el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer en (1985). Por su parte, desde (1975) la ENAH imparte para alumnos (as) de Antropología, el Seminario de la Mujer. En la UNAM en 1984, se formó el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), dependiente de la Facultad de Psicología, que en 1993 daría origen al Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (Lau, 2002: 28-29).

Por otro lado se realizaron tanto el Primer Encuentro Nacional de Mujeres (1980), como el de Mujeres Trabajadoras de (1981), los cuales sirvieron para darle auge al movimiento feminista, además de permitir nuevas relaciones con mujeres de otros sectores laborales. Lo anterior permite entender la creación del *feminismo popular,* el cual se considera un movimiento en el que las feministas de clase

[27] Resulta loable resaltar que en abril del 2007, después de una lucha constante en favor de la despenalización del aborto, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, aprobó la reforma al Código Penal, que introduce en la Ciudad de México el aborto gratuito y legal. Para Marta Lamas (2009: 154-155), tres elementos fueron determinantes en el logro de esta despenalización: el trabajo de los grupos feministas, el triunfo del Partido Revolucionario Democrático en la Ciudad de México, y la polarización postelectoral, en *Revista Nueva Sociedad* www.nuso.org (5 Abril de 2012)

media, se unen a las obreras y campesinas, para luchar por problemáticas provenientes del sector popular (Bartra y Lau, 2002: 30, 67). Sin embargo, había otro sector, el de las llamadas feministas autónomas, las cuales consideraban que la lucha feminista tenía que centrarse en problemáticas propias, en los nudos teóricos y sobre la experiencia del quehacer político feminista. La existencia de estas dos formas de llevar a cabo el feminismo provocó un enfrentamiento, que floreció en el IV Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, llevado a cabo en Taxco en 1987 (Lau, 2002: 33). Por lo tanto, el rasgo característico que presentó el feminismo en los años ochenta fue de discrepancia entre estos dos grupos:

> "El movimiento feminista en México se dividió en dos tendencias claramente identificables: una, es la que se conocía en aquellos años como feminismo popular, integrado por las militantes de los grupos-algunas sobrevivientes de los setenta-, quienes llevaban a cabo trabajo asistencial y de educación popular con mujeres de base de otras agrupaciones del movimiento urbano, campesino y sindical. La otra, era el feminismo "puro", conformado por las feministas independientes, las de mayor reconocimiento, las históricas; generalmente no pertenecían a ningún grupo, aunque ocasionalmente se relacionaban con ellas, su militancia era individual; algunas de ellas son también las que se dedican al trabajo intelectual en las universidades, o bien sus espacios son periódicos y revistas" (Muñiz, 1994: 65-66, en Lau, 2002: 34).

La situación de discrepancia entre las feministas provocó que no hubieran propuestas viables hasta fines del periodo, además de quedarse estancadas en cuanto a la crítica a las manifestaciones cotidianas del machismo; la despenalización del aborto y la ley de maternidad voluntaria quedaron paradas desde la propuesta que se hizo en el año de 1979 (Bartra y Lau, 200: 31, 34, 68).

Para finalizar esta etapa, a finales de la década de los 80, surgió una formación de Mujeres en Lucha por la Democracia (MLD), grupo conformado por mujeres provenientes del feminismo, de la universidad, partidos políticos, etcétera, cuyo objetivo principal era negociar demandas de mujeres con los partidos políticos, puesto que se acercaban las elecciones para la presidencia de la República. De dicho acontecimiento surgió la Coordinadora Benita Galeana, que agrupó a diversas organizaciones femeniles, urbanas, sindicales, Organizaciones No

Gubernamentales (ONG) y de partidos políticos que definieron tres ejes de lucha: *por la democracia, contra la violencia hacia las mujeres y por el derecho a la vida (sobrevivencia)* (Espinosa, 1993: 15, en Lau, 2002: 35). Resultado de lo anterior, en 1991, se conformó la Convención Nacional de Mujeres por la Democracia, a fin de poder negociar políticamente y presentar candidatas a diputadas (Lau, 2002: 34-35).

Tercer etapa, 90

En la última década del siglo XX, el auge del modelo político-económico llamado neoliberalismo, desafortunadamente trae consigo el aumento de desigualdades entre los sectores desprotegidos, tal es el caso de las mujeres y los indios (Lau, 2002: 35). Por lo tanto, aún existían desigualdades entre hombres y mujeres, seguía persistiendo la violencia contra las mujeres, las ocupaciones principales de la mayoría de mujeres mexicanas, eran de segundo rango, sin remuneraciones económicas importantes[28]. Sin embargo, ante este contexto desalentador, el movimiento feminista se institucionalizó, pues pasó a formar parte de organismos gubernamentales y no gubernamentales; a su vez existió la profesionalización del feminismo, lo cual significó, que en esta época las mujeres ya no sólo luchaban por consignas feministas, sino que obtenían sustento económico gracias al feminismo (Fernández, 2002: 69).

En 1994, el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) irrumpió en la vida nacional. Dicho acontecimiento evidenció la falta de atención del feminismo mexicano en cuanto a las problemáticas y doble discriminación que sufren las mujeres indígenas en cuanto a género y raza étnica. Lo anterior trajo como consecuencia que diferentes organizaciones feministas comenzaran a reflexionar sobre el género, desde distintos puntos que anteriormente no consideraban, como es la diversidad y los alcances del poder patriarcal; así mismo también trabajaron

[28] Se sabía que en total 83 mil 123 jefas de hogar no tenían un ingreso fijo, 120 mil 695 percibían menos de dos salarios mínimos y apenas 179 mil 133 contaban con entre dos y más salarios mínimos (Rojas, 1999: 5, en Lau, 2002: 36). Apenas 1.6% de las mujeres que sostenían hogares en la ciudad se empleaban como funcionarias de gobiernos locales o estatales y sólo el 3% era profesionista (Lau, 2002: 35-36).

en conjunto con las indígenas en la “Ley Revolucionaria de la Mujeres” (Bartra, 2002: 40).

Por el lado del progreso, hubo un incremento de organizaciones no gubernamentales feministas, en donde trabajaban las mujeres para la promoción, producción y salvaguarda de los derechos humanos de las mujeres[29]; así como para el tema de salud reproductiva, los derechos sexuales y reproductivos y la lucha por la igualdad de oportunidades entre los géneros. En general, las organizaciones de mujeres trabajaban para y con mujeres, con la finalidad de lograr la mejoría y superación de la inequidad (Lau, 2002: 36).Por otra parte, también las feministas trabajaron en la apertura del trabajo conjunto con partidos políticos, con miras a tener mayor espacio las mujeres en la política, así como para promover proyectos de reforma de ley, como fue el caso de la ley sobre delitos sexuales que vio la luz hasta 1999. Se conformó, en ese mismo año, la agrupación política nacional feminista, registrada por el IFE, cuyo objetivo fue que las plataformas de los partidos políticos incluyeran una agenda feminista en la que realmente se negociasen políticas y leyes, que garantizaran la igualdad de oportunidades y trato para las mujeres.

En cuanto a los organismos gubernamentales, el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000 se conformó como un instrumento gubernamental para impulsar acciones que promovieran la participación equitativa de hombres y mujeres en el desarrollo. En este mismo sentido, se establecieron comisiones de la mujer en las diversas instancias gubernamentales y entidades federativas. Sin embargo, en 1998 se creó la *Comisión Nacional de la Mujer* (CONMUJER), como organismo independiente de la Secretaría de Gobernación, que se encargaría de promover la ejecución, evaluación y seguimiento del *Programa Nacional de la Mujer* (PRONAM). También desde 1997, funciona el *Programa para la Participación Equitativa de la Mujer en el Distrito Federal* (PROMUJER), dependiente del

[29] Existen diversas organizaciones que se pueden consultar en la revista *fem*, en la sección que publica Guadalupe López García “Bitácora de la Mujer”, sin embargo, Lau (2002: 36), pone como ejemplos el GEM (1992), el Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), o bien Salud Integral para la Mujer (SIPAM)

Gobierno de la Ciudad de México. Para 1998, se conformó el *Parlamento de Mujeres de México*, cuyos fines eran elaborar propuestas legislativas, así como promover políticas que contribuyeran en garantizar la aplicación de leyes y programas hacia las mujeres en rubros como salud, educación, trabajo, cultura, alimentación y política (Lau, 2002:38-39).

Por lo explicado hasta el momento, se puede inferir que el feminismo en México, durante estos últimos 30 años, se ha caracterizado por la reflexión y las discusiones de la condición de las mujeres en el contexto social, político y económico, así como por incidir paulatinamente en las decisiones políticas fundamentales del país, teniendo como beneficios principales: una verdadera democracia; que las mujeres fueran vistas como diferentes, pero que no radicara lo anterior en una desigualdad; avances en salud reproductiva, derechos a la educación, al trabajo y al salario justo. Sin embargo, aún el movimiento feminista, está trabajando en estas temáticas prioritarias para alcanzar la tan anhelada equidad de género, que ha buscado desde sus inicios (Bartra et al, 2002).

El feminismo, por lo tanto, es un movimiento social conformado por mujeres con motivo de la opresión, supresión y discriminación histórico-social que hemos padecido a través del tiempo. Es un sistema de ideas que, a partir del análisis de la condición de la mujer en todos los órdenes, -familiar, educativo, político, económico y del trabajo-, cuestiona los papeles de género que se han creído naturales y, al mismo tiempo, pretende transformar las relaciones basadas en la desigualdad y opresión sexual, mediante una acción movilizadora. También es una crítica a la tradición histórico-social de lo que el ser humano ha venido efectuando a través del tiempo en un tema particular, la diferenciación sexual. “El feminismo es un aporte a la unidad humana porque devela la separación real entre los seres humanos y la intolerancia a la diversidad, de ahí que el feminismo sea a la vez una crítica de la cultura y una cultura nueva” (Lagarde, 1993: 85).Su objetivo es propugnar un cambio en las relaciones sociales que conduzca a la liberación de la mujer a través de la eliminación de jerarquías y desigualdades

entre sexos. Al igual que otros movimientos ha generado pensamiento y acción, construcción de ideas y práctica.

Se ha esbozado la trayectoria que ha venido siguiendo el feminismo, como movimiento crítico y reflexivo de los acontecimientos y situaciones histórico-socio-culturales, en las que se ha encontrado y encuentra particularmente la mujer. El mayor aporte teórico como hemos visto del feminismo ha sido el **género**, como categoría que analiza y fundamenta el problema de la reproducción de la subordinación de las mujeres. Asimismo, es un concepto de reciente creación y como tal ha despertado el interés de muchas investigaciones, igual que la crítica. Más adelante desarrollaré el tema, explicando qué es el género, su conformación en un sistema de ideas y el aporte, que hace por su parte, la perspectiva de género a la comprensión de la realidad social.

1.2 El género

Los antecedentes del género, como categoría de análisis del feminismo, se visualizan a partir de las contribuciones de la filósofa, Simone de Beauvoir, pues como anteriormente se explicó, la autora transformó el pensamiento feminista, llevando el asunto de las diferencias sexuales al terreno de lo simbólico y cultural, y ya no sólo de la biología; es decir, con su célebre frase "*Una no nace, sino que se hace mujer*", argumenta cómo la influencia social y cultural es determinante en la conformación y aprendizaje de lo que es y hace una mujer, en vez de lo que comúnmente se creía y se cree, que es por su condición biológica (anatómica o sexual). A partir de estas argumentaciones fundamentales, fue que la antropología feminista, desde los años 70, ha podido realizar una enriquecida contribución al entendimiento de las diferencias sexuales que se han dado entre hombres y mujeres. Por ello Lamas (1996: 9) expresa que la reflexión de Beauvoir, "enmarcó el campo de la investigación académica feminista posterior."

Aunque propiamente la palabra *género* existe desde hace mucho tiempo, es reciente su utilización en las ciencias sociales[30], para referirse a cómo la cultura expresa la diferencia entre hombres y mujeres y por qué dicha diferencia se traduce en desigualdad y la dominación de los primeros, sobre las segundas. Además de lo anterior, el uso del término *género* en los distintos idiomas, se da de manera diferente, lo cual provoca una dificultad para comprender dicho término en relación a la construcción simbólica de la diferencia sexual. Por lo anterior, resulta necesario explicar la noción de género, desde su conceptualización relacionada con la simbolización cultural que se realiza de las diferencias sexuales.

El género, es para Lamas (2002: 131-132), "el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla, desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino)". En esta conceptualización se manifiesta un rasgo peculiar del género, el cual es la influencia de la cultura en los seres humanos. La cultura para esta autora es un espacio *simbólico* definido por la imaginación y determinante en la construcción de la autoimagen de cada persona. Tiene dos funciones simultáneamente: es *resultado,* en tanto interpretamos la diferencia sexual; y a la vez *mediación*, en cuanto filtro a través del cual se percibe la vida (Lamas, 2002: 54). Por lo anterior, se entiende que es la cultura la que interpreta y significa la diferencia sexual que existe entre hombres y mujeres.

Los seres humanos simbolizan y crean cultura a través de un proceso individual y social, que se produce a partir del aparato psíquico del sujeto y el *lenguaje* universal. Este último es un medio esencialmente simbólico[31], que está inexorablemente relacionado con el inconsciente[32] y está compuesto por unidades

[30] Cabe señalar que fue la psicología médica con Money en 1955, el primero en utilizar el término "papel genérico" y Robert Stoller 1968, quien a través del estudio de los trastornos de la identidad sexual estableció por primera vez y ampliamente la distinción entre sexo y género (Lamas, 1996: 112).

[31] Menciona Lamas (2002: 76-77), que Lacan comparte la noción de *simbólico* de Lévi-Strauss, como "la institución codificada y reglamentada de la cultura que, mediante prescripciones fundamentales-como el tabú del incesto- permite la existencia humana".

[32] De acuerdo con Lacan, el acceso del sujeto al uso de la estructura del lenguaje coincide con la organización y el establecimiento de su inconsciente (Lamas, 2002: 76).

de sentido (signos)[33], los cuales dividen y clasifican el mundo. Por lo tanto, el lenguaje es un elemento del pensamiento simbólico que estructura psíquica (como sujeto) y culturalmente (como seres sociales), a los seres humanos (*Ídem*).

Lo relevante de la diferenciación sexual es que la simbolización, en la mayoría de las sociedades, se realiza mediante un sistema de pensamiento y lenguaje **binario y dicotómico**[34], es decir, dos categorías opuestas y relacionadas entre sí, en donde una no existen sin la otra. Ejemplos de este sistema son bueno/malo, día/noche, sol/luna, blanco/negro, alto/bajo, mujer/hombre (Lamas, 2002: 54-55). A su vez, la última división también conlleva una serie de rasgos, en donde a las mujeres se les asocia con la naturaleza, la sensibilidad, la ternura, la fragilidad, el cuidado, etc. Por su parte, a los hombres se les vincula con la cultura, razón, frialdad, objetividad, fuerza, etc. Con base en la diferenciación anterior, se construye una serie de desigualdades entre los sexos, en donde a cada uno se le restringe y limita, sin embargo, se da una jerarquización en donde lo masculino es más valorado que lo femenino.

Este sistema de pensamiento binario, se refuerza a partir de diversas representaciones sociales y culturales, las cuales son consideradas como construcciones simbólicas (imágenes y nociones) que construyen nuestra forma de percibir y comprender el mundo, por lo tanto, dichas representaciones proporcionan atribuciones a la conducta tanto subjetiva como objetiva de los seres humanos (Lamas, 1996: 340; Lamas, 2002: 55). Son tres las fuentes principales a través de las cuales se conforman nuestras representaciones: los *preconceptos culturales,* las *ideologías y* las *experiencias personales* (Lamas, 2002: 56). Las representaciones que se tienen sobre el género, las adquieren los niños y niñas antes de comprender la diferencia sexual biológica, a través de las diversas

[33] Estos signos lingüísticos están compuestos a su vez por dos elementos: el s*ignificante* (imagen acústica) y el *significado* (concepto), entre estos dos componentes no existe una relación natural, sino que cada lengua articula y organiza el mundo de diferentes maneras a partir de las relaciones específicas entre los significados y los significantes (Lamas, 2002: 54-55).

[34] De acuerdo con Lamas (2002:55), las primeras lenguas se caracterizaron por un principio económico: el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo, es decir se creó un sistema binario donde se afirma y/o niegan elementos en contraposición, ejemplos de lo anterior, son noche/día, crudo/cocido, frío/caliente, etc.

imágenes, objetos, juguetes y lenguaje, que la cultura considera “propios” para cada sexo (Ídem).

Se entiende que el género es adquirido mediante un proceso complejo tanto *individual como social*, que se inicia desde el momento en que nacemos y se conforma en nuestro transcurso posterior de aprendizaje socio-cultural. Dicho proceso se articula a través de 3 etapas básicamente: a) La ***asignación (rotulación, atribución) de género***, que se efectúa desde el nacimiento a partir de la apariencia anatómica; b) La ***identidad de género***, la cual se realiza aproximadamente a los 3 años, cuando los (as) niños (as) adquieren el lenguaje; lo relevante es que se realiza antes que ellos (as) conozcan la diferencia anatómica entre los sexos, además es una etapa en la que se identifican tanto en sentimientos, actitudes, comportamientos, juegos, etc., lo anterior se convierte en un filtro por el que pasan todas sus experiencias. Por último, c) ***el papel (rol) de género***; en él se encuentran las normas y las reglas sociales, que van restringiendo y permitiendo acciones diferenciadamente por razones de sexo; un ejemplo de ello sería la división sexual del trabajo, que por la condición de parir hijos, las mujeres se remiten al ámbito privado, del cuidado y el hogar; versus los hombres, a los cuales se les confiere el ámbito público; esto genera una división dicotómica, así como una producción de estereotipos claramente diferenciados tanto para lo femenino, como para lo masculino, que limita y perjudica al desarrollo integral de las capacidades de los seres humanos (Lamas, 1996: 111, 113-114).

La interpretación que realiza la cultura de la diferencia sexual está presente en todas las esferas de la vida de los seres humanos. La diferencia sexual nos estructura psíquicamente, y el género, la *simbolización cultural de la diferencia*, no sólo marca los sexos sino también la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Por lo tanto, se dice que el género está inmerso en el orden social *objetivo*, a través de la estructura social, la organización social y la división sexual del trabajo; y en el orden social *subjetivo*, a partir de las estructuras cognoscitivas inscritas en las mentes y en los cuerpos (moral, psicológico y afectivo) (Lamas, 2002: 58-59). Por lo anterior, se entiende que el

sexo y el género están interrelacionados en la subjetividad y objetividad de las personas y de la sociedad, y por dicha razón han existido explicaciones biológicas en torno a la diferencia y desigualdad entre mujeres y hombres, considerando que es por su condición *natural*[35] que están divididos y separados a través de dos mundos diferentes para cada sexo. Establecer la diferencia entre lo que es el sexo (diferencia sexual) y el género, ha sido el objetivo de diversos estudios de género, para plantear que las mujeres y los hombres no poseen esencias que se derivan de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y las representaciones (Lamas, 2002: 134).

Con lo señalado hasta este momento, se puede entender que el sexo y la categoría género no son lo mismo, aunque no se puede negar que existe una relación entre ambos. El ***sexo*** se refiere a los elementos biológicos de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (Lamas, 1996: 339). Lo anterior se encuentra presente en el cuerpo de hombres y mujeres, por lo mismo la autora expresa que "el cuerpo es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana." (Lamas, 1996: 340; Lamas, 2002: 56) Por su parte el ***género***, es la interpretación cultural de esa diferencia sexual, "el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características "femeninas" y "masculinas" a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida" (Lamas, 2002: 57). Entender la diferencia entre sexo y género, coadyuvó a desmentir las ideas de que por su naturaleza las mujeres son pasivas, vulnerables e inferiores a los hombres, por el contrario, gracias a esta distinción (sexo/género), se afirma que las características "femeninas" son adquiridas mediante un proceso individual, social y cultural (Lamas, 1996: 111).

La constitución de los seres humanos se produce mediante tres procesos, el *psíquico*, el *biológico* y el *social*. En cuanto a la constitución del género en los seres humanos, se han dado diversas explicaciones dependiendo la formación

[35] Menciona Lamas que Amorós (1985), evidenció el trasfondo ideológico del término "**natural**", como inmutable, de rectitud y normalidad (Amorós, 1985, en Lamas, 2002: 187).

profesional que tengan las feministas (historia, antropología, psicología, etc.). De acuerdo con Lamas (2002: 137), el psicoanálisis[36] de Lacan es una herramienta conceptual que explica las diferencias entre hombres y mujeres, a partir de plantear "*…*una realidad psíquica, distinta de una existencia biológica y de la marca implacable de la socialización*.*" Lo anterior ha implicado que se comprenda la importancia del inconsciente[37] y del deseo en la determinación y constitución de los seres humanos. De acuerdo con Lacan existen tres registros esenciales que estructuran la realidad humana[38]: el *orden simbólico* (cultural), el *imaginario* (social), y el real o *subjetivo* (individual). Los tres elementos se encuentran interrelacionados y ninguno funciona sin el otro. Cada cultura expresa la oposición hombre/mujer, a partir de los tres registros de la experiencia humana que se conforma mediante: el *orden simbólico*, pues en él se encuentran los significados e interpretaciones de lo que se considera masculino y femenino; el *orden imaginario*, en donde se dan las prácticas concretas de hombres y mujeres; y el *orden subjetivo*, en el que cada sujeto incorpora el orden simbólico e imaginario a su personalidad (Lamas, 2002: 71). Con lo anterior, queda claro que para tener una visión más completa de lo simbólico, se necesita tomar en cuenta lo psíquico. Cualquier intento de sobreponer lo social, a lo psíquico, pensando que es la solución a las problemáticas de género, radicaría en una visión reducida y parcial de la constitución de los seres humanos (Lamas, 2002: 69-70). Para analizar la situación de las mujeres y hombres se requiere considerar tanto al género (social), como a la subjetividad (psíquico) de los seres humanos (Lamas, 2002: 139).

---

[36] La autora explica que hay dos tipos de escuelas del psicoanálisis de reflexión feminista: ***la escuela que utiliza la teoría de las relaciones objetales***, quienes tienen un psicoanálisis sociologizado, es una visión reduccionista y no toman en cuenta el papel del deseo y del inconsciente; por otro lado la ***escuela lacaniana***, que utiliza el concepto psicoanalítico de diferencia sexual, para cuestionar la idea esencialista de la mujer (Lamas, 2002: 137-138). También expresa Lamas (Lamas, 2002: 67) que la teoría psicoanalítica, hasta el momento, ofrece una explicación compleja y conjunta de la constitución de los seres humanos, como sujetos bio-psico-sociales.

[37] De acuerdo con el psicoanálisis, la estructuración psíquica de los sujetos, se realiza fuera de la conciencia y racionalidad de los mismos (inconsciente). A partir de lo anterior, se entiende que los sujetos son personas escindidas, con falta, carencia, castración simbólica; con deseos y procesos inconscientes que condicionan la estructuración de la identidad psíquica y nos constituye tanto a mujeres y hombres, como sujetos.

[38] Es la llamada teoría del significante de Lacan, trabajada en tres registros (Lamas, 2002: 137).

Otra autora que es historiadora y ha explicado la noción de género es Scott (1987: 289), su noción consta de dos proposiciones, que están interrelacionadas pero deben analizarse por separado: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. La primera proposición que considera al género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en la diferenciación de los sexos, está compuesta por cuatro elementos que se encuentran relacionados entre sí: el primero se refiere a los ***símbolos culturales***, que evocan representaciones binarias y opuestas de la realidad; el segundo, a los ***conceptos normativos*** que contienen las interpretaciones de los símbolos culturales, estos conceptos se expresan en el ámbito científico, religioso, político, legal y educativo, a través de afirmar, categorizar e imponer el significado binario, opuesto y diferenciado de varón/mujer, masculino/femenino; el tercer elemento, se refiere a las ***instituciones y organismos sociales*** que se estructuran con base en los símbolos culturales y los conceptos normativos; y el cuarto, es la ***identidad subjetiva***, que se construye y constituye además de aspectos psíquicos, por una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas (Scott, 1987: 289-291). Como se mencionó, los cuatro elementos se encuentran interrelacionados y todos son indispensables. La intención principal de la autora es esclarecer el alcance que tiene el efecto del género en las relaciones sociales e institucionales (Scott, 1987: 292).

Por otra parte la segunda parte de la proposición de género de esta autora, que se refiere a que éste es una forma primaria de relaciones significantes de poder, se propone relacionar al género con el poder, de manera que de inicio se entiende que el género es el elemento fundamental y primario a partir del cual se articula el poder. Scott (1987), se basa en las ideas de Bourdieu (1980), para explicar que “los conceptos de género estructuran la percepción y organización real y simbólica de la vida social”, lo cual incluye a la distribución del poder, la cual se basa en un control diferente sobre los recursos materiales y simbólicos, para mujeres y para hombres. Por lo tanto, se entiende que existe una conexión explícita entre el

género y el poder, lo cual la autora lo explica claramente en las siguientes palabras, “El género es una de las referencias recurrentes por las que se ha concebido, legitimado y criticado el poder político” (Scott, 1987: 299).

Por su parte, para Lagarde (1996: 27), el género es “una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo”. Nuevamente se puede entrever en esta definición, que la autora considera que existe una diferencia importante entre el género y el sexo. Para esta autora el primero, es una interpretación y producto de una construcción simbólica, que realiza la cultura y la sociedad en torno a los cuerpos diferentes de mujeres y hombres, lo anterior se traduce en una serie de atribuciones y características propias, diferentes y exclusivas para cada sexo. Por este último, Lagarde (1996:85) entiende: “el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos; con base en él, se clasifica a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual”, además de quedar claro que el sexo se refiere a las características físicas y sexuales de los cuerpos de los seres humanos, también la autora explica que el sexo, tampoco está fijo, por el contrario es maleable, dinámico y cambiante, porque existen diversas combinaciones de los componentes sexuales en cada persona, a lo largo de la vida el sexo experimenta cambios paulatinos y rápidos, formales y profundos.

El género, por lo tanto, es entendido como una categoría analítica utilizada para explicar la construcción simbólica y el significado que tiene determinada sociedad en torno a las diferencias sexuales. Dichas simbolizaciones sociales, iniciadas a través de la palabra (el lenguaje) se materializan en atributos diferenciados para cada género en actitudes, comportamientos, formas de actuar, manera de vestir, formas de pensar, hablar y sentir, por mencionar algunos. Como lo expresa Lagarde (1996: 27), el género son los límites impuestos a su *ser-en-el-mundo*. El referente del género es la condición sexual, lo físico, lo que en palabras de Lamas es el cuerpo y en el pensamiento de Lagarde (1996: 26, 28) es la sexualidad; esta última le confiere al género una serie de características, biológicas, físicas,

económicas, psicológicas, eróticas, políticas y culturales, que propician que el género abarque una serie de implicaciones en los sujetos: en sus ***creaciones y acciones***; en su ***subjetividad***, lenguaje, intelectualidad, valores, deseos; en su ***identidad***, su sentido de pertenencia, de semejanza, diferencia, estado de la existencia; sus ***bienes***, materiales y simbólicos; su ***poder***, prestigio y estatus; y en su ***sentido de vida*** (Lagarde, 1996: 27-28).

La autora establece una relación entre la sexualidad y el género, pues considera a la primera como la base de la constitución de las personas y de su género (Lagarde, 1996: 28). La sexualidad al ser el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo, definidas y significadas por la diferencia sexual, consigna a los sujetos a: grupos bio-socio-psico-culturales genéricos; también a condiciones de vida predeterminadas, que a su vez establecen las posibilidades y potencialidades de la vida de los sujetos. Lo anterior implica que a partir de la sexualidad se establezca un orden normativo de género que se lleva a cabo a través de una organización social determinada, que se encarga de normar, controlar, ordenar y sancionar la sexualidad, lo cual se puede visualizar a partir de: la división del trabajo y de la vida; y del control de la subjetividad y los cuerpos de los sujetos sociales. Por lo tanto, el orden de la sexualidad, es un orden de *poder*, que se compone de una diversidad de generación y reparto de poderes, que se concretan en las formas de vivir, las oportunidades y las restricciones diferenciales para cada sexo (Lagarde, 1996: 28-30).

Por lo visto, un componente importante en todo análisis de la conceptualización de género, es la cuestión del *poder*, la cual se visualiza en las relaciones de dominio, producto de la conformación de las relaciones desiguales entre los géneros. Por lo tanto, el género en su dimensión política proporciona recursos para reconocer, comprender y analizar las consecuencias y repercusiones que tiene dicho problema en la generación de sociedades no incluyentes, ni democráticas (Lagarde, 1996: 32).Cabe resaltar que el enfoque de género no se limita sólo al análisis de las mujeres, sino abarca también el análisis de la condición de los hombres, la interacción entre los géneros, las relaciones y el poder.

Para Flores (2001: 7), el género es "un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conducta asignadas en función del sexo." La autora, de inicio tiene claro que existe una diferencia entre el género y el sexo, por lo que explica que "la naturaleza impone el dato biológico, pero es la cultura la que define las modalidades que la diferencia adopta" (Flores, 2001: 8). Por lo tanto, considera que el género funciona como un sistema social que orienta y regula la forma en que percibimos, pensamos, ideamos y concebimos la diferencia sexual (sexo biológico). Por su parte la representación social de la diferencia sexual y la relación entre los sexos se lleva a cabo mediante una oposición "natural", un sistema bipolar entre los sexos, lo cual significa que lo masculino y lo femenino se encuentran inseparables, porque la construcción de uno remite a una oposición al otro. Dicha representación, se estructura en los seres humanos desde la infancia, lo cual genera, dos aspectos fundamentalmente: que se perciba, actúa y piensa de acuerdo con un sistema diferenciado y opuesto para hombres y mujeres; y que dicha estructuración genere una resistencia a la noción de igualdad entre los sexos[39] (Flores, 2001:7-9).

La categoría de género se estudia y se apoya en las ciencias sociales, especialmente en la antropología, la teoría política, la psicología, el psicoanálisis, la historia, la filosofía, la economía y la sociología, desarrollando una construcción *sui generis* a la explicación crítica y la comprensión de la subordinación de las mujeres, acontecida a lo largo de la historia de la humanidad (Cazés, 2000: 37). Un aspecto relevante del que todas las autoras parten para la comprensión de la noción de género, es la diferencia que existe entre el *sexo* y el *género*, consideran al primero como una cuestión biológica (sexo, sexualidad, cuerpo, hormonas, aparatos reproductivos); y al género, como la interpretación, simbolización y significación social, cultural e histórica que se realiza de la diferencia sexual entre hombres y mujeres (Lamas, 1996, 2002; Lagarde, 1996; Scott, 1986; Flores, 2001). Por lo tanto, el análisis de género parte de las diferencias que existen entre

[39] La autora para afirmar lo anterior, se basó en un estudio de construcción de representaciones sociales en niños, del autor Duveen (1999). *Cfr*. (Flores, 1999: 8-9).

los sexos, centrando la atención en el terreno simbólico (cultural), es decir las atribuciones y significados que posee determinada sociedad con respecto a los sexos. Este sistema de pensamiento, lo caracterizan las autoras, como binario, opuesto y dicotómico, lo cual produce que los hombres y las mujeres posean atributos y características, diferentes y opuestos; sin embargo, dicha diferenciación en la práctica de los seres humanos, como lo han expresado las autoras, provoca una valoración desigual y jerárquica de lo que significa lo masculino sobre lo femenino (Lamas, 1996, 2002; Lagarde, 1996; Scott, 1986; Flores, 2001). Por lo tanto, a través de la categoría de género, se cuestionan los supuestos sobre el origen de la subordinación femenina, mostrando cómo y a través de qué procesos la cultura asigna identidades diferentes a sujetos distinguidos según su apariencia biológica (sexual) (Lamas, 1996, 2002; Lagarde, 1996; Scott, 1986). Finalmente, esta categoría, permite delimitar claramente por qué esas diferencias se interpretan como desigualdad entre los géneros, en cuanto a poder, estatus y roles (Scott, 1986; Lagarde, 1996; Serret, 2008: 51).

Lagarde (1996) y Lamas (1996, 2002), explican que los seres humanos estamos constituidos de manera compleja, por lo que se requiere considerar a todos los elementos que los constituyen: el psíquico, biológico, social, cultural e histórico; incluso Lagarde (2002) menciona que los seres humanos somos bio-socio-psico-culturales. El género, además, es una categoría que coadyuva al análisis de las sociedades, el mundo, la cultura, la política y las relaciones entre los sujetos sociales (mujeres-hombres). Lo anterior se realiza mediante una sistematización, categorías, hipótesis e interpretaciones, efectuadas propiamente por los diferentes enfoques sociales, basados en los lineamientos y visiones en los que se fundamenta el feminismo, además de pertenecer a tres paradigmas principalmente: al *histórico-crítico*, al *cultural del feminismo contemporáneo* y al del *desarrollo humano* (Cazés, 2000: 37).

La conceptualización de género se fundamenta en la condición histórica de los sujetos, lo cual significa que se visualiza a mujeres y a hombres como seres en constante *construcción*, influenciados externamente por las condiciones tanto

históricas como de organización social; por lo tanto, la dimensión histórica de la conceptualización de género permite comprender la construcción del género como resultado tanto de la *producción* como la *reproducción* social (Lagarde, 1996: 31-32).

Con lo escrito hasta el momento se ha expresado puntualmente lo que es la categoría de género. Ahora bien, la perspectiva de género se refiere a una visión, enfoque, mirada, diferente y alternativa a la patriarcal y androcéntrica, en donde la mitad de la población y las llamadas “minorías”, no tienen cabida. En cambio, desde la perspectiva de género, se visualiza a la humanidad en general a partir de una mirada crítica, analítica, explicativa, política y alternativa a lo que acontece comúnmente en el orden de género.

A partir de la perspectiva de género se identifican, analizan y comprenden las diferencias y semejanzas que existen entre mujeres y hombres, así como las características que los definen específicamente; de aquí se derivan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen. Por lo tanto, el objetivo primordial de la perspectiva de género es: exponer y mostrar la cantidad de recursos y capacidades con las que contamos los seres humanos, para con ellos hacer frente a los obstáculos y lograr los propósitos de nuestra vida (Lagarde, 1996:15).

Desde sus orígenes,- en el feminismo-, tanto la conceptualización como la perspectiva de género se han destacado además de ser posturas críticas, por la movilización y la acción transformadora; en este sentido, el enfoque de género se considera síntesis de las teorías y filosofías liberadoras (Cazés, 2000: 38). Por ello la perspectiva de género se dirige hacia la acción institucional y civil, es decir, incidir y propiciar cambios en las universidades, en los movimientos feministas, los organismos públicos educativos y sociales.

Queda claro que el género no es sinónimo de mujer, ya que parte de una perspectiva abarcativa que busca la integración; en lugar de la división del mundo en dos, el de mujeres por una parte y el de los hombres por la otra. En el ámbito político, en los programas institucionales y en las políticas públicas se ha tratado de incluir la perspectiva de género e incluso capacitar a la población, trabajadores, etc. Sin embargo, si no se comprende el carácter integral y abarcativo de la perspectiva de género, se corre el riesgo de caer en un reduccionismo que no favorecerá a la transformación social radical que busca primordialmente, la equidad de género, un mundo justo y un desarrollo humano (Cazés, 2000: 46-47).

Por lo tanto para hacer un correcto uso de la categoría de género se deben tomar dos objetivos en cuenta (Serret, 2008: 52):

- *Visibilizar a las mujeres*: cuando hacemos visibles a las mujeres en el lenguaje y en el quehacer social, transformamos de modo radical la dimensión de lo observado y lo tornamos más real.
- Es importante recordar que la diferencia de género, no es inofensiva, sino que se traduce en desigualdad, en el ejercicio de un poder injusto e ilegítimo.

La perspectiva de género debe retomarse tal cual es, producto del feminismo, surgida para seguir con el cuestionamiento del carácter esencialista y fatal de la subordinación de las mujeres en este lugar el enfoque de género debe emplearse no sólo a la atención sobre los “problemas de las mujeres”, sino que ellas mismas se posicionen, decidan y transformen sus circunstancias (Serret, 2008: 54).

En el siguiente apartado se explicarán categorías y conceptos que han sido construidos por los estudios feministas y que a su vez sirven para comprender con mayor detenimiento las diversas problemáticas que causan las desigualdades de género, tanto para las mujeres como para los hombres.

1.3 Categorías de análisis fundamentales en la perspectiva de género

El feminismo, además del género, ha desarrollado diversas categorías clave que han sido utilizadas para explicar, comprender, analizar y transformar, la realidad y la condición de las mujeres de invisibilización de sus logros y saberes, de la exclusión del ámbito público, y de la violencia ejercida contra ellas. Estas condiciones se han dado a través del tiempo y de manera constante en todos los países del mundo, sin excepción alguna. Las feministas han nombrado ha dichas categorías: *androcentrismo, patriarcado, machismo y sexismo*. Por su importancia para comprender la perspectiva de género se explicará cada categoría.

Androcentrismo

La categoría del androcentrismo, significa "considerar al hombre como medida de todas las cosas" (Varela, 2008: 175), es decir que tanto el mundo como la representación de la humanidad entera se define en masculino. A través del tiempo, la humanidad ha mirado con enfoque androcéntrico su mundo, lo que tiene repercusiones en: la distorsión de la realidad, la deformación de la ciencia y también en las graves consecuencias en la vida cotidiana de las personas.

Así se encuentran ejemplos de androcentrismo en el estudio, análisis e investigación científica[40] (historia, antropología, filosofía, medicina, psicología, por nombrar algunas), que tomando sólo la perspectiva masculina, utiliza los resultados como válidos para la humanidad entera, lo cual produce que diversas ciencias tengan confusiones y enormes lagunas (Ídem).

Otro ejemplo se da en los medios de información, quienes bajo la mirada androcéntrica del mundo, deciden y seleccionan los hechos, acontecimientos y personajes que deben enfocar y ser noticia, a qué y quién hay que dedicarle

[40] La autora expresa un ejemplo que aclara lo que propiamente es el androcentrismo y las repercusiones que tiene en la vida cotidiana. En medicina, normalmente es por todos (as) conocido que los síntomas del infarto son dolor y presión en el pecho y dolor intenso en el brazo izquierdo, sin embargo, estos síntomas son de un hombre. En las mujeres, los infartos se presentan con dolor abdominal, estómago revuelto y presión en el cuello, lo cual no se aclara ni se explica popularmente (Varela, 2008: 176).

tiempo y espacio. Estos medios tienen una gran influencia en la visión que tiene la sociedad del mundo, pero siguen perpetuando el enfoque androcéntrico (Varela, 2008: 176).

Esta forma de ver el mundo desde un solo lado de la moneda, el hombre, se articula con una estructura y organización que adquiere la sociedad y por lo tanto a los seres humanos que en ella se conforman, ha esta forma de organización social, se le llama patriarcado.

Patriarcado

El origen etimológico[41] de ésta categoría, se refiere al gobierno de patriarcas, ancianos buenos que tenían autoridad por sus experiencias y conocimientos. Sin embargo, el trabajo conceptual del feminismo ha venido desarrollando, desde el siglo XIX, la noción de patriarcado en su redefinición crítica, para lograr explicar la dominación y opresión de las mujeres (Lagarde, 1993; Varela, 2005).

De acuerdo con Lagarde (1993: 91), el patriarcado es: "uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales". Esta categoría, para la autora es la organización de la sociedad y de la cultura, que se basa en el poder que se confieren a sí mismos los hombres, los cuales se encargan de oprimir, desvalorizar e inferiorizar a: mujeres, niños (as), viejos, jóvenes, homosexuales, etc., es decir a lo otro que no son hombres, machos, blancos y con poder. Lo anterior indica que el patriarcado se vincula con otras formas de poder, de clase, etnia, raza, religión, política y de edad. Es por ello que, "el poder patriarcal es sexista, pero también clasista, etnicista, racista, imperialista, etcétera" (Lagarde, 1993: 92).

Los sujetos que participan en la opresión patriarcal son: hombres, por el hecho de serlo, las instituciones y sus normas, e incluso algunas mujeres que en ciertas situaciones aplican el poder patriarcal sobre otras mujeres, enfermos, ancianos,

[41] Del griego *patriárchees*: *patria*, descendencia, familia, y *archoo*, mandar (Alonso, 1982: 317, en Lagarde, 1993:87).

etc. Por lo tanto, la sociedad en su conjunto, a través de sus normas e instituciones, instaura una cultura dominante, la patriarcal, en donde los sujetos sociales que se conforman en la sociedad, poseen y reproducen a su vez el poder patriarcal (Lagarde, 1993: 92-93).

De acuerdo con la noción[42] de Lagarde (1993: 91), el patriarcado posee tres características principalmente: a) la primera, que se basa en la oposición de los géneros, aunado a la opresión de las mujeres y al dominio de los hombres y de sus intereses, que se concretan en relaciones y formas sociales, en concepciones del mundo, normas, lenguajes, en instituciones, y en determinadas opciones de vida para los protagonistas; b) la segunda, en la separación y división de las mujeres como género, pues esto es resultado de una enemistad histórica, producto de la competencia por los hombres y por ocupar los espacios destinados a su condición de acuerdo al género; c) y finalmente, la constitución del machismo que se basa en el poder masculino patriarcal, la inferiorización y discriminación de las mujeres, la exaltación de la virilidad opresora y la feminidad oprimida. Lo anterior se concreta en la identidad y deberes ineludibles para ambos sexos.

Por otra parte, Varela (2008: 277), retoma una conceptualización que considera completa de patriarcado de Reguant (1996: 20), quien considera que éste:

> "Es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible."

En esta noción, el patriarcado es un sistema de organización política, basado en el control, dominio, sometimiento y coerción que ejercen los hombres (varones),

[42] Cabe resaltar que la autora, realiza su conceptualización de patriarcado, basándose en el aporte y el análisis de marxistas (Marx, Engels, Bebel) y feministas (Alejandra Kolontai, Kate Millet y Marta Moia). Por lo tanto la caracterización de patriarcado de Lagarde está influenciada por las tesis del feminismo socialista y marxista. (Cfr. Lagarde, 88-90).

sobre las mujeres (esposas, madres, trabajadoras e hijos/ hijas). Por lo tanto, es un sistema de poder social y político que tiene una trascendencia y repercusión en todas las esferas de la sociedad, se basa en la dominación y subordinación de los hombres sobre las mujeres, justificándose en creencias no fundamentadas acerca de su poderío sobre las mismas, el objetivo del patriarcado es seguir obteniendo estatus, poder y privilegios para los hombres (Varela, 2005:177-179).

Por su parte, Cazés (2000: 92), considera al patriarcado como, "la organización política, ideológica y jurídica de la sociedad. Su base es el sexismo que se expresa cotidianamente en el machismo, la misoginia y la homofobia, determinantes de las relaciones en los géneros y entre ellos." En esta caracterización de patriarcado el autor considera: en primera que el modelo del cual parte el patriarcado es el de hombre, en torno al cual se estructura la vida social, política, legal y cultural de la sociedad; en segunda, las relaciones de género son desiguales, de dominio y opresión, en el sentido que los hombres se encuentran en condición de superioridad, pues obtienen el poder de decisión y construcción de la sociedad, cultura e historia, por su parte las mujeres, se encuentran en condición de inferioridad, al estar subordinadas, excluidas, discriminadas y limitadas en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado (Cazés, 2000:92-93).

Los tres autores concuerdan en cuatro puntos principalmente, que la categoría del patriarcado: a) se refiere al sistema de organización política, económica, ideológica y social, cuyo modelo es básicamente el hombre (varón, los hombres, lo masculino); b) parte de la ideología de la oposición entre los géneros, lo cual provoca que los hombres se encuentren en una posición y estatus superior a las mujeres, quienes por su parte son dominadas, oprimidas y controladas; c) esta categoría produce relaciones de poder que se dan entre los géneros, las cuales son desiguales y opresoras; d) el orden social patriarcal se encuentra presente en todas las esferas de la vida tanto de hombres como de mujeres, siendo para los primeros privilegio, dominio, poder y control, y para las segundas, inferiorización, opresión y sumisión (Cazés, 2000; Lagarde, 1993; Varela, 2008).

Aunque los autores mencionados concuerdan en los puntos anteriores, en sus aportaciones se encuentran otros elementos importantes que coadyuvan a que se complemente la noción de patriarcado. Tal es el caso de Lagarde (1993: 92), pues menciona que el patriarcado se conjunta y articula con otras formas de poderío y dominio social, por etnia, color de piel, orientación sexual, edad, clase social, creencias etc. Lo anterior permite pensar dos situaciones: que se hace más compleja la trama del dominio que puede sufrir una mujer, cuando además de pertenecer a este genero oprimido, es de clase social baja, indígena; y por otra parte, que en una sociedad patriarcal, no sólo las mujeres son dominadas y oprimidas, sino niños (as), jóvenes, ancianos, enfermos, negros, homosexuales, campesinos, obreros, indígenas, feos, etc. Ahora bien, Cazés (2000), junto con Lagarde (1996), enfatizan que el poder patriarcal tiene una incidencia trascendental en las relaciones entre los géneros, que como ya se mencionó, se desarrollan de manera desigual. Ha este tipo de relaciones de poder se les denominan *intergenéricas* e *intragenéricas*, las primeras se dan entre personas de géneros diferentes hombre/mujer; las segundas, entre personas del mismo género hombre/hombre, mujer/mujer. Lo anterior indica que estas formas de relación están articuladas entre sí y conforman el complejo orden político en el mundo patriarcal (Cazés, 2000; Lagarde, 1996).

Finalmente, entiendo por patriarcado el orden político, social, económico y cultural, que se estructura mediante un único referente, los hombres. Este orden patriarcal afecta a todas las esferas de la vida y aunque las mujeres son el primer grupo que por su género es discriminado, oprimido y subordinado, también son parte de esto, los niños (as), ancianos, homosexuales, minorías étnicas, etc. Por lo tanto, el patriarcado tiene como característica esencial, las relaciones entre los géneros basada en la desigualdad y la opresión, en donde el género masculino es beneficiado, superior y privilegiado, por su parte el femenino, es invisibilizado, inferior y se encuentra oprimido y dependiente. Por lo cual a la perspectiva de género lucha por desmitificar el patriarcado, revertir y aportar transformación para una sociedad no patriarcal.

Machismo

El machismo lo plantea Castañeda (2002: 20) como:

> "…un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes, sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres."

De acuerdo con esta noción, el machismo forma parte de las concepciones, valores y patrones de conducta, desiguales y jerárquicas de lo que significa ser mujer y ser hombre, y que se manifiesta en la vida cotidiana en situaciones que mantienen en inferioridad, marginación, maltrato, cosificación y violencia a las mujeres. De esta manera el machismo plantea: en primer lugar, una diferencia psicológica radical entre hombres y mujeres, lo cual tiene trascendencia en los roles, las opciones de vida, las emociones y ocupaciones que tienen la característica de ser exclusivas y diferenciadas para cada sexo; en segundo lugar, una lucha de poder entre los sexos, que empobrece en lugar de enriquecer las relaciones que se dan entre ellos; en tercer lugar, que tanto hombres como mujeres son machistas, ya que el machismo además implica el valor y supremacía de ciertos valores que se consideran masculinos, lo que lleva a que diversas mujeres en diferentes ámbitos sigan reproduciendo y alimentando el machismo (Castañeda, 2002: 21).

La característica principal del machismo, según Castañeda (2002: 23) es que éste, se produce en la interrelación de los sexos, no es sólo un rasgo o una conducta, sino que se habla de machismo cuando se manifiesta en las diversas formas en que se relacionan los hombres y las mujeres. De esta manera se genera una lucha de poder desigual entre ellos, en la esfera social, económica y política, en donde a menudo se toman posiciones antagónicas y competitivas. La sociedad por su parte, es el espacio en el cual se proporcionan las condiciones para que los individuos produzcan y reproduzcan constantemente el machismo.

Las formas en que el machismo se manifiesta son: explícitamente a través de la violencia, discriminación y explotación de las mujeres; implícitamente, a través de las costumbres, gestos, palabras de diario, en la comunicación –en las relaciones de pareja, en la familia y la amistad-. Lo anterior indica que el machismo se encuentra inmerso en el inconsciente de cada persona, sea hombre o mujer, y por lo tanto no es necesario que se tenga que ser hombre para ser machista, sólo con una profunda reflexión se entiende que las conductas, comentarios, actitudes, expresiones y relaciones machistas no son normales, ni tampoco necesarias (Castañeda, 2002: 20-21).

Castañeda (2002: 18), finalmente, afirma que los problemas que genera el machismo son graves para las relaciones sociales pues se propician barreras en la comunicación, las expectativas cruzadas, los roles que aprisionan a hombres y a mujeres por igual.

Otra autora que habla sobre el machismo es Varela (2008:180), quien explica que éste "*es un discurso de la desigualdad*", que se basa en la concepción de que los hombres son superiores a las mujeres. Para esta autora el machismo está relacionado con el sexismo pero la diferencia entre ambos es que el primero es inconsciente y el segundo es consciente. Además el machismo se manifiesta en actos, palabras, chistes, piropos, descalificaciones y más que se utilizan de manera vulgar u ofensiva contra las mujeres y su género.

Finalmente Cazés (2000: 93), considera que el machismo es una forma de manifestación del sexismo, que se gesta en la noción de las mujeres como inferiores a los hombres. Partiendo de lo anterior, es que se estructura la dominación de las mujeres a través de mecanismos y conducta destinadas a marginarlas, segregarlas, discriminarlas, cosificarlas, acosarlas y violentarlas de diversas maneras. Este autor considera dos puntos interesantes: que el machismo se produce en las relaciones jerárquicas y desiguales de hombres sobre las mujeres, pero también de hombres sobre otros hombres de menor jerarquía; y el segundo punto, que las mujeres tienen un papel fundamental en la reproducción

del machismo, ya que se encuentran sometidas, pero también transmiten y salvaguardan los valores patriarcales (Cazés, 2000: 94).

Sexismo

El término sexismo fue creado por feministas norteamericanas, aproximadamente hacia los años 60 del siglo XX. Lo utilizaron como similitud al término *racismo*, para expresar que el *sexo* es un factor por el cual se discrimina, subordina y desvaloriza (Subirats y Brullet, 1988; Parga, 2002).

Siguiendo a Subirats y Brullet (1988: 134), el sexismo "se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no sólo son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones". En la noción anterior las autoras no sólo consideran que el sexismo se da hacia las mujeres, sino también hacia los hombres, ya que el elemento que se utiliza para discriminar o desvalorizar es el sexo, ya sea que el hombre o la mujer no se ajusten o tomen actitudes, conductas o pensamientos diferentes a los que les corresponden de acuerdo a su sexo.

En relación con lo anterior, Parga (2002: 37-38), expresa, "El sexismo hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una situación de subordinación". Se puede ver en esta caracterización, que entre mujeres y hombres se da una relación desigual y jerárquica, en donde un sexo domina al otro que queda subordinado; la autora no especifica que sea sólo la mujer o el género femenino el que se encuentre sometido.

Por otra parte, Varela (2008: 180) cita a Sau (2000:257), para explicar que el sexismo es "el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas." En esta noción se visualizan dos puntos importantes del sexismo: el primero, que éste no sólo es una

actitud o un comportamiento, sino toda una variedad de mecanismos métodos y herramientas sociales que se utilizan para limitar, subordinar y explotar al género femenino; y el segundo, que el sexismo está presente tanto en las esferas de la vida social, política, laboral, cultural, deportiva, económica, educativa, como en las relaciones que se producen en estos ámbitos entre hombres y mujeres. Como ejemplos del sexismo se encuentran: el lenguaje, la división de educación por sexos, la división sexual del trabajo.

Consecutivamente Cazés (2000: 93) menciona, que el sexismo "es la opresión social fundamentada en la diferencia sexual de las personas". Nuevamente se concibe, que por la cuestión de sexo es que se discrimina y oprime a los sujetos. Esta opresión social, permea completamente a las relaciones humanas: intergenéricas, intragenéricas, con la sociedad y con el Estado -doméstico, comunitario, laboral, institucional-. Lo anterior, hace referencia a las repercusiones sociales que tiene el sexismo en los seres humanos; pero también la dificultad que se hace presente cuando se entiende que esta forma de discriminación se encuentra tanto en la conciencia, como en el inconsciente de las personas, con lo cual se sientan las bases de la identidad y la mentalidad (sentir, pensar y actuar) de las personas (*Ídem*).

Según este autor son tres las formas de expresión del sexismo: el *machismo*, que se asienta en la concepción de que las mujeres son inferiores a los hombres y con ello se estructura una opresión de género hacia las mujeres mediante mecanismos que se encargan de perpetuar la subordinación del género; la *misoginia*, es el odio a las mujeres que hace referencia a cualquier forma sutil o brutal de inferiorización, ridiculización, exclusión y opresión a las mujeres como género; y por último, la homofobia, como otra forma de odio y temor hacia lo diferente, hacia lo que cuestiona los ordenamientos tradicionales y religiosos (Cazés, 2000: 94). Con lo anterior, se entiende que el sexismo no sólo se utiliza en la discriminación y subordinación de las mujeres, sino hacia lo otro lo diferente del modelo masculino.

En general, los autores concuerdan en que el sexismo es el conjunto de mecanismos sociales que se utilizan en la diferenciación de los sexos para

discriminar, subordinar, inferiorizar, desvalorizar y oprimir tanto a mujeres como a hombres, por cuestión de su género o sexo, aunque no se puede negar que como menciona Varela (2008), es más visible y constante la discriminación que se ha dado a lo largo del tiempo hacia un género en particular el femenino. Sin embargo tomar en cuenta que tanto hombres como mujeres son objeto de discriminación, permite tener una visión completa y no reducida de la realidad en relación con los sexos.

Como se ha podido explicar a lo largo de este apartado las cuatro categorías que han sido utilizadas por el feminismo y la perspectiva de género para analizar con otra mirada la realidad de hombres y mujeres *–patriarcado, androcentrismo, machismo y sexismo-*, han permitido comprender y luchar por una transformación social y diferente a la que hasta el día de hoy ha prevalecido, donde se toma al sexo del hombre como paradigma de estructuración de la sociedad, el cual es motivo de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres. En cambio, la perspectiva de género busca una relación basada en el reconocimiento y tolerancia hacia lo diferente, hacia la otredad, en donde ninguno de los sexos tenga restricciones y limitaciones en su pensamiento, en los sentimientos y comportamientos por pertenecer a algún género. En la medida en que se logre lo anterior, se llegará paulatinamente a alcanzar un objetivo fundamental de la perspectiva de género, la *equidad* entre hombres y mujeres.

1.4 Igualdad y equidad de género

A lo largo de este capítulo, se ha explicado que las problemáticas de las que se encarga la perspectiva de género, si bien surgieron de la lucha por la reivindicación de los derechos básicos de las mujeres, no se enfocan exclusivamente en ellas o en el género femenino. Por lo tanto, se entiende que la perspectiva de género es “un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres en otro)” (Serret, 2008: 15). Esta mirada de género, permite analizar y explicar las

diversas relaciones de poder que se dan entre hombres y mujeres, y como bien lo ha manifestado esta perspectiva, la sociedad a lo largo del tiempo ha generado las condiciones propicias para que ciertos grupos de la población sean *discriminados*, *marginados* y *excluidos* del desarrollo y producción de la misma comunidad, tal es el caso de: las *mujeres*, los *pueblos indígenas*, los *trabajadores urbanos y rurales,* la *ciudadanía*, los *ambientalistas* y *ecologistas* (Alba, 1996: 10). Por lo tanto, una sociedad que se encuentra organizada patriarcalmente, en la cual las diferencias sexuales son construidas culturalmente de forma dicotómica y jerárquica, es una sociedad desigual y discriminatoria, en la cual no hay total cabida para el desarrollo humano de todos los miembros de la sociedad. De esto ha dado cuenta la perspectiva de género, y de la urgencia que tiene fomentar en la sociedad, "una eticidad que reclama el fin de la intolerancia y la construcción de la mutua aceptación basada en el reconocimiento de la equivalencia humana" (Alba, 1996: 11).

En este sentido es que a lo largo de la historia de la humanidad y específicamente en el siglo XVIII, se ha venido luchado por una *igualdad* en tanto seres humanos, no importando la raza, la creencia religiosa, el origen étnico, la orientación sexual o el género al que se pertenezca. Hablando de las mujeres como género, por su condición de reproducción biológica, se les ha considerado como diferentes y por lo tanto desiguales en oportunidades y derechos. Por lo tanto, fue necesario luchar en un inicio por la igualdad entre hombres y mujeres, la cual plantea que "las personas somos iguales en tanto seres humanos pero distintas en tanto sexos" (INMUJERES, 2007: 81, en Leñero, 2009: 102). La frase anterior explica la relación entre dos palabras la igualdad y la diferencia, las cuales no deben pensarse de forma dicotómica o excluyente. En relación con esto, García (2007: 21), expresa que:

> *"*El principio de igualdad de ningún modo significa que los seres humanos seamos idénticos, sino que debe considerársenos como iguales en dignidad y derechos. Se trata de un principio general que reconoce un hecho cierto: aunque seamos iguales en derechos, existe un conjunto de condiciones históricas, culturales, económicas, políticas, que nos hacen diferentes e incluso desiguales*"*

Entendiendo de esta forma la igualdad, queda claro que entre hombres y mujeres existen diferencias y diversidad; sin embargo, esto no es motivo para que se les trate de manera desigual. De tal forma, el principio de igualdad revela que: “la diferencia no implica desigualdad ni es su sinónimo” (Leñero, 2009: 101). En la igualdad de género, se deben entender tres aspectos relevantes: el primero, que se parte del principio de que tanto hombres como mujeres tienen libertad para desarrollar sus habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales, sin que nada de ello le sea limitado por prejuicios o estereotipos rígidos; el segundo, que la igualdad de género no significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar; y el tercero, vivir en igualdad implica que se han considerado los comportamientos, aspiraciones y necesidades específicas, tanto de las mujeres como de los hombres, y que éstas han sido valoradas de la misma manera según sus diferencias (PUEG, 2008: 21, en Leñero, 2009: 102).

El principio de igualdad de género ha sido motivo de diversos congresos, convenciones y declaraciones tanto nacionales como internacionales, realizados a partir del siglo XX. Internacionalmente existen organismos del sistema de Naciones Unidas, que han sido creados para atender las problemáticas de las mujeres: a) *La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*, se fundó en 1946, y su objetivo principal es buscar la igualdad de las mujeres, mediante la promoción de sus derechos políticos, económicos, sociales, civiles y educativos; b) el *Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para la Promoción de la Mujer* (1975); c) el *Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer* (1980), ambas instancias, se encargan de realizar investigación y promoción de la igualdad de género en distintos ámbitos; d), por último, en América, la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), creada desde 1928, veinte años después se incorpora a la OEA, donde ha impulsado diversas convenciones interamericanas, como la de Bogotá (1948) y la de Belem do Pará, Brasil (1994) (Serret, 2008: 98-99).

Estas Comisiones de las Naciones Unidas, desde el año 1975 han convocado a los países miembro a cuatro conferencias internacionales, cuyo objetivo es

identificar y eliminar los obstáculos de las mujeres para la incorporación al desarrollo: la primera, en México (1975); la segunda, en Copenhague (1980); la tercera, en Nairobi, (1985); y la cuarta, en Beijing (1995)[43] (Serret, 2008; 100-101). Esta última conferencia, se destacó porque los países asociados mostraban mayor avance en cuanto al interés y compromiso por incorporar la igualdad de género en las políticas públicas, por la creación de institutos, procuradurías y centros de atención a las mujeres, el incremento de Organizaciones no Gubernamentales (ONG), intercambio y comunicación entre regiones y continentes. Los debates llevados a cabo en Beijing, China, señalan seis áreas prioritarias para erradicar las desigualdades: la feminización de la pobreza, la desigualdad de acceso a la educación, la capacitación, la salud, los recursos para el desarrollo, la violencia contra la mujer, las consecuencias de los conflictos armados, las disparidades en el ejercicio de poder y la permanencia de estereotipos de género en los medios de comunicación (Serret, 2008: 102).

A partir de estas Conferencias Internacionales se realizan diversas declaraciones y convenciones[44], dentro de estas últimas las más importantes en materia de igualdad y no discriminación son: la *CEDAW*[45] (1979), el cual es un documento que sirve para la concreción de los *derechos humanos de las mujeres*; y la *Convención de Belem do Pará* (1994), la cual establece medidas específicas contra la *violencia de género*[46] (Serret, 2008, 104-106; Leñero, 2009: 106).

---

[43] En cada Conferencia se realiza un seguimiento y evaluación de los avances y trabajo de los países en materia de igualdad de género. Sin embargo, la cuarta Conferencia, ha realizado dos reuniones de evaluación llamadas Beijing +5, en (2000) y Beijing +10, (2005). En estas reuniones subsiguientes según las evaluaciones no ha habido logros sustanciales y avances significativos, con lo cual se identificaron los siguientes problemas: en puestos directivos de trabajo hay poca representación de las mujeres, en la existencia de sexismo en las esferas política, social, económica y cultural, persistencia de la violencia, y altos índices de pobreza en las mujeres de África, Asia, América Latina y el Caribe (Serret, 2008: 102-103).

[44] La diferencia entre las declaraciones y las convenciones, radica en que las primeras son instrumentos de derecho internacional que tiene por objeto llamar la atención de la comunidad de naciones sobre un aspecto que se considera fundamental (Serret, 2008: 103); por su parte las convenciones, a diferencia de las declaraciones, son instrumentos que obligan a los países firmantes ha actuar para garantizar la igualdad entre mujeres y hombres.

[45] Es la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, por sus siglas en inglés CEDAW, se puede consultar el documento en www.un.org.

[46] Se puede consultar en la página www.oas.org.

Los compromisos internacionales que los países asociados han ratificado, se traducen en leyes, políticas públicas y reformas legislativas, con la mira de impulsar la igualdad de género. En el caso de México, las modificaciones legales más importantes en materia de igualdad de género son: el sufragio de las mujeres en 1953, el artículo 4° Constitucional para otorgarle igualdad jurídica a las mujeres y hombres (1967), la Ley Federal para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia[47](2007) (Serret, 2008: 106-107; Leñero, 2009: 107).

Aunque los países en general han trabajado política y legislativamente por la igualdad de género, este hecho no indica que se lleve la igualdad a la práctica y en la vida cotidiana de manera automática. La igualdad es el primer paso necesario que se debe dar para eliminar cualquier injusticia, discriminación y desigualdad en los individuos de una sociedad. Sin embargo, la igualdad debe estar unida a la equidad, entendiendo por esta última, "la igualdad de oportunidades para participar en la procuración del bienestar y de las posiciones y posesiones sociales" (CEPAL, 1992, en González, 2000: 79). La equidad es una noción amplia e incluyente, ya que toma en cuenta la riqueza del ser humano que es la *diversidad*. Así mismo, se entiende que mientras la igualdad es "*dar a todos lo mismo*", la equidad se refiere a "*dar a todos de acuerdo con sus necesidades*" (Ramírez y Chávez, 2006: 18). La noción de equidad retoma "las diversidades sociales, asume el concepto de justicia social y estructura las diferencias en torno a la necesidad de un criterio de igualdad fundamental que deberá ser socialmente consensuado" (*Ídem*). Por lo anterior es que se menciona que la equidad es una conceptualización que complementa, abarca y amplía a la igualdad, con los elementos de *justicia* y *diversidad*.

[47] Se pueden revisar las diversas leyes en materia de género en la página de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión en http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/.

La equidad de género consiste en “dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, pero ajustándose a las especiales características o situaciones de los diferentes grupos (sexo, género, clase, etnia, edad, religión e ideología), de tal manera que se pueda garantizar el acceso a todos los recursos” (Amorós, 1994, en Leñero, 2009: 103). En la noción anterior se aprecia la condición completa, integrativa y abarcativa de la equidad, puesto que en principio se busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, sin dejar de tomar en cuenta las situaciones sociales diversas en las que se encuentran los sexos, con lo cual se intenta atenuar las distintas desigualdades. Para comprender la equidad de género se debe considerar: que ésta incluye el respeto y la garantía a los derechos humanos y la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres; y que la equidad de género se compone de la igualdad, no se contraponen ni se sustituyen, la igualdad es un principio ético que apela al estatuto jurídico de las mujeres y al de no discriminación por razón de sexo, la equidad es una herramienta social que se encarga de trabajar para lograr menos desigualdades sociales, por razón de sexo (INMUJERES, 2007: 60, en Leñero, 2009: 103).

Aunque se han logrado reformas a las leyes y los países han avanzado en la creación de institutos, programas e investigación en materia de igualdad y equidad de género; aún faltan mayores esfuerzos en todas las esferas política, social, económica, cultural y educativa, para lograr la tan buscada igualdad y equidad entre hombres y mujeres. Lamas (1995: 14) describe claramente la condición desigual e injusta de la que son parte las mujeres:

> “La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación”.

De la cita anterior, se rescata que las mujeres aún siguen siendo parte de una estructura social que discrimina, excluye y segrega en función del sexo, pero así mismo no son conscientes de ello, ni de su perpetuación. Lo mismo que en la familia, en la sociedad sigue existiendo un diferente y jerarquizado trato a los roles que desempeñan los hombres y las mujeres, teniendo como consecuencia, la obstaculización de cualquier propuesta de igualdad.

La educación por su parte, es un derecho por el que inicialmente lucharon las mujeres, ya que les fue prohibido y vedado. La importancia de la educación, radica en la capacidad que tiene para transformar y mejorar las conductas, los hábitos, los comportamientos y los pensamientos de los seres humanos en la conformación de sociedades más justas y democráticas. Por lo tanto, la institución escolar, es un lugar propicio para generar un ambiente igualitario y equitativo para hombres y mujeres, niños y niñas. Sin embargo, también es un espacio en el cual se reproducen los mecanismos de discriminación y refuerzo de estereotipos y roles de género, así como de conformación de sociedades desiguales. En el siguiente capítulo se profundizará en la relación importante que existe entre la educación, el género y la institución escolar.

Capítulo 2.- Educación y género

En este apartado se aborda principalmente la relación que existe entre la educación y el género. Este tipo de relación, es un elemento ampliamente investigado por las feministas, ya que a través de la educación, es que se transmiten de generación en generación: las pautas, las normas y los comportamientos que la sociedad considera "propios" de mujeres y de hombres. Por tal motivo, en un inicio se ahonda en el proceso de socialización y los agentes socializadores que influyen en la construcción de la personalidad y el género de los seres humanos. Posteriormente, se hablará de uno de los agentes más importantes que influyen en la conformación del género en niñas y niños, la escuela, y en especial el jardín de niños, como una institución que refuerza y confirma la pertenencia del género en niñas y niños, así como las desigualdades y jerarquías que presenta formar de manera diferente a niños y niñas, a partir de su sexo. Finalmente, termina el capítulo con los elementos por los que el ámbito escolar transmite de forma consciente e inconscientemente el sexismo, en niños y niñas, esto a través principalmente del: lenguaje (oral y escrito), la organización de la escuela, el patio de juegos, el currículum, las expectativas, el comportamiento y las actitudes del profesorado.

2.1 Socialización y género

Los seres humanos, entre tantas particularidades, tenemos la capacidad de convivir y asociarnos en grupos humanos, creando en conjunto la llamada sociedad. Esta última es considerada como una estructura organizada de un determinado grupo humano. Además la sociedad está compuesta de organismos, instituciones y actos sociales, que en conjunto representan la totalidad de sus integrantes[48] (Kaminsky, 1981: 21). Por lo tanto, desde que el ser humano nace, inicia un proceso de inserción y adaptación del ser nuevo, a un determinado grupo

[48] El autor hace dos aclaraciones pertinentes sobre lo que es la sociedad, en primera menciona que la palabra es una abstracción teórica, ya que no existe ningún área o espacio que sea propiamente la sociedad, por lo tanto menciona que ésta sólo puede ser representada a través de instituciones, personajes, y grupos de individuos; en segunda, cuando explica que es una representación de todos sus miembros, comúnmente en la práctica se da sólo la representación de los grupos poderosos y dominantes de la sociedad (Kaminsky, 1981: 20-21).

social. A lo anterior se le ha llamado generalmente *socialización*. Ésta ha sido conceptualizada por diversos autores de diferentes ciencias sociales. Para Kaminsky (1981: 11) y Bustos (1994: 280) la socialización es “todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. La socialización incluye todas las instancias a través de las cuales un sujeto humano se hace individuo.” En esta noción los autores exaltan dos características esenciales de la socialización: la primera es que el ser humano se convierte en individuo cuando se adecúa y adapta a las normas, creencias, prescripciones y valores que son aceptadas por la sociedad; la segunda, se refiere a que las estructuras sociales, son las que determinan y crean las condiciones para que se de la socialización a través de organismos o instituciones sociales, en consecuencia se encuentran íntimamente relacionadas estructura social y socialización, no se concibe la una sin la otra (Bustos, 1994: 269, 279; Kaminsky, 1981: 11, 20-21). De las características anteriormente mencionadas, se deriva que la socialización se vincula al proceso de ideologización de una sociedad, en donde el objetivo principal que une a ambos procesos es el de la “*homogeneización*” de los miembros de una sociedad (Bustos, 1994: 279-280; Kaminsky, 1981: 11-12).

Para comprender el proceso de socialización en su totalidad, Kaminsky (1981: 24) lo divide en cuatro niveles que van del general al específico: el primero es el *comunitario o social*; el segundo el *institucional*; el tercero, el *sociodinámico*; y el último, el *psicosocial*. Dentro de estos niveles se encuentran las instancias socializadoras o también llamadas ideo-socializadoras, entre las cuales podemos encontrar principalmente a la religión, la institución familiar, los partidos políticos, los medios de difusión y comunicación, y finalmente, pero no menos importante la educación (Bustos, 1994: 269; Kaminsky, 1981: 30). Estas instancias contribuyen de manera fundamental en la forma en que se transmiten, mantienen, conforman y perpetúan los valores, las creencias y las actitudes, que influyen definitivamente en el modo de pensar, sentir y actuar de las personas.

En este mismo orden, otros autores consideran a la socialización como “un proceso por cuyo medio la persona aprende a interiorizar en el transcurso de su vida, los elementos de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad y se adapta al entorno al que vive” (Rocher, 1990). De acuerdo con la cita anterior se entienden dos elementos relevantes. El primer elemento, se refiere a que la socialización es un proceso que se encuentra presente desde el momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida del ser humano, este proceso se lleva a cabo gracias a tres aspectos: a) a los *vínculos afectivos* que se establecen con familiares y amigos, b) por los *procesos mentales* (conocimiento de símbolos sociales, costumbres, tradiciones, creencias, valores), que contribuyen a la conformación de la socialización, c) y finalmente por la *adquisición de conductas sociales* adecuadas. El segundo elemento importante de la conceptualización, se refiere a la importancia que tienen los agentes socializadores en la conformación de la socialización, entre los tres más importantes la autora señala a la familia, los grupos de iguales y las instituciones educativas (*Ídem*).

Una concepción de socialización que tiene diferentes connotaciones es la de Berthelot (1988, en Bronfman y Martínez, 1996: 48), quien la considera como “un proceso de adquisición- por parte del niño y, más ampliamente, por parte de los miembros del grupo- de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales”. Para comprender esta noción Bronfman y Martínez (1996), se sitúan en la perspectiva interaccionista, la cual concibe a los sujetos de la socialización no como pasivos, sino con una participación activa dentro de su proceso socializador. Para fundamentar dicha concepción, se basan en un estudio de Goffman (1973: 75, 87, en Bronfman, et al., 1996: 49), en el cual se demostró que el actor social contribuye a la recreación del sistema social donde vive y actúa. En este sentido, es que el interés de la socialización dentro de esta perspectiva, reside en los mecanismos por los que el sujeto construye su identidad y llega a ser miembro autónomo de los grupos sociales, en donde vive y actúa. Además de lo antes mencionado, en esta perspectiva interaccionista de la socialización se considera

que la infancia no es el periodo único y definitivo de socialización del ser humano, sino por el contrario concibe que ésta se realiza durante toda la vida de los sujetos, de modo que también el niño socializa a sus socializadores (Percheron, 1983, en Bronfman, et. al. 1996: 50).

Para Subirats, (2002: 17) la socialización es “el medio por el que las criaturas humanas adquieren la capacidad de vivir según las normas sociales”. Para esta autora tanto la socialización como la educación contribuyen a la vinculación de los (as) individuos (as) con la sociedad. Según la autora, la socialización ha existido desde los inicios de la humanidad, con el fin de insistir en la importancia de la repetición de la tradición, en donde cualquier intento de variación y cambio social, sería sancionado negativamente y pondría en peligro a la convivencia y el orden social. En este sentido la educación fungía como perpetuadora de la tradición y la experiencia social (Ídem). Sin embargo, Subirats (2002: 18) en términos generales, considera que en la actualidad el proceso de educación tiene como papel fundamental la transmisión consciente y ordenada de unos conocimientos y habilidades indispensables para mejorar y desarrollar esta sociedad, es decir, que ahora no basta con reproducir la vida colectiva, sino de mejorarla a partir del cambio.

Finalmente, Lorente (2007: 27), entiende por socialización, “el desarrollo integral de la persona, posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad y la asunción de las conductas y papeles previamente normalizados, algo que tiende a la reproducción de los mismos y a la perpetuación de los elementos más profundos”. Para este autor, la socialización es una adquisición e incorporación de valores y normas sociales que se materializan en los actos y conductas de los seres humanos, que tienden a la transmisión, perpetuación de los elementos importantes y aceptados por la sociedad.

A partir de las distintas nociones mencionadas anteriormente sobre el proceso de socialización, existen dos grandes visiones acerca de ésta: en primera, se encuentran las conceptualizaciones que conciben a la socialización como una vinculación entre sociedad y sujeto, cuya finalidad se encuentra en la perpetuación

y continuidad de las tradiciones, la ideología, las creencias y normas aceptadas por la sociedad, este proceso inicia desde el nacimiento y exige una interiorización, integración y adaptación de la infancia a las condiciones y requerimientos de la sociedad (Kaminsky, 1981; Rocher, 1990; Subirats, 2002 ; Lorente, 2007); en segunda se considera a la socialización, desde la perspectiva interaccionista, en la cual se concibe al sujeto como actor, constructor y transformador, dentro del proceso de socialización, por otra parte no considera que la infancia sea el único periodo definitivo e irreversible de este proceso, por el contrario, se piensa que tanto los adultos socializan a la infancia, como ésta a su vez a los adultos (Bustos, 1994; Bronfman, et. al., 1996; Berthelot, 1988).

Un elemento indispensable que se encuentra en todas las nociones de socialización es el que se refiere a las instancias o agentes de socialización, entre las cuales se encuentran fundamentalmente: la familia, la escuela e instituciones educativas, los medios de difusión y comunicación, la religión y los grupos de iguales (Bustos, 1994; Rocher, 1990; Kaminsky, 1981; Subirats, 2002). La función principal de estas instancias socializadoras es la transmisión al individuo de las reglas, normas y tradiciones sociales, con el objetivo primordial de contribuir a la convivencia, homogeneización y al orden social (Bustos, 1994; Kaminsky, 1981; Subirats, 2002).

Si bien no se puede negar que los individuos son sujetos activos de su socialización, entiendo que ésta es un proceso social que tiene gran influencia en las formas de pensar, sentir y comportarse de los sujetos, además de buscar un orden social y una homogeneidad en los modelos de comportamiento de los seres humanos. Siguiendo a Moreno (1986: 20-21) los modelos de comportamiento son: en primer lugar, determinadas formas de actuación que cada sociedad elige para sus individuos (as), estableciéndose como normas o pautas de conducta; en segundo lugar, son consideradas en cada sociedad como universales e inherentes al género humano; en tercer lugar, son las pautas que guían el comportamiento de los individuos, sus actitudes, y su manera de juzgar los hechos y los sucesos que les rodean; en cuarto lugar, actúan como organizadores inconscientes de la

acción; y finalmente, son diferentes según el sexo de las personas. Por lo tanto, los modelos de comportamiento al ser pautas y normas sociales, necesitan de la socialización y la educación para reproducirlas de generación en generación.

Este proceso de socialización tiene un papel fundamental en lo que respecta a la transmisión, reforzamiento y continuidad de los significados, atribuciones y características diferenciadas que la sociedad realiza respecto a la diferenciación sexual, ésta se materializa en las actitudes, comportamientos y valores diferentes y desiguales para hombres y para mujeres (Bustos, 1994: 269).

La socialización en los seres humanos inicia desde el momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida, sin embargo la infancia es una etapa importante en cuanto al aprendizaje del género. De acuerdo con Arenas (2006: 26) hay dos grandes grupos de teorías que explican cómo aprenden las niñas y los niños a socializarse, las cuales son: las teorías del *aprendizaje social* y las teorías del *desarrollo cognitivo*.

Las teorías del *aprendizaje social*, principalmente proponen que las niñas y los niños aprenden cómo comportarse y las actitudes apropiadas de su sexo, por *imitación* de los modelos de los adultos, y las personas con las que conviven a su alrededor. Los procesos de aprendizaje para los papeles del sexo son iguales que para otro tipo de aprendizaje social. Para esta teoría, son indispensables los *premios* y los *castigos*, de esta manera es que se premian los comportamientos y las actitudes de niñas y niños que son “propios” de su género, con lo cual se refuerzan; por el contrario, se castigan o desalientan los comportamientos impropios, y tienden a desaparecer o evitarse. La función de los adultos es indispensable en este proceso, ya que son los únicos que pueden premiar o castigar lo que hacen niñas y niños. Por su parte, la función de éstos últimos, es pasiva y receptiva, ya que se encuentran en relación de dependencia con los adultos, por lo que no presentan ninguna resistencia niñas y niños al aceptar y repetir lo que se les ha enseñado. La crítica principal que recibe la teoría del aprendizaje social, es que al centrarse en el premio y el castigo al niño y la niña, limitan el proceso de socialización de género que se lleva a cabo, además de que

se considera que la acción de los infantes es pasiva en dicho proceso (Arenas, 2006: 27).

Las teorías del *desarrollo cognitivo*, parten de considerar de forma activa a los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje del género, ya que se analiza principalmente cómo es motivado el individuo para alcanzar las competencias necesarias y adaptarse mejor a los grupos sociales a los que pertenecen. Las teorías consideran que los individuos poseen las capacidades cognitivas necesarias para desarrollar en ellos mismos las formas y categorías indispensables para comprender el mundo, los medios para adaptarse a él, y además dan forma a las reglas para solucionar estas categorías. La función de la sociedad es estimular a la niña y al niño, a través de presentarles una imagen determinada de los estereotipos de género, de lo que es masculino y lo femenino, el niño y la niña crea un cuerpo de atributos de género, y lo interioriza a sus formas de comportamiento. El beneficio de esta teoría es que considera a la niña y al niño como participante activo en la conformación de su personalidad, ya que por sí mismos aprenden las estructuras de sus experiencias y forman los conceptos de género y sexo (*Ídem*).

Estos dos grupos de teorías, si bien parten de puntos de vista diferentes sobre la socialización y la conformación del género en los seres humanos, contribuyen en gran medida en aclarar que la imitación de modelos, el refuerzo y los procesos cognitivos son elementos fundamentales para la fijación social de los papeles de sexo y género (Arenas, 2006: 28).

Las sociedades a lo largo del tiempo, han mantenido un orden social patriarcal, con visión androcentrista, es decir, donde el hombre ha destacado por un papel protagónico, de poder y autoridad, en cambio la mujer ha quedado relegada a un papel secundario, de invisibilidad en la vida social y cotidiana (Delgado, 1991: 21). Uno de los agentes socializadores o también llamados ideosocializantes más importantes, que se ha encargado de transmitir, reproducir y mantener estos modelos culturales de comportamiento socialmente apropiados para hombres y mujeres, ha sido la educación. Ésta es una instancia de gran amplitud, de la cual

se dan dos grandes divisiones: la educación informal[49] y la formal (Bustos, 1994: 283). Esta última forma de educación se da principalmente en la escuela, la cual es considerada un lugar inminentemente socializador. Moreno (1986: 10) afirma que "…la escuela colabora eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niño y niña", por lo que queda claro que en ella se transmiten, fomentan y refuerzan pautas de comportamiento consideradas como "propias" para hombres y mujeres[50], que se han aprendido con anterioridad en el seno de la familia y por los medios de comunicación (Arenas, 2006; Bustos, 1994: 287; Moreno, 1986; Subirats, 1999: 19).

Es importante aclarar, que en la fijación y conformación del género en niños y niñas en la escuela están presentes diversos elementos: a) se encuentra la influencia de la sociedad que a través del proceso de socialización, crea y comunica modelos para identificar a los niños y las niñas con los adultos de igual sexo y género; b) la intervención activa de los infantes en la construcción de un código de identidad para ellos y ellas mismas; c) la transmisión del código de género en la escuela, éstos códigos están unificados y son transmitidos simultáneamente por la familia, los compañeros (as), medios de comunicación, y profesoras (es); y d) no se puede dejar de lado la influencia que tiene el ámbito político y económico, en el escolar, ya que para poder realizar cambios importantes es necesario implantar y crear condiciones sociales y económicas para dar pasos seguros en el cambio de las imágenes tradicionales de feminidad y masculinidad que ofrece la escuela desde los primeros años de vida (Arenas, 2006: 32-34).

[49] Este tipo de educación, como es sabido, se da principalmente en el seno de la familia, la cual es la primera institución con la que el ser humano desde su nacimiento tiene contacto e interacción con otras personas. En el caso específico de la conformación del género, la familia, se encarga de transmitir implícitamente los valores, normas, creencias y conductas "propias" de hombres y mujeres (Bustos, 1994: 283).

[50] De acuerdo con Subirats (1999: 21), son los autores Bourdieu y Bernstein en los años sesenta, quienes principalmente inician investigaciones que fundamentan la visión de la escuela como un lugar no neutral, que tiende a reproducir el sistema social existentes y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad. Para tales afirmaciones, se necesitó insertarse en la interacción cotidiana de la escuela y el aula, lo cual permitió descubrir que la escuela es un espacio de socialización diferenciada, en la que existen reglas que modelan con gran fuerza las personalidades individuales. Estos puntos de vista fueron retomados para estudiar la relación género y escuela.

La asistencia a la estancia infantil y al jardín de niños, es el primer acercamiento a la institución escolar, desde esta etapa es que se inicia a través de la socialización, el reforzamiento y continuidad de los estereotipos y roles de género que son socialmente considerados para niños y niñas (Bustos, 1994: 286; Delgado, 1991: 22). Asisten de los tres a los seis años de edad, etapa fundamental en la conformación de la identidad de género de niños y niñas.

La *identidad* de un ser humano se refiere básicamente a "…la persistencia de una individualidad y a la "mismisidad" inalterable de una persona o cosa a través del tiempo y en diferentes circunstancias" (Corona, 1994: 300). En esta misma línea Kipen y Caterberg (2006:47) consideran a la identidad como "nuestra esencia misma…, lo que nos hace sentir que somos nosotros…, una unidad a través de los múltiples cambios que nos puedan suceder". Por lo tanto se entiende que la *identidad* es un pilar importante en la conformación de los seres humanos, tanto mujeres como hombres. Por su parte la *identidad de género*, según Arenas (2006: 21) "se refiere al propio concepto personal que cada uno tenemos como persona; es un sentido propio de ser macho o hembra, hombre o mujer". Para Kipen y Caterberg (2006: 47) la identidad de género "Incluye todo lo que se piensa o se siente, todo lo que se hace o se dice, y que indica para uno y para los demás que se es varón o mujer". En las dos concepciones anteriores se entiende que en la identidad de género de una persona se encuentra presente la individualidad, pero al mismo tiempo el consenso social de lo que es ser hombre o mujer.

La adquisición de la identidad de sexo y el género en los seres humanos pasa por diferentes etapas, inicia desde el nacimiento, tiene un gran impacto en la etapa de la infancia y continúa la consolidación del género a lo largo de la vida. De acuerdo con Arenas (2006: 25-27) son cinco etapas por las que se adquiere la identidad de sexo y género, además de que tienen principalmente un impacto en la infancia de las personas: desde el nacimiento, al año y medio, entre los dos y tres años, a los tres años y finalmente entre los seis y nueve años.

Desde que un ser humano nace se va adquiriendo el género a través de los diferentes tipos de peinado, vestimenta, accesorios y comportamiento de los familiares hacia el niño o la niña. Estos últimos no son conscientes de ello.

A partir del año y medio, los infantes reconocen que hay dos tipos de vestidos, peinados, actividades, juegos, juguetes y más (Thompson, 1989, en Arenas, 2006: 26). Por lo que empiezan a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo (Huston, 1983 y López, 1984, en Arenas, 2006: 25). También ya distinguen en algún grado lo que se considera propio de los niños y las niñas, antes de verbalizarse y autodefinirse como niños o niñas.

Entre los dos y tres años, niños y niñas, ya verbalizan y saben qué actividades y profesiones son propias del hombre y de la mujer. Los juegos, juguetes y vestidos están claramente tipificados, ya que evitan con frecuencia usar juguetes del otro sexo.

A los tres años el niño y la niña se autoclasifican como tales según el sexo, lo cual aunque es difícil de estudiar por las dificultades del lenguaje que presentan, en cierto sentido cuando niños y niñas actúan de forma diferente y clasificada manifiestan preferencias y demuestran que saben cuál es su identidad. Por lo que Thompson (1989, en Arenas, 2006: 26), menciona que a partir de los tres años se usa la etiqueta del sexo para definir sus preferencias, actividades y comportamientos.

De los seis a los siete años, según la investigación de Kohlberg (1966, en Arenas: 2006) se da la etapa en la que llega el conocimiento de las características constatables del género. En general, es entre los seis a los nueve años, cuando se establecen las diferencias dando prioridad a los órganos sexuales (Thompson, 1989, en Arenas, 2006).

Las etapas anteriores coinciden con las investigaciones de Bleichmar (1985 en Bustos, 1994: 273) y Lamas (1996), la conformación del género pasa por tres etapas: a) la *atribución del género*, inicia desde el nacimiento y está determinada por la característica biológica del sexo, a partir de ésta es que la familia realiza la

crianza diferenciada ya sea niño o niña; b) la *identidad de género*, la cual se subdivide en dos niveles el *núcleo de la identidad,* es el esquema ideo-afectivo más primitivo consciente e inconsciente de la pertenencia a un sexo y no al otro, y la *identidad* propiamente dicha; c) finalmente, el *rol de género,* se refiere al conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado.

Queda claro entonces, que cuando los niños y niñas entran a la escuela en el nivel preescolar, saben muy bien cual es su identidad sexual y su rol de género (Moreno, 1986). Sin embargo, lo importante es resaltar qué función tiene la escuela en el refuerzo, la definición y la construcción del género en niñas y niños.

2.2 La escuela y el género

El sistema de enseñanza es una instancia fundamental que ha servido en gran parte para la reproducción de la sociedad, a través de la transmisión de una serie de conocimientos, valores culturales y actitudinales en niños y niñas, con lo cual se asegura en ellos, la integración como miembros de la sociedad en la que viven (Arenas, 2006: 113). Sin embargo, como se ha expresado con anterioridad, esta socialización se realiza de forma diferenciada según el *sexo* de la niña o el niño. La razón principal de la diferenciación sexual, es porque la escuela se encuentra inmersa en una sociedad que arrastra principios androcéntricos y patriarcales, lo cual provoca en términos generales *desigualdad* y *jerarquización* de un género sobre otro, siendo históricamente el género *femenino*, discriminado, infravalorado y devaluado por la sociedad.

En este sentido, concuerdan Moreno (1986: 10) y Arenas (2006: 113), en que la escuela cumple con dos funciones principales: la primera es la formación *social*, en la preparación de las pautas culturales, discriminando y jerarquizando según el sexo, reproduciendo la imposición del modelo *masculino*; y la segunda, la formación *intelectual* e *ideológica*, transmitiendo los sistemas de pensamiento, ideología y actitudes *sexistas*, como elemento fundamental de la ideología dominante.

El análisis de la escuela como institución influyente no sólo en la transmisión de conocimientos científicos, sino en la socialización y escolarización de las personas, ha sido tomado en cuenta por diversos estudios e investigaciones pertenecientes al campo de la sociología de la educación[51] (Bonal, 1997; Giroux, 1990, 1992; Parga, 2004; Subirats y Brullet, 1988). Según Parga (2004) y Giroux (1990) son dos grupos de teorías principalmente las que han explicado el papel que desempeña la escuela en la reproducción de desigualdades y discriminaciones sociales como la de clase, etnia y de género: las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia (Bonal, 1997; Giroux, 1990, 1992; Parga, 2004; Rambla y Tomé, 2002; Subirats y Brullet, 1988). Las primeras[52] tienen como propósito central revelar las apariencias que tiene la escuela como integradora y democrática; afirman que en dicha institución se desarrollan relaciones de poder que están inmersas en la definición del conocimiento socialmente validado, además toman como punto de análisis la categoría de clase social, para evidenciar la función social de la escuela en la reproducción de las desigualdades de clase (Parga, 2004: 30). Las teorías de la resistencia[53], si bien parten de la afirmación de desigualdad en las escuelas, que explican las teorías anteriores, critican el carácter reduccionista de éstas, al no considerar la posibilidad de cambio social y educativo a partir de la lucha y la oposición resultante de la conciencia, creatividad e intervención de los actores sociales. Estas dos teorías se enfocaron principalmente al análisis de la escuela en relación con la clase social, dejando de lado el estudio de la categoría de género; sin embargo, ambas teorías sirvieron como base y fundamentación para investigaciones orientadas específicamente en las relaciones de género en la escuela (Bonal, 1997; Parga, 2004). Las explicaciones y consecuencias que tiene la discriminación social y racial en la escuela son diferentes a la existencia de la

[51] De acuerdo con Bonal (1997), las primeras investigaciones sobre la desigualdad en la escuela son: (Rist, 1970), con el proceso de etiquetaje del alumnado; (Wilcox, 1980), diferentes tipos de mensajes que recibe el alumnado en las escuelas; (Bernstein, 1977), la distancia entre cultura familiar y cultura escolar y (Bourdieu y Passeron, 1977), con la imposición de la cultura escolar como cultura dominante y excluyente.

[52] Dentro de las teorías de la reproducción se encuentran autores como Collins (1989); Bourdieu y Passeron (1970); Bowles y Gintis (1976); Althusser (1985); Budelot y Establet (1987); Bernstein (1985).

[53] Entre los principales teóricos de la resistencia se encuentran: Willis (1977); Apple (1979) y Giroux (1981) (Parga, 2004: 31).

discriminación sexual, ya que esta última forma es menos visible, pues no se refleja en problemas de disciplina o rendimiento académico, que sí son visibles en la discriminación social o racial. Los factores que intervienen en la discriminación sexual en la escuela son más sutiles, ya que se encuentran incorporados en la cultura y la visión del mundo, teniendo repercusiones en las relaciones cotidianas (Bonal, 1997).

De acuerdo con lo anterior, son tres tipos de investigaciones que se han realizado respecto a la transmisión y reproducción del sexismo en la escuela: el *currículum explícito*, que hace referencia a lo que se enseña y no se enseña en los contenidos y libros de texto; el ***currículum oculto***, que toma en consideración la transmisión cultural de estereotipos de género y la definición de roles sexuales femeninos y masculinos; y finalmente, la *posición de mujeres en el sistema de enseñanza* (Bonal, 1997: 15-16; Parga, 2004: 38). Estas tres formas que han utilizado diversos (as) autores (as) para explicar la transmisión del sexismo en la escuela –y por lo tanto de la conformación de roles y estereotipos de género-, se presentan simultáneamente en las instituciones educativas, coadyuvando al entendimiento de la relación entre el género y la educación (Parga, 2004: 38).

El tema del currículum oculto se considera de gran relevancia porque si partimos de comprenderlo como: "…aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas"[54] (Giroux, 1992: 72), se infiere el papel fundamental que tiene en la transmisión y reproducción de las normas, creencias y valores de género socialmente aceptados, lo cual se lleva a cabo implícitamente a través de las

[54] Esta definición del autor refleja la concordancia que guardan las distintas definiciones de autores que han estudiado al currículum oculto. De acuerdo con Giroux (1990), son tres grandes enfoques que se encargan de estudiar al currículum oculto: el *tradicional*, en el cual se encuentran autores como Parsons (1959), Dreeben (1968) y Jackson (1968); el *liberal*, con teóricos como Young (1971), Whitty (1977); MacDonald, (1981) y Arnot (1981); finalmente el *radical*, con Bowles y Gintis (1976), Carnoy y Levin (1976), Mickelson, (1980), Apple y King (1977). Según Giroux (1990), estas tres posturas son extremistas en torno al tema de la reproducción en las escuelas y no explican ni toman en consideración la parte activa y creadora de la conciencia de los sujetos educativos, con lo cual se produce la resistencia a cualquier forma de dominación.

prácticas educativas, la cultura escolar y las prácticas de los y las docentes de las instituciones escolares.

Los diversos estudios que se han realizado en lo que respecta al currículum oculto, se han enfocado en develar bajo que mecanismos se transmite el sexismo o la discriminación por razón de sexo en las instituciones educativas, así como la forma en que se refuerza, produce y reproduce en la escuela, el significado de lo masculino y lo femenino (Bonal, 1997: 18; Parga, 2004: 43). De acuerdo con Bonal (1997), se pueden agrupar en dos grandes rubros, las investigaciones que reflejan la presencia del sexismo en el currículum oculto: a partir de la *visión* y *expectativas* del profesorado; y por otra parte la *interacción en el aula* y otras *prácticas escolares*.

En el primer grupo se encuentran las investigaciones de Clarricoates (1980a, 1987, en Bonal, 1997), quien basándose en los resultados de su estudio realizado sobre cuatro escuelas primarias, encontró que el tipo de lenguaje que utiliza el profesorado en la descripción de los individuos de cada sexo corresponde a adjetivos diferenciados según el sexo, contribuyendo lo anterior en la formación de las identidades de género de niñas y niños. En las entrevistas que realizó Stanworth (1987, en Bonal, 1997) a profesoras y profesores se percató de la influencia que tiene que ellos clasifiquen, agrupen y etiqueten a su alumnado en función de su sexo, pues se realizaba de forma diferenciada y jerárquica; también en este estudio se descubrió que el profesorado recordaba y utilizaba con mayor facilidad los nombres de los niños que los de las niñas, lo anterior hace evidente que existe una invisibilización y discriminación de la presencia femenina en el ámbito educativo. Asimismo se encuentra a Spear (1985, en Bonal, 1997), quien devela la influencia que tienen las expectativas inconscientes del profesorado que se hallan diferenciadas y estereotipadas en función del sexo del alumnado, lo cual repercute en la elección profesional posterior de los niños y las niñas. Finalmente, en este grupo, se inscribe la investigación de Kelly (1982, en Bonal, 1997), la cual demuestra la actitud crítica y consciente que puede tener el profesorado con respecto a la función socializadora que tiene la familia en los niños y las niñas; sin

embargo no es consciente de que a partir de su actitud refuerce la definición de los estereotipos y roles de género.

Las investigaciones que se han enfocado al estudio de la interacción en el aula entre docentes y alumnado, se centran en cómo el profesorado se orienta más hacia los niños, invisibilizando la presencia de las niñas (Sarah, 1980; Blumenfeld, 1982, en Parga, 2004; Subirats y Brullet, 1988). Lo han realizado mediante investigaciones cuantitativas y cualitativas; en las primeras se ha analizado la interacción verbal de profesores con niños y niñas, para lo cual se confirma un nivel más elevado de interacción con los primeros y menor para las segundas. En las investigaciones cualitativas, se analizan las diferencias en los contenidos de los mensajes dirigidos a niños y niñas, así como los efectos sobre la adquisición de sus respectivos roles sexuales (Delamont, 1980, en Parga, 2004; Clarricoates, 1980, en Parga, 2004). Entre las indagaciones que dan cuenta de las diversas prácticas que producen relaciones estereotipadas entre los géneros y roles de género en el ámbito educativo, se encuentran: Delamont (1980, en Parga, 2004), quien se enfoca a la organización formal de la escuela; las estrategias disciplinarias (Abraham, 1989, en Parga, 2004 y Robinson 1992, en Parga, 2004); la socialización y sociabilidad del alumnado (Clarricoates, 1980, en Parga, 2004 y Cunninson, 1989, en Parga, 2004).

Como se ha podido percibir, las distintas investigaciones muestran la diversidad de situaciones, sujetos y espacios que intervienen en la transmisión de estereotipos y roles de género y, por lo tanto, dan cuenta de la conformación inconsciente o consciente del sexismo en las instituciones educativas. Por ***estereotipos de género*** se entienden los juicios y creencias consensuadas socialmente sobre las actividades, los roles, los rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres (INMUJERES, 2007: 62; González, 1999). Entre los estereotipos de género con rasgos femeninos, se encuentran principalmente: la inestabilidad emocional, falta de control, pasividad, ternura, sumisión, dependencia, subjetividad, intuición, afectividad, miedo, debilidad, poco desarrollo intelectual, frivolidad e incoherencia. Por el contrario, los

estereotipos de género con rasgos masculinos, se encuentran: estabilidad emocional, mecanismos de autocontrol, dinamismo, agresividad, dominio, afirmación del yo, objetividad, cualidades y habilidades intelectuales, afectividad poco definida, aptitud para la ciencia, racionalidad, franqueza, valentía, riesgo.

En tanto, los ***roles de género*** son el conjunto de conductas, funciones, tareas, responsabilidades y privilegios que la cultura considera propios de las mujeres y propios de los hombres, siendo diferenciados y estereotipados para ambos (INMUJERES, 2007: 116; González, 1999). Los estereotipos y los roles de género son categorías asociadas entre sí, ya que los primeros orientan la función y conducta de los segundos, es decir los estereotipos son las creencias que se tienen sobre las funciones, tareas y conductas que realizan de forma diferenciada y dicotómica, los hombres y las mujeres. Sin embargo, esta diferenciación, como se ha visto anteriormente, es realizada de forma desigual y jerarquizada, en donde lo considerado masculino y que realizan los hombres, tiene mayor valor y presencia social que lo considerado femenino y realizado normalmente por mujeres. Lo anterior se traduce en una falta de igualdad tanto en el trato como en las oportunidades; que en síntesis se denomina discriminación por razón de sexo o sexismo.

Los jardines de niños y niñas aparecen como lugares privilegiados para el análisis de la discriminación en función del sexo: a) al ser un espacio favorecido en el que los niños y las niñas de tres a seis años adquieren además de contenidos escolares (cognoscitivos y habilidades), contenidos culturales (valores, actitudes, ideologías y creencias) (Román, 2000); b) el nivel de preescolar constituye un momento en la vida de todo ser humano en donde se aceptan como verdades únicas las pautas ofrecidas por la autoridad y los adultos; c) las enseñanzas tienen una profunda influencia en los niños y las niñas, lo que a su vez adquiere gran relevancia principalmente porque las primeras experiencias en la vida de niños y niñas, pueden ser vitales en la determinación de las actitudes y expectativas de su futuro (Arenas, 2006; INMUJERES, 2005). En este sentido, se deduce que en la escuela del nivel preescolar se aprende: a desempeñar roles y comportamientos

apropiados a cada sexo; se transmite y refuerza el código de género; y junto a la familia[55] se contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura (Román, 2000).

Las distintas investigaciones que han revelado la presencia del sexismo en la escuela mencionan que lo podemos encontrar en el conjunto del aparato escolar a través del: *lenguaje*; la *organización* de la *escuela*; los *contenidos* curriculares androcéntricos; los *libros de texto*, *cuentos e ilustraciones*; los *murales, rótulos, carteles y señalizaciones* de la escuela; el *juego del alumnado* y el *patio de juegos*; y las *actitudes*, *expectativas* y *comportamientos* del profesorado (Arenas, 2006; Browne y France, 1988; Moreno, 1986; Spender y Sarah, 1993; Subirats y Tomé, 1992). En el siguiente apartado se profundizará en cada uno de los mecanismos a través de los cuales se transmite el sexismo en la escuela infantil.

2.3 La transmisión del sexismo en las escuelas infantiles

El niño y la niña encuentran en el jardín de niños elementos para identificarse como tales a través de las actividades, el lenguaje, los materiales educativos, los juegos, los juguetes, el currículo, la organización social de la escuela y las relaciones con sus docentes. Cabe señalar que muchas de las veces, esta identificación se da de forma estereotipada, dividida y jerarquizada, contribuyendo a conformar comportamientos y roles de género.

Lenguaje

El lenguaje refleja el sistema de pensamiento humano y social, su beneficio principal radica en que es un código común para todos los miembros de la comunidad, ya que con él se transmite una gran parte de la forma de *sentir, pensar y actuar* de cada sociedad (Moreno, 1986). El lenguaje está conformado

[55] La socialización del papel de sexo y género comienza en la familia, continuándose el proceso en las escuelas infantiles. En la familia se inicia el proceso de construcción del género, a través del trato diferenciado hacia niñas y niños. Las investigaciones de Spender y Sarah (1980, en Arenas, 2006: 116) identifican una serie de formas diferenciadas de trato que se dan en la familia según el sexo de los infantes, por lo que a partir de: los nombres, los juguetes, los juegos, los vestidos, el contacto con otros niños y niñas, la imitación de la conducta de padres y madres, la televisión, los cómics, los libros y los cuentos; es que se determina el comportamiento "apropiado" de su sexo, viéndose reforzado continuamente.

por signos o símbolos construidos bajo la interpretación y los juicios de valor de una sociedad o cultura. A través del lenguaje se transmite la percepción que las personas tienen sobre la realidad, lo cual estará condicionado por las pautas culturales de la sociedad. Sin embargo, constantemente las diversas sociedades, a lo largo del tiempo, se han distinguido por tener rasgos patriarcales en donde se valora lo masculino sobre lo femenino. De esta manera se entiende que en el lenguaje se encuentran implícitamente mensajes culturales, de los cuales normalmente no somos conscientes. Especialmente nuestro idioma, el castellano, utiliza gramaticalmente palabras diferentes para dirigirse a personas, cosas o animales, según el sexo al que pertenezcan.

El lenguaje tanto oral como escrito en la escuela mixta[56], es utilizado como el principal medio de comunicación, es un factor que incide en la transmisión inconsciente del sexismo o la discriminación por razón del sexo. De acuerdo con Moreno (1986: 30), "la balanza de la equidad lingüística se desequilibra escandalosamente, en el momento en que, por razones de economía, hay que utilizar una fórmula común para referirse a individuos de ambos sexos". Como es de esperarse es un hábito común, incorporado en la educación, el predominio del lenguaje *masculino genérico* o *plural*[57] lo cual tiene dos consecuencias importantes: la primera se refiere a que el uso del masculino plural para referirse a ambos sexos, induce a la *ambigüedad* y *confusión* en perjuicio de la mujer; la segunda, se *oculta* a la mujer tras términos plurales como "el hombre", "los niños", "los profesores", "los alumnos", por mencionar algunos. A partir de lo anterior, la

[56] Cabe señalar que en la escuela mixta, por el solo hecho de mezclar niños y niñas dentro del mismo espacio escolar, no indica que se trate con equidad y que no exista discriminación por razón de sexo (Moreno, 1986). Incluso existe un artículo de Sarah, Scott y Spender (1993: 79-91, en Spender y Sarah, 1993), en el que las autoras explican las ventajas que tiene la educación no mixta, sobre las escuelas mixtas, en cuestión del sexismo y el trato al alumnado. Las niñas se sienten más vulnerables y discriminadas en escuelas mixtas, que en escuelas no mixtas.

[57] El uso de palabras masculinas en nuestro idioma como "el hombre" y "él" que generalizan a ambos sexos, se han considerado a lo largo del tiempo como una norma o como algo natural. Sin embargo, las razones que en su tiempo se dieron para aceptar lo anterior fueron totalmente sexistas, pues se atribuían al "orden natural", a que el sexo masculino era el sexo más valioso o que el género masculino era más global que el femenino. Es por ello que se han realizado investigaciones que tienen por objetivo develar que las personas piensan sólo en el varón cuando se utiliza el término *hombre* (Spender, 1993: 205-214, en Spender y Sarah, 1993). Por lo tanto resulta necesario reflexionar en la importancia que tiene para la equidad de género, el uso de palabras más inclusivas y no que favorezcan a un género en particular.

niña pequeña que entra al jardín de niños y niñas, se enfrenta a lo que Moreno (1986:31) llama una imagen sexolingüística desdibujada, y también aprende que el lenguaje utilizado en la escuela dota de orden y jerarquía a un solo género, el masculino. Según esta autora la jerarquía masculina se visualiza en frases comunes como “los niños y las niñas”, “que venga un niño y una niña”, quien las utiliza nunca olvida y se equivoca en el orden (Moreno, 1986: 32).

El lenguaje escrito en la escuela se presenta constantemente a través de dos vías, principalmente: a) los *libros de texto*; y b) los *murales, los carteles y las señalizaciones* (Subirats y Tomé, 1992; Moreno, 1986).

En los libros de texto, de consulta, los cuentos y los materiales escritos se encuentran importantes rasgos sexistas y del refuerzo del modelo lingüístico androcéntrico (Moreno, 1986; Spender y Sarah, 1993: 41-51). Tanto la imagen como el texto se combinan para discriminar a las mujeres, los valores y las tareas consideradas “femeninas”, lo anterior se realiza a través de ignorar, omitir y silenciar las aportaciones y la presencia de las mujeres. La consecuencia que tiene lo anterior en las niñas, es que no se sientan vinculadas, identificadas o incluidas con el contenido de los textos; en los niños, la consecuencia, es que se refuerce la creencia de inferioridad de lo femenino, y dominio de lo masculino (Subirats y Tomé, 1992). Según la investigación de Moreno (1986) sobre los libros de texto infantiles, que se utilizan para aprender el lenguaje, se puede decir que: palabras y enunciados se encuentran jerarquizados según el sexo; las frases asignan roles y estereotipos de género; en las ilustraciones, la cantidad, la naturaleza y el carácter de las imágenes se encuentran mayor porcentaje de imágenes masculinas y personajes masculinos. Finalmente Moreno (1986: 35) concluye que en lo que respecta al lenguaje:

> “La forma en que se enseña el lenguaje y el lenguaje oral y escrito se encuentran teñidos de ideología androcéntrica y contribuyen activamente a la formación de pautas inconscientes de conducta en las niñas y los niños, pautas que van a seguir actuando a lo largo de toda la vida, y se nos van a aparecer como inmodificables, gracias, a su precocidad de adquisición”

En los *murales*, los *rótulos*, los *carteles* y la *señalización*, es decir el material gráfico y escrito que se encuentra visualmente en los alrededores de las escuelas, también se demuestran elementos sexistas, en cuanto a la presencia y cantidad en mayor medida de las imágenes de hombres y lo masculino, en algunas ocasiones se transmiten estereotipos, roles y actividades "propias" de cada género (Subirats y Tomé).

Contenidos curriculares androcéntricos

De acuerdo con Moreno (1986) las imágenes que se dan al alumnado, de la mujer y del hombre, a través de los contenidos que se contemplan para la enseñanza en la escuela, contribuyen a la conformación de su *yo social*: por las pautas diferenciales de comportamiento, por el modelo con el que deben identificarse, y por la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo.

Es sabido que en las escuelas mixtas existe el currículo único, se establecen un conjunto de contenidos únicos e "iguales" para el alumnado, aparentemente sin distinción de su sexo. Sin embargo, de acuerdo con Moreno (1986) y Arenas (2006), los contenidos que se manejan en todas las áreas del conocimiento, como las ciencias naturales y las ciencias sociales, están centradas casi exclusivamente en la presencia, protagonismo y actuación de los hombres, por lo tanto de lo considerado masculino. Moreno (1986: 36-48), realiza un análisis de los mensajes que transmite la escuela, a través de los contenidos de los libros de historia, en ellos se encuentran todo tipo de mitos y tópicos machistas: la valoración de la fuerza, la violencia, la virilidad, el heroísmo, el orden jerárquico, la capacidad de someter a otros por la fuerza y la pericia por destruir y matar. Por su parte el protagonismo, la intervención y la actuación por parte de las mujeres y de lo considerado femenino, es omitido en la historia, enviando el mensaje implícito a niñas y niños que las "*mujeres no tienen historia*" (Moreno, 1986: 41). También esta autora, analizó los conocimientos de las ciencias y las matemáticas, en este caso, tradicionalmente se han considerado a las mujeres poco aptas y con dificultades para el estudio de las matemáticas y las ciencias; sin embargo, existen

estudios que han tratado de contradecir esta idea tan arraigada tradicionalmente en las escuelas (Arenas, 2006; Lee, 1993, en Spender y Sarah, 1993; Moreno, 1986). Arenas (2006: 119) cita a Isaacson (1988), para hacer mención, que más que las niñas no sean “aptas” y tengan dificultades para las matemáticas, se realiza desde preescolar una serie de expectativas y comparaciones hechas por el profesorado, entre niñas y niños, favoreciendo y estimulando principalmente a los niños. Moreno (1986: 54) también concuerda con lo anterior, al explicar que las expectativas del profesorado con respecto a los resultados de su alumnado, influyen en el comportamiento infantil, el cual es muy sensible a lo que se espera de ellos. Finalmente se encuentra la investigación de Lee (1993: 155-165), en la cual se encuentran las razones y elementos que tanto en la escuela como en la familia influyen en la conformación de estereotipos de género y a su vez en el aprendizaje diferenciado según el sexo, Es así como se explica que las mujeres en su mayoría sean mejores en lectura y los niños en ciencias.

Arenas (2006) y Subirats (2002), proponen que se incorporen en la enseñanza algunos temas que tomen aspectos considerados del ámbito femenino, para que sirvan de base para la formación integral de niñas y niños, que permitan una comprensión más completa de la vida y los problemas cotidianos, lo anterior se encuentra en temáticas como: la vida doméstica, la salud, la higiene, el cuidado de las personas, el trabajo doméstico, viejas tecnologías desconocidas por los niños, la educación corporal, sexual, afectiva, emocional, e introducir todas las aportaciones de las mujeres a la civilización.

Organización de la escuela

En la *organización escolar*, se muestra constantemente que existe en términos generales una jerarquización, clasificación y separación tomando como referencia constante al sexo. Lo anterior, se encuentra en los jardines de niños en ejemplos tan comunes como: a) la división y separación de niñas y niños en grupos por cuestión de sexo, cuando perfectamente pueden realizar los trabajos conjuntamente; b) acomodados por filas separadas por sexo en ceremonias o en las listas de grupo, cuando esto se puede realizar por orden alfabético; c) en los

uniformes escolares es muy normal ver a las niñas vestidas con faldas y los niños con pantalones, con lo cual se permite mayor actividad y comodidad en los varones que en las niñas; la jerarquización de la escuela, comúnmente se da en los cargos de las autoridades, los más altos en jerarquía son ocupados por hombres o están en lenguaje masculino, y los cargos de menor jerarquía, en el sistema educativo y escolar, por mujeres. Todo este tipo de separaciones, contribuye en generar ideas erróneas en niños y niñas, y en lugar de disminuir las diferencias entre los sexos las exaltan (Clarricoates, 1980: 26-41, en Browne y France, 1988).

También se puede ver en las escuelas una organización jerarquizada y diferenciada dentro del aula, las profesoras utilizan la estrategia de la competencia entre niños y niñas para motivarlos a ambos y para que éstos se esfuercen en su trabajo (King, 1978, en Arenas, 2006: 124), lo anterior tiene como consecuencia que niños y niñas se sientan constantemente enfrentados (Clarricoates, 1980; en Arenas, 2006: 125). Según Delamont (1990, en Ídem) explica, con base en sus investigaciones, que este tipo de prácticas que parten de la base de la división y separación por sexos, son muy importantes porque recuerdan constantemente al alumnado los estereotipos femeninos y masculinos, por lo tanto los refuerzan.

Juego y patio de juegos en la escuela.

Como es sabido el juego es un elemento fundamental para el desarrollo humano, que se da en forma constante y especial en la etapa infantil. De acuerdo con (Abad et al., 2002; Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 1992), ha simple vista parecería que el juego en niños y niñas responde a condiciones naturales y biológicas, y que es el espacio o lugar en que niños y niñas se muestran con libertad y sin imposiciones. Sin embargo, paradójicamente y siguiendo a Moreno (1986: 24), se entiende que:

> “En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de “libertad” es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran “plena libertad” para identificarse con los

> arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no para transgredirlos".

Partiendo de esta idea, es que diversos estudios enfocados en el significado del juego y las relaciones de género que se desprenden de él (Tomé y Ruíz, 1996, en Abad et al, 2002; Arenas, 2006), dan cuenta de pautas sexistas que se pueden encontrar si se realiza una observación y reflexión sistemática de lo que acontece a la hora del juego de niños y niñas.

El primer punto en cuestión, que se toma para develar las posibles pautas sexistas del juego, es que se encuentran diferencias sustanciales y estereotipos de género en el juego espontáneo de niños y niñas. Los primeros, muestran un juego generalmente *agresivo*, se les puede encontrar jugando a indios, bandidos, policías, superhéroes, animales salvajes, principalmente. El juego de las niñas, es en términos generales *pacífico*, se les puede encontrar jugando a cocineras, peluqueras, hadas, mamás, enfermeras (Moreno, 1986: 24).

Por su parte, Arenas (2006: 146), cita las investigaciones de Serbin (1978) y Hodgeon, (1988), para explicar que los niños juegan con construcciones, ladrillos, camiones y aparatos, guerras, luchas, defensas de castillos y fortalezas, ejercicios de mayor esfuerzo y energía; las niñas juegan a trabajos domésticos, actividades de servicio a los demás, como a la casita, o a los bebés. En estas investigaciones se reflejan la cantidad de estereotipos y roles de género que los niños y niñas interiorizan de las relaciones con sus familiares, los medios de comunicación y sus compañeros y compañeras, todo lo anterior tiene una repercusión a la hora en que niños y niñas llegan a la escuela y como mencionan Tomé y Ruiz (1996: 81, en Abad et. al., 2002)

> "…lo que ocurre es que niños y niñas salen al patio cada uno y cada una con la cultura que adquieren en el aula, en casa, con sus amigas y amigos y a través de los medios de comunicación. Una cultura que, como ya sabemos, no es una cultura neutra, sino que está marcada por el sexo y el género, la edad, la clase social y la etnia."

El segundo punto en cuestión, es el patio de la escuela en la hora del recreo, el cual es un espacio idóneo para observar y evidenciar cómo es el juego, cómo se

distribuye el espacio, qué juegos tienen lugar y qué relaciones se establecen. Tomé y Ruiz (1996, en Abad et. al., 2002), explican que se observa una *desigualdad* en el espacio que ocupan niños y niñas en el patio de juego, que refleja al mismo tiempo una *relación de poder*, lo cual se constata cuando los niños ocupan la mayor parte del espacio y se apropian del centro (espacios exteriores), mientras las niñas se reparten en los espacios de los alrededores del patio (espacios interiores). En esta relación de poder, los niños son dominantes y las niñas se encuentran subordinadas en cuanto al espacio y al juego. En consecuencia, entre niños y niñas no hay comunicación a la hora de jugar (Hodgeon, 1988, en Arenas, 2006: 147). La importancia que tiene entender lo anterior, radica en que se evidencia que hay límites en la construcción de las identidades de niños y niñas, ya que desde el preescolar se van configurando y constituyendo a partir del juego diferenciado y desigual, sus identidades de una forma *excluyente y exclusiva*, ya que el niño juega siempre juegos masculinos y se asegura de nunca jugar juegos de niñas. Esto habla, de que el juego de niños y niñas además de ser excluyente, es dicotómico.

Como tercer punto en cuestión, -en lo que respecta al juego en los niños y las niñas-, se encuentra la implicación y consecuencia que tiene éste en el aprendizaje en la escuela. Si se parte de la creencia común de que las niñas muestran más aptitud para las materias del lenguaje, pero dificultad en las matemáticas, en cambio los niños muestran mayor interés y aptitud para las matemáticas, pero mayor dificultar para aprender a leer y escribir, las posibles explicaciones ante este problemática de la diferencia en el aprendizaje que muestran niños y niñas, puede estar en primer lugar, en la influencia que tienen los juegos y juguetes que utilizan niños y niñas, desde sus primeros años de vida (Arnot, 1986; Delamont, 1989 y 1990, en Arenas, 2006: 148). En concordancia, se piensa que los juegos de construcciones, carros, etc., que se les proporcionan a los niños en sus primeros años de vida, facilitan el desarrollo matemático y ciertas habilidades espaciales y mecánicas, lo que es un elemento importante para el desarrollo de la lateralidad y las habilidades científicas y matemáticas; sin embargo mientras desarrollan este tipo de habilidades, reducen sus oportunidades

en el aprendizaje de la lectura; a la inversa de las niñas que en sus primeros años de vida, a través de los juegos, se les dan mayor apertura a las habilidades comunicativas y que ayudan al aprendizaje de la lectura (Whyte, 1983; Murphy, 1989, en Arenas, 2006; Lee, 1980, en Arenas, 2006). El segundo elemento que explica la diferencia de aprendizaje entre niños y niñas, es la influencia de los familiares y el profesorado a través de las expectativas y motivaciones realizadas de forma diferenciada hacia niños y niñas. A las niñas se les alienta hacia la lectura y la pintura, a los niños, hacia el movimiento y la construcción; estos dos tipos de motivaciones y expectativas diferentes, los familiares lo reforzarán a través de los juguetes que consideran adecuados para las actividades "propias" de su sexo (Lee, 1980, en Arenas, 2006). Según estas investigaciones, queda claro que la influencia que tienen en niñas y niños, tanto los juegos y juguetes, como las motivaciones y expectativas de familiares y profesorado, en las distintas formas de comportamiento y estilos de aprendizaje en la escuela, se realiza según su género. Por el contrario, Grosz (1988, en Arenas, 2006: 149) demuestra que en un centro escolar, donde se motiva y prepara desde el principio a niños y niñas en el aprendizaje de la lectura y matemáticas, ellos y ellas aprenden por igual.

Expectativas, actitudes y comportamiento del profesorado

La práctica docente del profesorado es una pauta de suma importancia, considerada en el estudio de la transmisión del sexismo en las escuelas, por la interacción que se da en el aula entre docentes, alumnos y alumnas. En cuanto a esta última relación, existe según Arnot (1981, en Parga, 2004: 35) un *código de género* compartido entre ambos, entendiendo por éste, todas aquellas convenciones culturales que configuran lo masculino y lo femenino, y admiten como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. En este sentido, tanto profesorado como alumnado interactúan bajo este código, influyendo principalmente en la construcción y reproducción de las creencias, los comportamientos, los valores y las actitudes de género de niños y niñas, las cuales tienen las características principales de ser estereotipadas, jerarquizadas y valorado lo masculino sobre lo femenino.

De acuerdo con diversas investigaciones enfocadas en la transmisión de estereotipos y roles de género que se dan en la interacción entre profesorado y alumnado en el aula, se muestra la importancia que tienen las actitudes, las expectativas, las suposiciones y las opiniones de las profesoras y profesores, que afectan directamente al *éxito* de sus alumnos y alumnas, según sea el género, la raza, o la clase social (Arenas, 2006: 150).

Las *expectativas* del profesorado se muestran de diversas maneras en el aula, a través de: palmaditas, toques sutiles, expresiones faciales, el contacto con la mirada y el tono de la voz. Esto se realiza de forma diferenciada, de acuerdo al sexo del alumnado. Estudios como el de Rosenthal y Jacobsen (1968, en Arenas, 2006) y el de Subirats y Brullet (1988), muestran que las expectativas de los profesores pueden manipular y afectar al progreso y crecimiento intelectual de los alumnos, alumnas. Además en las investigaciones de Clarricoates (1980, en Arenas, 2006); Sikes (1991, en Arenas, 2006); Subirats y Brullet (1988), mencionan que las expectativas son diferentes para las niñas que para los niños, en estos últimos se asientan mayores expectativas, que en las niñas, a través de ciertos comentarios como, "*los profesores esperan más de los niños por eso se les motiva más*" (Subirats y Brullet, 1988), en la investigación de Sikes (1991), un profesor mencionó: "*es normal que nosotros pensemos en sostener las diferencias innatas entre los sexos*". Este tipo de comentarios envía mensajes diferentes y desiguales para niños y niñas, valorando más lo masculino, esto influye tanto en su comportamiento como en sus aprendizajes.

En cuanto al *tiempo dedicado* y la *atención* de parte del profesorado a alumnas y alumnos, también las investigaciones (Subirats y Brullet, 1988; Woods y Hummersley, 1993, 1995, en Arenas, 2006), expresan que los alumnos varones consiguen: mayor atención y ayuda del profesorado, atención individual, aprendizaje directo, instrucción intencionada, son más corregidos disciplinariamente, y finalmente mayor dominio del espacio físico y del juego. Hablando específicamente del jardín de niños, aquí es donde se empieza con esta desigualdad, como lo demuestra el estudio de Hodgeon (1988, en Arenas, 2006).

En este estudio, se analizó el desarrollo del lenguaje, siendo un objetivo principal en la educación de los infantes, sin embargo, la interacción lingüística que los profesores y profesoras dedican y tienen con los niños es diferente en cantidad y calidad al que tienen con las niñas. Lo anterior se constata cuando: los niños siempre consiguen que sus preguntas sean contestadas, con mayor facilidad que las de las niñas; a parte los adultos atienden siempre a los niños, los escuchan cuando hablan, les contestan, y les ayudan cuando éstos lo solicitan, mientras silencian a las niñas. También Hodgeon (1988, en Arenas, 2006) mostró que el profesorado de educación infantil, prepara sus lecciones, con base en los intereses de los niños y no en las niñas. En este planteamiento concuerda Clarricoates (1980, en Arenas, 2006), quien menciona que el profesorado parece planificar el currículo y dirigir el contenido de sus lecciones para favorecer los intereses de los niños. Otros estudios que coinciden en la diferencia de atención hacia los niños en cantidad y calidad, sobre las niñas, son los estudios de Serbin (1978, en Arenas, 2006), quien encontró que los niños conseguían ocho veces más atención directa e individual que las niñas; Subirats y Brullet (1988: 150), demuestran que existe mayor atención a los niños, expresada por el número de palabras dirigidas a ellos, en general la relación obtenida es de 100 a 74, lo que quiere decir que por cada 100 palabras dirigidas a niños, hay 74 palabras dirigidas a niñas.

En la forma de dirigirse a niños y niñas, el profesorado de escuelas infantiles, también muestra que lo hace de forma diferente y estereotipada, de acuerdo con la investigación de Browne y France (1988, en Arenas, 2006: 153), a las niñas comúnmente se les dice, bonitas, tesoro, preciosas, cariño, ordenadas, calladas, quietas, tranquilas…. A los niños, por su parte, se les dicen términos que reflejan fuerza, machos, duros, hombrotes, fuertes, valientes, grandes, inteligentes, brillantes. Esta forma diferenciada de hablarles a niños y niñas, fomenta y refuerza la práctica de estereotipos, ya que ellos y ellas van a tratar de imitar todo aquello que ven y escuchan de sus profesores y profesoras.

Otra forma en la que se transmiten diferentes mensajes de género a niños y niñas por parte del profesorado es mediante los códigos de comportamiento que se refiere a lo que permiten, toleran o corrigen de su alumnado. De acuerdo con una investigación de King (1978, en Arenas, 2006: 154), se identificó que a las niñas se les permite y aprueba cuando muestran comportamientos pasivos, tranquilos y delicados, mientras que de los niños se esperan y toleran conductas más agresiva, ya que es una conducta "propia" de los varones, además de que se les considera menos sensibles y más duros en temperamento. En este sentido Clarricoates (1980, en Arenas, 2006: 155), afirma que a los niños se les permite hacer más ruido, gritar, pelearse y agredir a otros niños y niñas; sin embargo, está muy mal visto y menos permitido, si esta forma de comportamiento la manifiestan las niñas. El estudio de Clarricoates (1980), se basó en la observación de diversos centros, de distintas clases sociales y ubicaciones tanto de medios rurales como urbanos. En conclusión, este estudio muestra que los códigos de comportamiento o de género, se dan de forma diferente según sea la clase social, la raza, la etnia, y el lugar, sin embargo, ya sea en menor o mayor medida, el profesorado muestra un trato diferente y estereotipado en las formas de comportamiento de niños y niñas, según su sexo y género.

Sin duda la figura y el papel que tiene el profesorado dentro de las instituciones educativas es de suma importancia porque es el soporte y el centro en el cual descansa la totalidad del proceso educativo. Siguiendo a Ornelas (1995: 131) "…el maestro es el agente principal de la educación es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro que es el mediador de todo el proceso". En cuanto a su participación en la transmisión del sexismo en la escuela es relevante su papel en dos sentidos principalmente: como reproductor de estereotipos y roles de género; y como sujeto que produce transformaciones en la forma en que se perciben niños y niñas, como personas libres, con autonomía y sin límites impuestos por la pertenencia a un género específico (Bonal, 1997: 11).

Por lo anterior es que resulta necesario, entender en primera instancia qué son las prácticas docentes, qué particularidades y elementos las componen y las definen. Entendido esto, se analizará la práctica docente en el nivel de educación preescolar, desde la perspectiva de género, lo cual se tratará en los dos capítulos siguientes.

Capítulo 3. Un acercamiento a las prácticas docentes

En este capítulo se parte de entender que las prácticas docentes son un componente fundamental de una práctica educativa intencional más general que se desarrolla en las escuelas (Carr 1999; Bazdresch 2000; Gimeno, 1998; Sañudo, 2006). Una vez explicado lo anterior, se centra la mirada en reconocer los elementos que constituyen las prácticas de los docentes. Así mismo se explica que son prácticas analizadas por la categoría llamada "vida cotidiana", la cual permite entender desde el ámbito de lo cotidiano, las características propias de las prácticas docentes (Aguilar, 1985; Rockwell, 1985; Ezpeleta, 1988; Mercado, 1988). Una particularidad fundamental de estas prácticas es que en ellas se desarrolla una serie de relaciones denominadas dimensiones (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), las cuales en conjunto conforman las relaciones pedagógicas, y a su vez, éstas revelan el vínculo que se da principalmente entre docentes y alumnado (Barba, 2002; Fierro et al., 1999; Postic, 1982).

3.1 Las prácticas educativas

De acuerdo con Carr (1999: 91), la noción de práctica *"…*tiene tal cantidad de significados que la búsqueda de criterios que puedan aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de práctica educativa, supone, de antemano, una unidad y simplicidad evidentemente inexistentes*.*" De la cita anterior se infiere que no existe un concepto unívoco y definitivo de lo que son las prácticas educativas. Sin embargo, el autor plantea que la práctica educativa es "…una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales."(Carr, 1999: 64). En principio, se observa que las prácticas educativas son *actividades intencionales*, porque no se realizan de manera automática, mecánica e inconsciente. Carr (1999: 88-90) sostiene que para entender la naturaleza de las prácticas educativas -como actividades realizadas de manera consciente- se debe enfocar la mirada en la noción de *praxis*, desde su raíz en la filosofía griega y en concreto en la aristotélica. La

praxis era considerada como una actividad humana particular, *-bios práktikos-* dedicada a la búsqueda del bien humano; diferente a otra forma de vida la *–bios theoretikos-*, enfocada en la contemplación del filósofo o científico (Carr, 1999). Estas dos formas de vida son ahora interpretadas como la teoría y la práctica[58]; en ese tiempo éstas no eran consideradas como opuestas, sino como formas de vida diferentes, por lo cual se considera que "Ni la teoría ni la práctica gozan de preminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra*",* más adelante explica que "…en la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma…" (Carr, 1999: 101). Entender desde la postura de este autor la relación que guarda la teoría y la práctica como una relación dialéctica, basada en la reflexión y conciencia de lo que se realiza cotidianamente, permite, en primera, comprender que las prácticas educativas se realizan inminentemente de manera *consciente y reflexiva*[59]. En segunda, que producto de lo anterior, se da una *construcción y transformación* en forma de espiral, tanto de la teoría como de la práctica educativa.

Carr retoma la diferencia entre dos tipos de prácticas, la *praxis y la poiesis*; ambas poseen como esencia basarse en un fin; sin embargo, sus diferencias principales son: que el fin de la *praxis* no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún *bien moralmente valioso*; el bien de la *praxis*, no puede materializarse, *sólo puede hacerse*; los fines de la *praxis*, a diferencia de los de la poiesis *no son inmutables ni fijos*, sino que están siempre sometidos a revisión, a medida que progresivamente se procuran los "bienes" intrínsecos de la praxis (Carr, 1999: 94-96). A partir de comprender esta diferenciación, es que se entiende que las prácticas educativas se basan en los fines de la *praxis* y tienen como característica definitoria constituirse como "…una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados*.*" (Carr, 1999:

[58] En las definiciones actuales se plantea comúnmente la relación de la teoría y la práctica educativa, en tres tipos básicamente: de *oposición*, entre teoría y práctica; de *dependencia*, de la práctica a la teoría; y de *autonomía*, de la práctica sobre la teoría (Carr, 1999: 88-90). Para este autor, estas formas de entender la relación entre teoría y práctica, provocan que exista una confusión en la comprensión ha profundidad del significado y la naturaleza esencial de las prácticas educativas.

[59] En palabras de Gimeno (1998: 158), la teoría es vista como *saber consciente* y la práctica como un *hacer reflexivo*.

90). Lo anterior permite percibir que lo educativo de una práctica significa que esta implica una serie de fines éticos, los cuales más que inmutables y fijos, son sometidos a una discusión constante; esto se realiza a través de la "*filosofía práctica*"[60]. En consecuencia, el autor explica que "La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de poiesis regida por fines prefijados y gobernada por reglas determinadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa…" (Carr, 1999: 101).

Finalmente, cuando el autor menciona en la noción de prácticas educativas, que éstas sólo pueden hacerse comprensibles en relación con "*esquemas de pensamiento*" (Carr, 1999:64), se refiere, en primer lugar, a que los actores educativos (directores, docentes y autoridades educativas), llevan a cabo las prácticas educativas, a través de los significados que se obtienen de las prácticas de otros sujetos; en segundo lugar entiende, que la significación de la práctica se realiza a partir de un conjunto de creencias, saberes y experiencias de los profesionales, "…relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir" (Carr, 1999: 65). Esto significa, "…que el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros." (Ídem). En este mismo sentido, Carr explica que los esquemas de pensamiento antes mencionados, le dan la característica a la práctica educativa, de ser en primera *social*, en tanto que dichos esquemas son aprendidos de forma colectiva en la interacción que se da entre los actores educativos; y en segunda de ser *histórica*, pues son "…formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligente y coherente." (Ídem).

[60] Carr (1999:97), retoma el pensamiento de Aristóteles para considerar que la filosofía práctica es "…una ciencia práctica que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta". También es la *discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica*. Se trata de un proceso de reflexión crítico que se hace de la práctica, con el objetivo de *corregir y trascender las limitaciones de lo que, ya se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces* (*Ídem*).

Otro autor que trabaja sobre la temática de prácticas educativas es Bazdresch (2000: 44), él considera que hablar de práctica educativa, "*…* es referirse a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del <<bien>> que consigue." De inicio, este autor entiende que acción no es sinónimo de práctica. La primera es una serie de vivencias producto éstas de la *interpretación*[61] que realizan los sujetos, de la *interacción*[62] que establecen con otros sujetos (Bazdresch, 2000: 23). En cambio, la práctica no es cualquier actividad humana. Para entender lo anterior, Bazdresch (2000: 41) retoma las palabras de Villoro (1987), y explica que la práctica "…es una acción intencional objetiva*…"*; que sea *intencional* implica que el *sujeto actúa de forma persistente para alcanzar una meta;* que se de una transformación más directa del *qué hacer* al *cómo hacerlo*; y por último, que toda *acción intencional* tiene seis componentes[63] (Bazdresch, 2000: 42). Ahora bien, el que la práctica sea *objetiva*, significa que se manifiesta en comportamientos observables por cualquiera[64] (Bazdresch, 2000: 41).

La práctica por lo tanto está dirigida *por fines conscientes* y observables. En el caso específico de la práctica educativa, su fin principal es *educar*. Es en este punto, donde este autor explica que existen tres componentes constitutivos que considera fundamentales, cuando el bien a conseguir es *el educativo*: el primer constitutivo se ve en ***el destinatario*** de la carencia de no educación, el alumnado, que va de no educado a educado, por lo tanto el fin de educar no se busca en el profesorado; como segundo constitutivo, se considera a las ***experiencias y las acciones consecutivas***, ya que de éstas se desprende el proceso cognitivo de reflexión y conciencia acerca de lo que sucede en el entorno educativo, y esto a su vez ayuda a realizar la acción intencional observable (la práctica); y por último, en

[61] La interpretación, según Bazdresch (2000:24) "*…son los significados que se atribuyen a las acciones, los cuales son también susceptibles de ser reformulados constantemente"*

[62] Así mismo el autor considera que la interacción es "*…un proceso de interpretación que permite a los sujetos comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando lenguaje, gestos y actos"* (Bazdresch, 2000: 23-24).

[63] Los cuales de acuerdo con Bruner son: *metas, punto de partida, punto de llegada, trayectoria entre ambos, se puede controlar, y descomponer en etapas* (Bruner, 1984 en Bazdresch, 2000: 41, 42, 43)

[64] Según Villoro (1987), el que las prácticas sean observables, indica que no abarcan a los actos mentales, internos, los estados disposicionales o las actitudes del sujeto. (Villoro, 1987, en Bazdresch, 2000: 41).

la ***lógica de las acciones***, siendo ésta "…realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada." (Bazdresch, 2000: 44). En conclusión, el fin educativo se debe buscar primero en las acciones de los sujetos, en cuanto éstas constituyen actos educativos para ellos mismos; posteriormente, en los resultados de la reflexión de los sujetos, acerca de sus propias acciones intencionales de conocimiento; y por último en la producción de significados o resignificados de los objetos de estudio o de trabajo con los cuales se hayan enfrentado (Bazdresch, 2000: 45).

Este autor además plantea, que los elementos cotidianos que se encuentran en la acción educativa[65] son: *las instituciones educativas, el contexto, las autoridades educativas, los (as) docentes, los (as) alumnos (as), el aula, el contenido y la interacción* (Bazdresch, 2000:48). La articulación e interacción entre estos elementos produce la conformación de las prácticas educativas (Bazdresch, 2000: 44). Más adelante el autor concluye que son seis los conjuntos de elementos que constituyen la práctica educativa:

> "…el **contexto** (social, histórico, cultural) de la práctica; la **subjetividad** de los participantes (alumnos (as), docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la **intersubjetividad** entre los participantes; el **contenido** en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica); el **modelo** o forma y situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor…) para representar el contenido, y las características del **proceso cognoscitivo** (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica, de dirección, supervisión, planeación o evaluación." (Bazdresch, 2000: 48).

Estos elementos se encuentran articulados entre sí, inmersos en un contexto diverso, (escolar, social, político y económico); son creados y construidos por los sujetos, dotando de vida y significado a la práctica; en conjunto, los elementos conforman el entramado y la estructura de toda práctica educativa (Bazdresch, 2000:23-24,48).

[65] La acción educativa, también llamada por Bazdresch, hecho educativo, es el conjunto de prácticas que construyen los sujetos educativos a través de la interacción que se da entre ellos, surgiendo de la anterior una serie de percepciones, interpretaciones y significaciones continuas, que a su vez producen nuevas acciones (2000: 24).

Por su parte Gimeno (1998:35) considera a la práctica educativa como una "…acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social." En esta acepción, el autor considera en principio de cuentas, que esclarecer la noción de *acción*, resulta complicado, en tanto que es una concepción difusa, porque todo aquello por lo que podría definirse, "encierra ya en sí el sentido de ser acción"[66]. Sin embargo, el autor afirma que, ésta "…*es proceso y resultado del hacer*" (Gimeno, 1998: 36), lo cual indica, que toda acción contiene tanto el significado como el producto de una actividad. También considera que la *acción* es el eje vertebrador, la unidad de análisis, que ayuda a comprender lo que acontece en el ámbito educativo[67], en tal sentido: que los *sujetos* con sus acciones, dan vida a las prácticas sociales que acontecen en los Sistemas Educativos; también se comprende la continuidad y el enlace de la iniciativa subjetiva con la *acción social*, que es parte de la educación, pues están implicados en ella, *los proyectos sociales dirigidos, las creencias colectivas y los marcos institucionalizados*; por último y aunado a los dos puntos anteriores, las acciones que acontecen en el ámbito educativo, además de mantener una dependencia directa con los sujetos que las realizan, adquieren un carácter *social y cultural* que también influye en los sujetos que realizan las prácticas (Gimeno, 1998: 34-35). Siguiendo con las ideas de este autor, la acción contiene tres condiciones esenciales, tales como: que es siempre ***personal***, a su vez es ***colectiva***, y está orientada y motivada por un elemento llamado ***sentido*** (Gimeno, 1998: 36-45).

La acción es ***personal*** y definitoria de la *condición humana*, pues la primera es realizada siempre por seres humanos y por tal condición está impregnada de la subjetividad[68] del individuo o sujeto que la ejerce; es por lo anterior que Gimeno

[66] Gimeno, considera además que cualquier verbo que se utilice para definir el término acción, encierra una actividad; por lo tanto, el definir es ya una acción (1998: 36).

[67] Porque, según él, -tomar a las acciones como unidades de análisis-, supone situarse en la dinámica de las acciones de las personas y de la acción social, centrándose en el motor de la educación, como punto de referencia para comprender la dinámica de los sujetos y de las instituciones que se desenvuelven dentro de lo que se denomina prácticas educativas (Gimeno, 1998: 34)

[68] Los cuales son principalmente: los pensamientos, las aspiraciones, las creencias y los modos de entender el mundo (Gimeno, 1998: 37).

menciona los siguiente: “Actuamos de acuerdo a como somos y en lo que hacemos se nos puede identificar como lo que somos.” (Gimeno, 1998: 36). En educación, el profesor actúa como persona y con sus acciones profesionales también se constituye, se manifiesta y puede transformar lo que acontece en el mundo (Gimeno, 1998: 37).

Además de ser *personal*, la acción también posee la particularidad de ser ***colectiva***, en el sentido de que toda acción se realiza en interacción con otros seres humanos, en tres direcciones principalmente: por la interacción de acciones y subjetividades que se dan entre ellos; por los diversos estilos de actuar que comparten, (la raza, género, edad, etnia, grupo social y profesión); y porque la *acción social* es un movimiento de acción colectiva conjunta (Gimeno, 1998:36). Por lo tanto, menciona el autor, que la acción sea además de personal, social, permite comprender que en lo que concierne a la educación:

> “…las acciones son, pues, reflejo de la singularidad de quienes las realizan -llevan su sello-, se entrelazan con otras acciones en un entramado de relaciones, constituyen un estilo de actuar propio de quienes se dedican a educar y conforman un proyecto colectivo que suma esfuerzos particulares en el que cabe distinguir, porque nunca se borran, las singularidades individuales.” (Gimeno, 1998: 37-38).

Hasta el momento, considerar que la acción es personal y social, contribuye a entender que en las prácticas educativas, existe una continuidad entre el individuo y lo social, el sujeto y la cultura (Gimeno, 1998: 35). A manera de ejemplo: las acciones educativas de un profesor manifiestan su subjetividad y singularidad; sin embargo, se encuentran a su vez interrelacionadas con la subjetividad de otros sujetos (alumnos (as), autoridades, padres-madres de familia, etc.). Por lo tanto, lo individual y lo social son dos elementos que se presentan de manera simultánea en cada práctica educativa.

Al mencionar que las prácticas educativas son acciones orientadas con ***sentido***, el autor se refiere a ese elemento inherente en ellas; que le proporciona significado, interés e intención, a toda práctica. La acción en educación está dotada de sentido, es decir, de *significado y valor*; algo que se emprende por alguna razón,

por un *fin*: “Las acciones que se emprenden en educación, bien sean individuales o colectivas, no se podrían entender si no consideramos a qué conducen, para qué se realizan.” (Gimeno, 1998: 40). El *sentido* de la acción está compuesto por motivos, necesidades, propósitos, pasiones, intereses e intenciones; provenientes de la acción del individuo y del Sistema Educativo en general, lo cual propicia una serie de dificultades[69] para entender las prácticas educativas. Sin embargo, no por dichas dificultades, se debe menospreciar o dejar de lado el sentido que orienta a las prácticas educativas, puesto que adentrarse en este *componente energético que desencadena y sostiene la acción,* nos acerca a la comprensión de las prácticas educativas ya que, de los motivos, propósitos y deseos, -en tanto sean estructuras que constituyen orientaciones generales estables-, se aporta una coherencia a la vida de las personas; en este mismo sentido, dentro del componente dinámico y energético de la acción, se encuentra un esquema *afectivo*, que le proporciona la singularidad y particularidad a cada práctica, “Nos singularizamos, nos parecemos y nos diferenciamos de otros de forma estable también por las motivaciones, por las intenciones…” (Gimeno, 1998:41); y por último, saber sobre los motivos de una acción es acercarnos a conocer sobre lo que puede acontecer, es decir en la predictibilidad de lo que puede ocurrir en la práctica.

Cabe señalar, que Gimeno plantea en cuanto a los motivos y los deseos, que por sí solos no pueden desencadenar la acción, se necesita además de un elemento llamado la *voluntad* de accionar, en otras palabras, querer actuar, tener *ganas* de realizar algo, *anhelarlo* y hacer de ello una necesidad, “Lo que sentimos como valioso, y por eso lo queremos, explica la acción, matiza el valor de las creencias y hasta puede modificar el pensamiento.” (1998:42).

[69] La primera dificultad radica en la complejidad que es producto de la variedad de razones que mueven a actuar a cada sujeto; la segunda se refiere, al nivel de conciencia de los sujetos acerca de los motivos personales, culturales, sociales e institucionales que se mueven en la educación; y como tercera, existen las incompatibilidades, incoherencias o conflictos que se dan entre las motivaciones personales y las de la cultura. Gimeno lo resume en que los motivos, intereses y deseos, son “*…complejos, inaprensibles y hasta conflictivos…”* (Gimeno, 1998:40-41)

Con los componentes energéticos y dinámicos, inherentes a la acción que son: ***el sentido y la voluntad***, se entiende que la práctica educativa la mueven y construyen constantemente, *la razón y los deseos,* "La acción no se deriva de la razón aséptica, de la racionalidad objetiva en abstracto ni de los conocimientos del sujeto, sino de las razones del agente y en éstas se mezclan creencias o motivaciones." (Gimeno, 1998: 42). En este sentido, el autor concuerda con los planteamientos aristotélicos, en los que se considera que el mundo de la acción pertenece a la razón práctica, pues ésta se rige por la sabiduría que da la *phronesis*, en el sentido que ayuda a captar lo que es adecuado, así como a conseguir los propósitos, "Razón y deseos quedan mediatizados por la elección deliberada." (*Ídem*).

Para finalizar los planteamientos de este autor, cabe resaltar que el fin educativo, presente en las acciones que conforman a las prácticas educativas, está constituido por un componente *moral*, que permea en general los hechos que suceden en el ámbito educativo: a la construcción e implementación del currículum, a los motivos personales de los agentes educativos, a las actividades que se realizan, al cómo hacer, a la interacción entre profesores y estudiantes, a los métodos, a la evaluación, etc. (Gimeno, 1998:54). Este autor, considera que una práctica educativa buena es "…la que busca el bien, retomando el contenido aristotélico del término praxis como forma de vida que se dirige a la búsqueda y logro del bien humano, contrapuesto a la forma de vida contemplativa dedicada a la theoria." (*Ídem*). Esta práctica se analiza, discute y mejora a través de un proceso llamado *reflexión*, la cual se manifiesta en dos dimensiones fundamentalmente: "***…***la que supone el ejercicio de la capacidad cognitiva para analizar, diseñar y evaluar las acciones en contextos determinados; y su utilidad moral para discernir el valor y el significado que tienen." (*Ídem*). De lo anterior, se entiende que la reflexión de una práctica educativa considerada como buena, es aquella que propiciará una unión de los dos componentes energéticos, dinámicos y motores de la práctica: ***la razón y el deseo***.

En correspondencia con las ideas de los autores anteriores, Sañudo entiende por práctica educativa, "…el conjunto articulado de acciones intencionadas para la transformación de un sujeto hacia un estado de mayor formación..." (2006: 26). De inicio considera, que la práctica educativa está conformada por acciones[70], las cuales tienen las características de presentarse dentro de un contexto espacio-temporal determinado (*Ídem*); se realizan mediante una interpretación que brinda *significados y motivos* al sujeto que interactúa en ellas, configurando su pensamiento y por supuesto su actuar (Sañudo, 2006: 26-29); por lo tanto, la *acción* es producto de la interpretación del sujeto mismo.

Ahora bien, la acción educativa es una serie de vivencias diversas y sociales, que se articulan como un sistema reconstruyéndose en el espacio educativo[71]. Sañudo, retoma a Minakata (1983), para destacar que toda *acción educativa*, está permeada por tres componentes: un *sentido*, el cual le da orientación y manejo; la *intención*, que coadyuva a establecer metas, fines y objetivos; y la *reflexión*, la cual sirve para su transformación (Minakata, 1983: 89 en Sañudo, 2006: 29-30). En la acción educativa, se encuentran los sujetos que intervienen en la educación, dotándole de vida y significado; a su vez estos sujetos se agrupan creando sistemas, los cuales en conjunto constituyen las prácticas educativas.

De lo expresado anteriormente, se comprende que: "La práctica educativa está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica." (Sañudo, 2006: 25).

---

[70] El concepto acción, ha sido trabajado, a través del tiempo, y a sí mismo ha evolucionado, gracias a diversos filósofos y sociólogos. Los cuales explicaron el concepto, desde tres posturas diferentes: ***la ontológica, la social y la comunicativa***. En la primera se encuentran los siguientes autores Aristóteles, Fitch, Spinoza, Hobbes-Locke, Kant y el pragmatismo de James, quienes se enfocaron principalmente en entender la naturaleza de la acción. En la *acción social*, que es desarrollada por el funcionalismo de Parsons, Durkheim y Weber, se enfatiza en el papel del sujeto y la sociedad en la conformación y significación de las acciones; y por último, la noción de *acción comunicativa* se centra en el lenguaje como un medio de entendimiento entre los sujetos, teniendo como representante a Habermas (Sañudo, 2006: 26-29).

[71] La autora entiende lo educativo, como un espacio donde se entrecruzan concretamente, los complejos elementos y relaciones que constituyen el acto educativo, además de ser una "*acción transformadora del sujeto que produce conocimiento y es propiciada por un sistema de interacciones humanas en un contexto histórico específico"(Sañudo, 2006: 25).*

En esta cita, se puede ver que se identifica a las prácticas educativas con la noción de *praxis*[72], en tres sentidos principalmente: el primero, en que las acciones que constituyen a las prácticas poseen como característica esencial ser reflexivas, conscientes, e intencionadas, es decir, no se realizan de manera mecánica y automática; en segundo, la praxis o las prácticas, para ser educativas, necesariamente deben tener como "fin", con las acciones, transformar a los sujetos que intervienen en ellas. En este mismo sentido Fortoul (2006: 12) considera que: "*…*una acción o una práctica se constituyen en educativas precisamente porque la realización lleva a conseguir los "efectos", los "productos" o las "evidencias" de un avance en la humanización del sujeto, un adelanto en su formación, como individuo y como miembro de un determinado grupo social." En tercer y último sentido, en la relación dialéctica que se da entre la teoría y la práctica, se mueven una red de interpretaciones y significados[73], que permiten una transformación educativa.

Para finalizar con los planteamientos de Sañudo (2006), la autora menciona que las acciones de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, son variadas y diversas, pero se pueden clasificar de acuerdo a las agrupaciones que realizan los sujetos y a la naturaleza de sus acciones. De las agrupaciones antes mencionadas, se generan una serie de subsistemas que están presentes en las prácticas y que a su vez conforman los elementos constitutivos de ellas. Por lo tanto, los constitutivos de las prácticas educativas son:

> "…las acciones del educador, se observan principalmente en el planteamiento de la estrategia metodológica; las acciones del estudiante, se recuperan a través de su proceso de apropiación o construcción; el contenido se observa desplegado en las acciones y se analiza desde la propia lógica del conocimiento del que se trate; finalmente, la interacción se recupera e interpreta como la acción intersubjetiva y comunicativa entre estudiante y educador." (Sañudo, 2006: 31).

[72]Sañudo (2006: 25) retoma la idea de praxis, desarrollada por Carr (1999), en el sentido de ser ésta una acción reflexiva y por lo mismo no opuesta a una teoría.

[73]La autora, concibe al "significado" que posee el docente, como aquellos supuestos específicos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de sus haceres educativos; de manera que no basta con que el profesor conozca las teorías y supuestos educativos abstractos para modificar su práctica, sino la manera de significarla, es la forma en que será realizada y transformadora (Sañudo, 2006: 20)

En síntesis, las prácticas educativas están constituidas básicamente por: las ***acciones del educador***, las ***acciones del estudiante***, el ***contenido***, y por último, por la ***interacción*** entre estudiante y educador (*Ídem*).

En las conceptualizaciones sobre las prácticas educativas, anteriormente presentadas, se encuentran coincidencias importantes, que ayudan a la comprensión de las mismas. De inicio los autores consideran que no hay una conceptualización unívoca y definitiva que abarque la totalidad de las prácticas educativas (Carr, 1999: 91; Bazdresch, 2000: 43; Gimeno, 1998; Sañudo, 2006: 25). En este sentido, plantea Bazdresch (2000:43) estar de acuerdo con Carr, en que *no hay práctica* sino diversas *"prácticas educativas"*, pues considerar lo anterior, resalta una característica esencial de ellas: ser particulares y estar influenciadas por un contexto histórico-social determinado (Carr, 1999: 91).No obstante lo anterior, las aportaciones de los autores, proporcionan ciertos elementos y criterios que ayudan a la aclaración y conceptualización de las prácticas educativas, así como a su diferenciación de otras prácticas humanas.

Todos los autores parten de considerar a la noción de práctica como una ***praxis***, una *actividad humana*, que tiene como característica esencialmente: la búsqueda y obtención de un *"bien"*, este último es un *fin humano moralmente valioso*. El cual se obtiene por medio del juicio y la prudencia llamada (*phronesis*), ésta a su vez permite deliberar la manera más conveniente sobre las cosas que pueden ser buenas y útiles para el ser humano (Carr, 1999:95-100; Gimeno, 1998; Bazdresch, 2000: 43; Sañudo, 2006: 25). Por lo tanto, para que la práctica educativa sea una praxis: es necesario que las acciones sean *conscientes e intencionales,* lo cual quiere decir que estén dirigidas por un interés, que orienta la obtención de un fin determinado. Además de que exista una relación *reflexiva* entre la comprensión (la teoría) y la guía (la práctica), del *cómo, por qué y para qué* de la práctica educativa (Carr, 1999; Bazdresch, 2000; Sañudo, 2006). En el caso de las prácticas educativas, su bien o fin, es *educar*, lo cual significa, que a través de la obtención de conocimientos, habilidades y valores, se busca un avance, progreso y mejora en la humanización y transformación de los sujetos que

intervienen en ellas (Gimeno, 1998; Sañudo, 2006; Fortoul, 2006:12). Para Bazdresch, los tres elementos constitutivos del bien educativo, se deben buscar en: el *destinatario* (alumnos); en las *experiencias y acciones*, por darse en éstas el proceso cognitivo de reflexión; y por último en la *lógica de las acciones*, pues en ellas se encuentran la serie de significados y resignificados que los sujetos han realizado del objeto estudiado o situaciones enfrentadas (2000: 44).

Gimeno (1998: 45-54), por su parte, añade explícitamente a la acción intencional, el componente que le da dinamismo y energía a la acción, llamado *sentido*; el cual se encuentra en los sujetos que intervienen en el acto educativo. En la acción con sentido, se entrelazan y se les da la misma importancia a la *razón y al deseo,* pues orientan e impulsan la consecución posterior de los fines de la práctica educativa.

Cabe resaltar, que los autores suponen que tomar como objeto de estudio a las prácticas educativas, contribuye a comprender aún con mayor cercanía lo que acontece en la educación[74], pues ésta es esencialmente una práctica, constituida por las acciones cotidianas de los sujetos, (Carr, 1999: 17, 56, 86; Gimeno, 1998:19; Bazdresch, 2000: 22-24) y considerar lo anterior admite de inicio aceptar que indagar en general en las prácticas educativas supone un campo problemático y complejo (Sañudo, 2006: 21).

Como mencioné anteriormente, las prácticas educativas están constituidas por diversas *acciones*, y ésta última, ya sea llamada unidad de análisis o categoría del conocimiento, ayuda a la comprensión de lo que sucede en el ámbito educativo (Bazdresch, 2000; Sañudo, 2006). De acuerdo con estos autores, la noción de acción tiene diferentes acepciones, siendo ésta una serie de vivencias diversas y sociales, que se presentan en un contexto social determinado. La acción es producto de la *interpretación* del sujeto mismo, ya que éste además de interpretar los *significados* de los sujetos con los que interactúa, configura así su

[74]Gimeno, lo caracteriza de una forma clara, a través de plantearse que lo que acontece en el ámbito educativo se conoce a partir de dos componentes entrelazados: la **comprensión** (la teoría del conocimiento, el saber por qué o la dimensión explicativa); y la ***guía*** (la práctica, cómo conviene que se haga, la dimensión normativa, o lo que acontece en la realidad en las instituciones escolares) (1998: 19)

pensamiento y por su puesto su actuar. Por lo tanto, queda claro que el término acción no es sinónimo de práctica, puesto que la primera tiene que ser intencional y objetiva para que constituya a la práctica (Bazdresch, 2000: 23).Por su parte, Gimeno (1998: 35) considera que el término *acción*, es difuso y complejo de definir, sin embargo, propone pensarlo como el *proceso y resultado del hacer*. En cuanto a las acciones educativas, el autor menciona que poseen características esenciales tales como: ser *personales y colectivas*. Resulta imprescindible comprender las características, que se presentan de forma simultanea en las acciones educativas; ya que se muestra el carácter esencial de toda práctica educativa, ser realizada por personas, las cuales dotan de vida, significado y particularidad a las prácticas que acontecen en los Sistemas Educativos. Lo anterior lo realizan en interacción con otros sujetos, por lo mismo se menciona que las acciones además de personales, son colectivas. "La educación, en el sentido más genuino es acción de personas, entre personas y sobre personas…" (*Ídem*)

En lo que se refiere a los componentes constitutivos de las prácticas educativas, Bazdresch (2000: 48) y Sañudo (2006: 31), los entienden de diversa manera. El primer autor, los considera en un sentido amplio y general, estableciendo que en toda práctica intervienen no sólo los docentes y alumnos, sino: el ***contexto social y cultural***, la ***subjetividad*** de docentes, directivos, autoridades, padres y madres de familia, alumnos, comunidad en general; y su interrelación, es decir la ***intersubjetividad***, el ***contenido***, el ***modelo*** pedagógico y el ***proceso cognitivo***. Por su parte Sañudo, piensa los componentes de una práctica de una forma más central, dándole relevancia a los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las ***acciones del educador (a)***, las ***acciones del estudiante***, el ***contenido*** y la ***interacción entre educador (a) y estudiante***.

Con el material explicado con anterioridad, entiendo la noción de *práctica educativa*, como el conjunto articulado de acciones *intencionadas, con sentido y conscientes*, las cuales son interpretadas por los sujetos educativos, como tales, a partir de una red conceptual que se modifica a través de un proceso reflexivo que se da entre la relación teoría y práctica. Lo fundamental para que sea una práctica

educativa es que posea un *fin ético y moral valioso para el ser humano*, lo cual se traduce en el ámbito educativo, en buscar tanto la *transformación* de lo que se quiere educar (individuo-sociedad), como al mismo educador o sujeto que educa (Carr, 1999; Bazdresch, 2000; Gimeno, 1998; Sañudo, 2006).

Considero además que las prácticas educativas están constituidas por un *contexto socio-cultural* determinado, el cual influye en las *acciones* de los diversos agentes educativos: *docentes, estudiantes, directivos, autoridades, padres-madres de familia y la comunidad en general*. Entre ellos se producen una serie de *interacciones* en la que interviene la *subjetividad* de cada individuo, creando en conjunto una relación *intersubjetiva.* Dentro de los componentes de las prácticas educativas se encuentra también una forma o *modelo*, que se centra en la manera de representar el *conocimiento educativo* (Bazdresch, 2000; Sañudo, 2006).

Finalmente la práctica educativa está compuesta en parte por las acciones de los docentes. En el apartado siguiente se profundizará en el tema de las llamadas **prácticas docentes**, las cuales son una pieza fundamental y necesaria para llevar a cabo principalmente el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje; así como de concretar uno de los fines importantes de la educación: formar seres humanos íntegros y sociales.

3.2 Las prácticas docentes

De acuerdo con las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 21), las prácticas docentes son:

> "…una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro."

En esta conceptualización se encuentran consideraciones importantes que ayudan a entender de inicio, lo que son las prácticas docentes.

En primera las prácticas realizadas por docentes son *praxis*[75], las autoras entienden por este término: "…la acción informada que, a través de la reflexión sobre su naturaleza y sus consecuencias, modifica el conjunto de conocimientos que la sustenta." (Carr y Kemmis, 1988: 50-51, en Fierro et al., 1999: 52). Son acciones educativas reflexivas; y además *sociales,* en tanto se realizan en interacción e interrelación con varios sujetos o agentes educativos; y finalmente *objetivas*, porque son prácticas observables.

El trabajo de los y las docentes es de *agente pedagógico mediador*, pues se encuentra situado en el punto medio, entre el Sistema Educativo y los agentes sociales[76]. En este sentido, el y la docente son los sujetos que ayudan a la concreción del proyecto educativo del Sistema de Educación[77], en los agentes sociales (alumnos (as) principalmente). De lo anterior, se desprenden dos supuestos: que el trabajo de los y las docentes no se limita a la aplicación de técnicas de enseñanza en el aula; y que es un trabajo complejo, del cual se desglosan distintos tipos de contradicciones provenientes de las condiciones del Sistema Educativo, y además de las condiciones de vida, económicas y culturales, de los agentes sociales (Fierro et al., 1999: 20-21).

Para finalizar con las concepciones de estas autoras, una característica común en toda práctica docente es que se da irremediablemente con *sujetos*[78]*,* que se *relacionan* e *interactúan* en la institución llamada escuela, (Fierro, 1989:10-11). El entramado de relaciones se da principalmente: entre ***personas***, la relación esencial, es la del docente con los educandos, de ésta se derivan las demás, con autoridades educativas, colegas, padres - madres de familia y comunidad en

[75] Las autoras mencionan que para la construcción de la conceptualización de prácticas docentes, retoman las aportaciones de los autores Carr y Kemmis (1988), Bazdresch (2000), en lo que respecta a sus pensamientos sobre las prácticas educativas desde la noción de *praxis*. Tema que se ha mencionado en el inciso anterior (Fierro et al., 1999: 20).

[76] Adriana Puiggrós, denomina al Sistema Educativo (*sujeto político)*, a los agentes sociales (*sujeto social*), y a los (as) docentes (*sujeto pedagógico)*. (*Cfr.* Fierro et al., 1999: 52).

[77] El proyecto educativo del Sistema Educativo se basa en las concepciones e ideales educativos estructurados en una propuesta curricular organizada y sistemática (Fierro et al., 1999: 21).

[78] Individuos y personas que construyen sus pensamientos, creencias, ideologías, tradiciones y valores, de los cuales se apropian en la interacción con otros sujetos en un contexto social determinado (Bazdresch, 2000: 22).

general; con el ***conocimiento*** (como saber acumulado) el cual es acordado, planificado y organizado por autoridades externas al docente y alumnado; con la ***realidad social*****,** ya que las prácticas docentes, se dan en un momento social e histórico determinado, teniendo un acercamiento en todo momento con condiciones económicas, políticas y culturales, es decir, dichas prácticas no se encuentra aisladas; con la ***escuela***, como espacio privilegiado, en donde el y la docente no sólo laboran, sino también se siguen formando, creando y transformando constantemente; y por último con los ***valores***, porque los (as) profesores (as) son ante todo seres humanos y sujetos que poseen valores personales, sociales e institucionales, los cuales orientan tanto su labor, como sus fines (Fierro et al., 1999: 22).

Por otro lado, Cerdá (2001: 29) parte de la caracterización de Aguilar (1985), quien considera a las prácticas docentes como:

> "…un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interrelaciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican."

Cerdá (2001:29), considera que esta caracterización posee tres cuestiones relevantes que ayudan a esclarecer la noción de prácticas docentes: los *enfoques* en los que se fundamenta, el concepto de *docencia,* y el concepto de *práctica*.

Los *enfoques*[79] que adopta la caracterización de Aguilar (1985), se basan en dos aspectos relevantes: en que la práctica es un *proceso cotidiano* que está influenciado por las condiciones y el contexto específico en el que se desarrolla; y que enfoca la atención en la *interacción* que se da entre los sujetos educativos (Cerdá, 2001: 29-30).

[79]Los enfoques podrían buscarse en dos corrientes sociales, el *interaccionismo simbólico*, por la importancia que se le da al componente de la *interacción* entre sujetos que se da en las prácticas docentes; y al *materialismo histórico*, por la importancia al contexto y a las condiciones socio-históricas (Cerdá, 2001:30)

Retomar la noción de docente, coadyuva a entender que las prácticas realizadas por los profesores (as) son acciones educativas amplias y diversas, no reducidas únicamente a tareas vinculadas directamente con la enseñanza. Por otra parte, lo que hace particular a las prácticas realizadas por docentes es que están definidas en *función del sujeto*, lo cual indica que todas las acciones, funciones, propósitos y normas se constituyen de acuerdo al sujeto llamado profesor y no a la inversa (Cerdá, 2001: 30).

Esta autora entiende por práctica[80], o praxis: "…la actividad objetiva, material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad." (Cerdá, 2001: 31). Cerdá retoma las aportaciones de Sánchez Vázquez (1973) y Villoro (1982), para entender de inicio la distinción que existe entre la *praxis* y la *actividad*, "…toda práctica implica actividad, pero no toda actividad es práctica." (Cerdá, 2001: 31), lo cual indica que para que una actividad sea considerada práctica (praxis) debe poseer tres criterios: ser *intencional*, al llevarse a cabo a partir de un proyecto, orientado por propósitos, que busca una transformación; ser *objetiva*, al efectuarse y obtener un resultado en la realidad material y social; y por último, realizarse de manera *consciente*[81], en tanto se manifiesta un conocimiento, una interpretación y una reflexión, producto del ejercicio mismo de la práctica (Sánchez, 1973, en Cerdá, 2001: 31-33). Por lo tanto se dice que, "…la práctica involucra no sólo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace." (Cerdá, 2001: 32). Hasta el momento se entiende por práctica, una *acción material, objetiva, consciente y que tiene efectos sociales*; sin embargo, la autora diverge de considerarlas únicamente *materiales, objetivas y conscientes,* en cambio expresa que en las prácticas, también los procesos *interpretativos*, *subjetivos y no materiales* (las concepciones, ideas y prejuicios), tienen efectos en lo social. Además, piensa que las prácticas más que conscientes e intencionales, son

[80] Para la construcción de la noción de práctica, Cerdá (2001) retoma las aportaciones de autores materialistas como Sánchez Vázquez (1973 y 1983), Luis Villoro (1982) y Wilhelm Szilasi (1969) (Ídem).

[81] De acuerdo con Sánchez Vázquez (1973), es posible distinguir entre dos tipos de conciencia que se dan en la práctica: una es producto del ejercicio mismo (la conciencia práctica), la otra es producto de la reflexión sobre dicha práctica (la conciencia de la práctica) (Sánchez, 1973, en Cerdá, 2001: 33).

"***acciones con sentido***", lo cual significa que, los sentidos o motivos son construidos por los sujetos, en dicha construcción intervienen tanto lo *consciente* como lo *inconsciente* (Cerdá, 2001: 36-37). Por lo tanto, la práctica es una acción con sentidos, construidos por el sujeto tanto inconsciente (subjetivo) como conscientemente (objetivo); dichos sentidos orientan la práctica hacia la consecución de fines con claros efectos sociales.

Finalmente, esta autora utiliza la diferencia en el nivel de generalidad de la acción, hecha por Werscht (1985), entre las categorías ***actividad, acción y operación,***[82]para entender que las prácticas docentes son praxis, cuyo motivo principalmente, es el *aprendizaje,* éste provoca que se generen a su vez una serie de acciones con intención y operación propia (Cerdá, 2001: 34). A partir de comprender lo anterior, se concibe que las prácticas docentes están compuestas principalmente por la acción, en la cual se encuentran tres elementos que le dan vida y significado: el ***sujeto de la acción***, con sus condiciones tanto culturales, como subjetivas; las ***condiciones o circunstancias***, objetivas y subjetivas en las que se realiza la acción; y por último, la ***acción realizada***, que está compuesta tanto por la *intención* (el para qué), como por las *operaciones* (el cómo se hace) (Cerdá, 2001: 35).

Por otra parte, una categoría trabajada y desarrollada por Rockwell (1983,1985 y 1995), Mercado (1988, 1991), Ezpeleta (1983) y Aguilar (1985)[83] para analizar y comprender desde el ámbito cotidiano a las prácticas docentes, es la "**vida cotidiana**", pues consideran que: "Aproximarse a la escuela con la idea de "vida cotidiana" significa más que "ir a observar" lo que ocurre ahí diariamente: orienta cierta búsqueda y cierta reinterpretación de lo que se puede observar en la escuela" (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 18). La vida cotidiana de las escuelas, es el

[82] Es una clasificación hecha por Werscht (1985), en donde se considera a la **actividad,** como el nivel general, que incluye a las acciones, y se vincula a los motivos de una actividad; la **acción**, se compone tanto de intenciones (el qué debe hacerse), como las **operaciones** (cómo debe hacerse) (Werscht, 1985, en Cerdá, 2001: 34).

[83] Investigadoras del Departamento de Investigación Educativa (DIE), del IPN, que desde los 80´s, han realizado diferentes y profundas investigaciones para desentrañar lo que acontece en las prácticas docentes desde el ámbito cotidiano.

ámbito donde el trabajo del docente adquiere *formas, modalidades y expresiones* concretas (Rockwell, 1985: 87).

La noción de ***vida cotidiana***, no enfocada sólo al ámbito educativo, ha sido trabajada por diferentes autores y enfoques diversos. Sin embargo, una autora, que retoman todos los textos investigados es Agnes Heller (1977), la cual desarrolla la vida cotidiana desde el enfoque social y brinda elementos específicos, que coadyuvan al entendimiento de las prácticas en el ámbito socio-histórico. Para esta autora, la vida cotidiana es el, "… conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social."(Heller, 1977: 19). De acuerdo a lo anterior, los elementos característicos, que conforman y se establecen en la vida cotidiana son: el **individuo**, y la **sociedad**. El individuo de una sociedad, "… es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico." (*Ibídem*: 42). La particularidad le da el carácter de único e irrepetible al sujeto. El ser específico se refiere a la particularidad vista desde la relación con otros, es decir "…individuo, es, pues, el hombre ser específico, pues es producto y expresión de sus relaciones y situaciones sociales, heredero y preservador del desarrollo humano; pero el representante de lo humano-específico no es nunca un hombre solo, sino siempre la integración*"* (*Ibídem*: 44). Este individuo llega al mundo inicialmente a apropiarse, asimilar, reproducir y manipular lo ya establecido (sistema de usos, costumbres e ideologías determinadas del contexto socio-histórico). Resultado de lo anterior, se produce, lo que para la sociedad es, la "maduración" del ser humano, según Heller: "La maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la sociedad (capa social) dada. Es adulto el capaz de vivir por sí mismo su cotidianidad." (*Ibídem*: 41).

Las actividades que se dan en la vida cotidiana tienen dos características particulares: la **heterogeneidad y** la **jerarquización**; la primera se hace evidente en la diversidad de actividades y es perdurable; la segunda, en el orden de ellas.

Las dos características de las actividades, se conjuntan para realizar la producción y reproducción de la sociedad; de ahí su importancia (*Ibídem*: 40-41).

Salgueiro (1999: 28-29), retomando a Heller (1977), menciona que existen diferentes tipos de actividades que conforman la vida cotidiana, sin embargo, cuando las actividades no dan cabida al desarrollo del ser humano, se cae en una ***alienación***[84]del sujeto, donde la autonomía, la actitud individual y la conciencia, acerca del entorno social e individual, no tienen lugar. De acuerdo a lo anterior, tanto individuo como vida cotidiana resultan alienados. Para contrarrestarlo, entra en juego la capacidad de **conciencia, reflexión y crítica** de los sujetos. La relación consciente hacia la vida cotidiana, es una capacidad que depende del acercamiento hacia lo *no cotidiano*[85], que permite al ser humano jerarquizar sus formas de accionar y sintetizarlas en una unidad. Es entonces que el individuo *se construye* a partir de la vida cotidiana, pero con plena conciencia, decisión y dependiendo de la visión particular que tiene de mundo, "Lo cotidiano hace la mediación hacia lo no cotidiano…" (Salgueiro, 1999: 30).

La vida cotidiana, está presente en un momento histórico, y a su vez recoge lo que se ha realizado a través de la historia, "La vida cotidiana no está fuera de la historia, sino en el "centro" del acaecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social" (Heller, 1977: 42). Lo anterior indica que la vida cotidiana es el reflejo y la anticipación de un momento histórico, contrario al pensamiento que desvincula y separa a la historia de la vida cotidiana.

Por lo mencionado hasta el momento, se entiende que la *vida cotidiana* está consolidada en toda práctica social, y es a través de los grupos sociales que se da la transmisión y preservación de las costumbres, tradiciones, normas, valores, etc., necesarios para la supervivencia y convivencia cotidiana. En el caso de la práctica educativa y la escuela como espacio social de transmisión de

[84] Para Salgueiro(1999: 37-38)., marca el inicio y desarrollo de la alienación en la vida cotidiana, el surgimiento de la sociedad capitalista, lo cual trajo como resultado dos procesos: por una parte la relativa automatización de la vida cotidiana con su genericidad y la separación entre el desarrollo del individuo como ser particular y genérico bajo la forma alienada

[85] Salgueiro (1999:33-34) considera lo no cotidiano lo científico, la filosofía y las artes.

conocimientos, se encuentran diferentes relaciones complejas, como es el caso de la práctica docente. La *vida cotidiana* de las escuelas, es el ámbito donde la práctica docente, adquiere formas y expresiones específicas y concretas; a través de dicha categoría, se observan y conocen cada uno de los elementos tanto generales-(sociales-escolares)-, como particulares-(el aula)-; lo cual ayuda a tener una visión integral y precisa de lo que acontece en la escuela, sin caer en generalizaciones o reduccionismos (Salgueiro, 1999: 26-27). De lo anterior se infiere, que las tres esferas que influyen en la práctica docente y viceversa son: la *sociedad*, la *escuela* y el *aula*; en donde las tres son inseparables, se encuentran mezcladas e interrelacionadas. Pero es la esfera escolar la que manifiesta y hace visible lo que acontece en las dos restantes: "La escuela hace la mediación entre la práctica que ocurre en el aula y el sistema escolar." (*Ibídem*: 27).

El individuo llamado docente que interviene en la práctica *cotidiana* escolar, tiene como características esenciales ser, un *sujeto particular, específico e histórico*, que a través de su interacción en la vida cotidiana, tanto escolar como personal, se apropia de los usos y expectativas de la institución escolar, contribuyendo al mismo tiempo a su constitución, a partir de sus diversos saberes y prácticas. (Rockwell y Mercado, 1988, en Salgueiro, 1999: 35). Se enfrenta a una institución, -la escuela-, que ya tiene establecidos, controlados y definidos: tiempos, espacios y propuestas pedagógicas.

Los saberes cotidianos[86] que posee todo docente son: **saberes disciplinares, curriculares, profesionales y de la experiencia**[87]. Con los tres primeros los docentes se relacionan de **forma exterior**, ya que son saberes no construidos por él o ella, los reciben en contenido y forma determinada; esto provoca que a los

[86] El saber cotidiano, es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de una manera efectiva en la vida cotidiana, en un determinado momento histórico- social. Los individuos son los portadores de este saber, se encargan de transmitirlo generacionalmente, siendo no la única manera, pues también a través de las nuevas experiencias sociales, personales, como por los conocimientos producidos por la ciencia, filosofía y arte; se pueden apropiar de nuevos contenidos de su entorno. Para ello el sujeto necesita diversas habilidades y capacidades, según Heller son tres fundamentales: la percepción, el pensamiento y el sentir, siendo indisolubles para el saber cotidiano (Heller, 1983, en Salgueiro, 1999: 34).

[87] Es una clasificación de los autores Tardif, Lessard y Lahaye (1991), que retoma Salgueiro (1999: 36) y Parga (2004: 56), para entender los saberes cotidianos del docente.

(as) docentes se les considere como transmisores y ejecutores de saberes no producidos por ellos; estableciéndose con éstos una relación de alienación. Es sólo con el *saber de la experiencia* con quien guardan una **relación de interioridad**, pues es realizado por ellos (as) mismos (as). A través de la experiencia, los (as) docentes sintetizan y construyen sus propios conocimientos (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991: 215-233, en Parga, 2004: 56). Cabe señalar, que los saberes de los docentes están integrados por contenidos teóricos, creencias y sentimientos. Salgueiro (1999: 39) cita a Rockwell y Mercado (1988: 70) para afirmar que el saber docente "…implica aprendizaje no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual." El conjunto de saberes cotidianos de los docentes, ya sea exteriores o interiores, permite percibir que el trabajo docente al interior de las escuelas, es resultado de la interrelación con otros sujetos: con otros *docentes*, con *especialistas*, con el *alumnado* y con sus *familias* (Salgueiro, 1999: 38).

La función del docente, *no* es *estática*, *ni inmutable* se desarrolla en la cotidianidad, en la que actúan fuerzas, relaciones e intereses que la mantienen en movimiento[88] (Aguilar, 1985: 87-88). Cada escuela, define en su particularidad, el contenido específico del trabajo docente, el cual se construye también en la *cotidianidad escolar*[89], a través del proceso de interacción entre las condiciones materiales[90] y las relaciones personales al interior de ella (Rockwell, 1985: 89).

Por otra parte, la práctica docente, analizada desde la vida cotidiana "…es heterogénea en su conformación histórica" (Mercado, 1988: 55), en tanto se

[88] El concepto de práctica docente se encuentra influido por el de gestión escolar; entendiendo por ésta, conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica en la escuela, del proceso educativo; por parte de los sujetos que intervienen en ella. (*Cfr*. Fierro, 1999: 23).

[89] Entienden por cotidianidad escolar, Rockwell y Aguilar, el espacio donde se define y construye el trabajo docente, el cual tiene la característica de no definirse permanentemente sino que los elementos que intervienen en él se configuran modificándose constantemente (Rockwell, 1985: 87-91).

[90] Las condiciones materiales para Gimeno (1990), Rockwell y Mercado (1988) son: *espacios definidos y controlados, tiempos establecidos y controlados, propuestas pedagógicas determinadas y contactos entre docentes regulados.* (Gimeno, 1990, en Salgueiro, 1999: 35), (Rockwell y Mercado, 1988, en Salgueiro, 1999: 35).

construye en el encuentro entre determinaciones estructurales y la historia particular de la escuela:

> "La apropiación del oficio del maestro en su dimensión cotidiana se concibe como un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social y en su cruce con la historia personal de cada maestro; las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo." (Mercado, 1988: 65).

Por lo tanto el análisis, comprensión y explicación de la práctica docente se debe realizar además, mediante la construcción de la dimensión histórica, la cual le confiere un significado concreto y particular del sistema educativo, la persona, el momento histórico, la corrientes específicas, es decir, la historia social (Salgueiro, 1999: 40).

Ahora bien, considerando tanto las condiciones materiales de las instituciones escolares, como los saberes de los docentes, -con relación de exterioridad (disciplinares, curriculares y profesionales)-, pensados como ya dados, determinados y prestablecidos, se entiende que existe un contacto constante con la mera reproducción y transmisión de información, en la práctica del docente. Sin embargo, también hay espacios de ruptura con la inercia y la alienación de la vida cotidiana escolar, en donde los docentes, pueden *transformar* la realidad escolar (Salgueiro, 1999: 36). Es en este punto, que se explica que a través de la *reflexión* de la experiencia y la adquisición de la *conciencia progresiva*, sobre su práctica[91], los docentes, jerarquizan sus actividades y las sintetizan en una unidad coherente con su noción de mundo (*Ídem*). En ello radica la importancia de la ***conciencia***, pues a través de ésta y de la reflexión sobre la práctica, es que los docentes forman, construyen y transforman tanto su conocimiento, como a sí mismos personal y profesionalmente (*Ídem*).

Entender que las prácticas docentes se mueven en el ámbito de la cotidianidad escolar y del aula, permite percibir que son prácticas complejas, heterogéneas, fluidas, difíciles de acotar y delimitar. De acuerdo con lo anterior, los autores Doyle

[91] La cual se adquiere por la relación del docente con sus saberes.

(1986); Huberman (1986); Gimeno (1988); y Jackson (1991), coinciden en que las características propias de la práctica docente son: la primera, ***pluridimensionalidad***, que se refiere a la variedad y diversidad en los tipos de tareas (de enseñanza, evaluación, administrativas, etc.) que realizan de manera constante, los (as) docentes. La siguiente característica, está ligada con la anterior, en el sentido en que las tareas, las actividades y circunstancias de los (as) docentes se presentan de manera ***simultánea***, lo cual requiere de una atención peculiar por parte de ellos (as). La tercera, es que no se pueden predecir completamente los acontecimientos que suceden en la práctica, a lo anterior los autores lo llaman, ***impredictibilidad***. La cuarta característica, se refiere a la ***inmediatez*** con la que se manifiestan los diversos acontecimientos mencionados. La quinta, está relacionada con la idea de considerar que los (as) docentes se encuentran inmersos en un contexto ***histórico***. Y la sexta, con el carácter ***interpersonal*** que se da entre los sujetos educativos, que para estos autores, provoca que en ocasiones la práctica sea poco controlable y objetiva. Para finalizar las características, se encuentra, que las tareas escolares, representan *marcos de conducta* y *comportamiento*, para los sujetos que actúan en los centros educativos (Gimeno, 1988: 134-135).

En las posturas anteriores que hablan sobre la noción de las prácticas docentes, las autoras (Fierro et al., 1999; Cerdá 2001), coinciden en que son *praxis*, porque están constituidas por acciones cuyas características principalmente son: tener *intencionalidad*, ser *observables*, incidir y obtener *efectos* en la realidad material y social; y por último ser realizadas de manera *reflexiva* y *consciente,* a través de estos elementos se puede transformar la práctica.

Las prácticas docentes además, son praxis *sociales*, lo cual indica que se realizan en la interrelación e interacción con sujetos, y que están realizadas para obtener un fin o bien social y humano (Fierro et al., 1999; Cerdá, 2001). De lo anterior se desprende una característica esencial y presente independientemente de donde se realice; que de acuerdo con (Fierro et al., 1999: 22-23) es que la práctica docente contiene *múltiples relaciones*: entre ***personas***, con el ***conocimiento***, con

la ***institución***, con los aspectos de la ***vida humana*** y con un conjunto de ***valores personales*** e ***institucionales***.

Las autoras Fierro et al. (1999); Rockwell (1985); y Aguilar (1985), concuerdan en que las prácticas docentes, son un trabajo complejo y diverso que no se reduce a aplicar sólo técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula. Para Fierro et al. (1999:20) "…la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases." Se piensa que, el que los docentes se encuentren situados en un punto medio, -entre el Sistema Educativo y los alumnos y comunidad educativa-, provoca en ellos una serie de funciones diversas que no se reducen al ámbito del aula. Para Rockwell (1985: 111), "…las actividades que llevan la intención de enseñar algo son sólo una parte de la práctica del maestro; el trabajo de organizar al grupo, de transmitir el contenido escolar y de integrar las necesidades propias y el quehacer cotidiano, se debe comprender como un proceso único, complejo." Esta autora, explica que las actividades del docente, además de ser diversas, están influidas por la cotidianidad, la cual le da el carácter a la práctica de ser compleja. Para Aguilar (1985), el trabajo del docente[92] es producto de la relación *sujeto-institución*, donde ambas instancias modifican al docente y son modificadas a su vez por éste. La autora considera que la definición del trabajo de los docentes se construye cotidianamente por su relación intrínseca con la institución particular en la que labora, la cual es la escuela. Por lo tanto, Aguilar (1985: 91) afirma que: "Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros. Este proceso alude a los movimientos que se van produciendo en la cotidianeidad escolar entre ambos elementos."

La categoría "***vida cotidiana***" ayuda a entender y analizar lo que sucede en la realidad cotidiana de la escuela y concretamente a las prácticas docentes. Esta

[92] Aguilar (1985) en su trabajo "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", se enfoca en desarrollar minuciosamente todas las actividades que se le encomiendan al docente, por su inserción en un ámbito social escolar. (cfr. Rockwell, 1995: 87-91).

categoría en términos generales, le da la particularidad, heterogeneidad, y especificidad a cada práctica realizada por los docentes, considerados estos últimos a su vez como, seres particulares, específicos, históricos y sociales. Además permite visualizar que estos sujetos, están inmersos en un contexto escolar que está influido por condiciones sociales, económicas, políticas e históricas particulares. En este contexto las prácticas docentes no son estáticas, inmutables, homogéneas, fijas y definitivas; sino al contrario, son prácticas que se construyen constantemente y por su puesto también los sujetos que intervienen en ellas (Rockwell, 1985, 1988; Mercado 1988; Aguilar 1985; Salgueiro 1999; Cerdá, 2001)

Por otro lado, aunque varias autoras concuerdan en que las prácticas docentes al ser praxis se realizan de manera reflexiva y consciente. Las autoras (Cerdá, 2001) y (Rockwell, 1985), externan explícitamente su desacuerdo al considerar a las prácticas docentes sólo objetivas, intencionales y conscientes, puesto que imaginar lo anterior, deja de lado una parte imprescindible, la subjetividad y el inconsciente de los sujetos: sus creencias, sus pensamientos, sus actitudes; las cuales también tiene efectos en el mundo social. Por lo tanto y como expresa claramente (Cerdá, 2001), las prácticas docentes son "***acciones con sentido***", lo cual indica que en ellas intervienen tanto el consciente como el inconsciente, así como la objetividad y subjetividad de los docentes.

Para finalizar este apartado, entiendo que las prácticas docentes son prácticas sociales intencionales, realizadas y orientadas con sentidos posibles, que están determinadas por la cotidianidad y por tres esferas fundamentales la social, la escolar y la del aula. Son realizadas por el profesorado, el cual a su vez posee: una historia personal, profesional y emocional. Se basan particularmente en una interrelación de sujetos, de los cuales surgen seis dimensiones, que están presentes en toda práctica docente y que a su vez sirven para analizarla, comprenderla y modificarla, éstas se explicarán y desarrollarán con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

3.3 Las dimensiones de las prácticas docentes

De acuerdo con Fierro et al., (1999: 28), una característica esencial en las prácticas docentes es que contienen múltiples relaciones, que en conjunto provocan una complejidad, la cual dificulta el análisis y la comprensión de las prácticas. Para facilitar dicho análisis, las autoras organizan las relaciones en seis dimensiones principales: la *personal*, *interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral* (Fierro et al., 1999: 29-37)

Dimensión personal

Las prácticas de los docentes, son realizadas esencialmente por seres humanos integrales con: *capacidades, cualidades, características, limitaciones, ideales, proyectos, motivos y circunstancias* particulares; que se construyen y desarrollan a lo largo de su vida, constituyendo en general su trayectoria personal (Fierro et al., 1999: 29).

Esta calidad de los docentes de ser antes que nada personas, permite entender que en su práctica educativa cotidiana, están presentes en todo momento, sus características personales, existiendo un vínculo constante entre la vida personal y profesional del docente (*Ídem*). En este sentido Gimeno (1998: 37) plantea que:

> "El profesor actúa como persona y sus acciones profesionales también le constituyen a él. Éste es un rasgo definitorio para pensar las acciones como productos y procesos que corresponden a personas singulares. Detrás de la acción está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo, etc. Todo esto se proyecta en lo que cada uno emprende, construyendo la biografía del agente."

En esta cita se entiende que las acciones de los docentes están intrínsecamente relacionadas con sus características personales y que es a partir de sus acciones que se constituyen a sí mismos, "…se puede argumentar que los profesores se expresan como personas en sus acciones, se muestran como sujetos, y gracias a esas mismas acciones se van constituyendo como docentes." (Gimeno, 1998: 38). Por lo tanto, el docente es un sujeto particular, único, no acabado; que se encuentra en constante construcción y transformación (Fierro et al., 1999: 29).

El que se perciban los docentes como sujetos les ayuda: a reconocerse como *seres históricos*, lo cual implica visualizar, reflexionar y enlazar su trayectoria personal (motivaciones, ideales, proyectos, logros, metas), con su actividad profesional, con el fin de analizar su presente y construir su futuro personal y profesional (*Ídem*).

Dimensión institucional

Se refiere al marco institucional en el que se desarrolla y regula el trabajo docente, llamado comúnmente escuela, la cual es considerada por Mercado (1985: 58), como una "…institución que se construye social e históricamente."[93], lo cual indica que es en las prácticas que acontecen en este ámbito, en el que se materializan los propósitos tanto estatales como sociales, que se han realizado a través del tiempo[94]. En éste ámbito se llevan a cabo diversas experiencias escolares que tienen como característica particular estar mediadas por dos condiciones importantes: las *normas oficiales* y la *realidad social cotidiana* (Rockwell, 1995: 14). Por lo tanto, la situación laboral del docente está inmersa en los condicionantes normativos, estructuras organizativas y formas de trabajo de la institución en la que labora (Fierro et al., 1999).

Asimismo, la escuela es considerada un ámbito privilegiado de *socialización profesional*, lo cual significa que, los (as) profesores (as), aprenden y aprehenden los rituales, tradiciones, métodos pedagógicos, creencias, actitudes, formas de relación con las autoridades, concepciones e ideas sobre su quehacer, etc.; lo anterior, lo adquieren a lo largo de su trayecto por las escuelas donde han laborado, que es lo mismo se han formado (Fierro et al., 1999: 30).

Concebir que la práctica docente se desarrolle en una institución escolar, permite comprender que es un *trabajo colectivo*, que está construido y constituido por los

[93]Significa que la construcción social de la escuela comprende la heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los sujetos y de los grupos sociales implicados en la vida diaria escolar (Mercado, 1985: 59). Rockwell y Mercado (1995) en sus análisis cotidianos de la vida escolar y las prácticas docentes se basan en las ideas de Heller (1977), sobre la historicidad de las prácticas cotidianas y sobre el papel del sujeto en la construcción de la realidad social (Heller, 1977, en Rockwell, 1995: 59).

[94] Es una caracterización de escuela que ha sido construida por un equipo conformado por Rockwell y Ezpeleta (1985), Mercado (1985); Rockwell y Mercado (1986a); Mercado (1986a).

intereses, habilidades, proyectos personales y saberes de cada docente que labora en la institución escolar; para realizar en conjunto una acción educativa común, que a su vez permea a cada docente. Con lo anterior, Fierro et al., (1999), consideran la escuela como un *organismo vivo,* que se encuentra en movimiento y en una *construcción cultural* constante, gracias a los sujetos que de forma individual y colectiva intervienen en ella.

Dimensión interpersonal

El trabajo docente, realizado en las instituciones escolares, se lleva a cabo en medio de complejas relaciones, producto de la interacción entre diversos sujetos: alumnos (as), profesores (as), directores, madres-padres de familia. Los cuales en conjunto conforman el *proceso escolar*, entendiendo por éste, "…un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial, sólo constituye un nivel normativo.*" (*Rockwell, 1995: 14).

Fierro et al., (1999: 31-32), para esta dimensión, retoman los planteamientos de la *micropolítica*[95], ya que ayuda a comprender la complejidad de las instituciones escolares, en el sentido de que en el interior de ellas, se producen diversas relaciones entre sujetos que provocan diferencias en: intereses, ideologías frente a la enseñanza, propósitos, diversidad de metas, poder. Estas diferencias, provocan que el docente cotidianamente trabaje de forma colectiva; que se tenga que poner de acuerdo con otros, que se enfrente a tomar decisiones conjuntas, que participe en diferentes acciones, que encare diversos tipos de problemas, y que ocupe una determinada posición ante los alumnos (as), compañeros y autoridades de la escuela.

Además de resaltar la importancia en la particularidad y complejidad de las relaciones que se dan entorno a la escuela, Fierro (1989: 14), considera relevante el tipo de convivencia y de relaciones interpersonales que se dan en las escuelas,

[95]Fierro et al. (1999: 55), utiliza el concepto de micropolítica trabajado por Hoyle y Ball, para el análisis de las instituciones educativas. Según Hoyle, la micropolítica se refiere a las"…*estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses*"

los cuales son los cimientos de un conjunto de aprendizajes importantes entre docentes y educandos: colaboración-rivalidad, individualismo-solidaridad, sumisión-confianza en sí mismo, autonomía-dependencia; que a su vez generan un determinado clima institucional, que favorece en menor o mayor grado a la convivencia, disposición y entusiasmo de todos los sujetos que intervienen en el proceso escolar.

Finalmente, que los docentes reconozcan que su trabajo cotidiano se encuentra en una interacción y relación constante con otros sujetos educativos, les ayuda a: identificar el tipo de ambiente de trabajo en el que realizan su trabajo, los estilos de comunicación formal e informal que se desarrollan en la escuela, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se resuelven, pero sobre todo comprender que el clima de relaciones que se dan en cada escuela repercute en la disposición y entusiasmo de los sujetos que intervienen en el proceso educativo (Fierro et al., 1999: 32).

Dimensión social

El trabajo docente, además de ser una práctica humana también es *social*, pues se desarrolla en un contexto: histórico, político, geográfico, cultural, económico y social particular. Este contexto produce en los docentes, una serie de exigencias, así como una realidad específica derivada de las diversas condiciones familiares y de vida de cada uno de los (as) alumnos (as) (Fierro et al., 1999: 32-33).

La dimensión social de la práctica docente contribuye en la comprensión y reconocimiento de la función social que tiene el profesorado. Esta repercusión de su trabajo en lo social, se da a través de la toma de decisiones y prácticas que se llevan a cabo en el aula. Pero esto último resulta complicado cuando se trabaja en un contexto tan variado y cambiante, con una serie de condiciones que se derivan del ambiente social del que provienen los educandos tales como: la pobreza, la diversidad cultural, la diversidad de creencias, de clases sociales y de género, problemas familiares, por mencionar algunos. Estas condiciones socioculturales y económicas ponen en desventaja a algunos alumnos (as) sobre otros (as). Por lo

tanto, uno de los retos sociales de la labor docente se encuentra en la realización de acciones que contribuyan a lograr una mayor equidad educativa desde las aulas (Fierro et al., 1999: 33).

Dimensión didáctica

Un papel característico y esencial en la práctica docente es el de agente pedagógico que, "…a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento." (Fierro et al., 1999: 34). Las autoras se basan en la perspectiva constructivista para afirmar que la función del docente no es de transmisor de conocimientos, sino de apoyo y guía para los educandos en el descubrimiento, apropiación, construcción y recreación de sus propios conocimientos, habilidades y competencias.

Aunque cada docente tiene una manera diferente de realizar el proceso educativo, la finalidad de su trabajo se concreta en dos aspectos principalmente: en la simple *transmisión y reproducción* de los conocimientos; o en la *apropiación, asimilación y construcción* de conocimientos, habilidades y valores sólidos, que coadyuven a la formación del ser humano integral y libre (*Ídem*).

Los (as) docentes, a partir de reconocer su dimensión didáctica, pueden analizar cuestiones como: los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea y la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos (Fierro et al., 1999: 35).

Dimensión valoral

En la escuela existen una serie de creencias, normas e ideologías que son consideradas como valorables por encima de otras, y que constituyen los fines educativos que rigen y delimitan las formas de actuar, de los (as) docentes. La

gama de normas y valores que son considerados como relevantes para cada escuela, son expresados y planteados tanto explícitamente, a través de los planes y programas de estudio, las normas y reglas que impone la escuela; como implícitamente, a partir de los tipos de relaciones que se establecen entre las personas que intervienen en el acto educativo (*Ídem*).

Según las autoras, en la escuela, se conjugan tres tipos de valores de diferente escala: los *institucionales*, los de la *escuela* y los *personales*. Éstos influyen de manera importante en las prácticas de los docentes (Fierro et al., 1999: 35-36).

El docente como trabajador de la educación se encuentra influido por los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo; estas orientaciones valorales están expresadas en documentos normativos y en los planes de estudio, siendo éstos, los referentes próximos para que el docente diseñe sus situaciones de enseñanza (Fierro et al., 1999:36).

Los valores en la escuela, están presentes en una normatividad explícita e implícita, que rige y regula la convivencia escolar, permitiendo, restringiendo y prohibiendo, según sea el código de valores de cada escuela. Por lo tanto, la actuación de cada maestro está permeada por el marco valoral de la escuela donde labora (*Ídem*).

Los valores personales del docente, se componen de las actitudes, preferencias y juicios de valor, que se hacen presentes de forma consciente e inconsciente; se manifiesta en el momento de interactuar, tomar decisiones, intervenir en situaciones cotidianas y educar. Su actuación valoral está presente en todo momento y circunstancia, pero siempre con una trascendencia que impacta en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad cotidiana en sus educandos (Fierro et al., 1999:35).

Esta dimensión está relacionada íntimamente con la vida personal de cada docente, así como a nivel macro, con la normatividad del marco jurídico del sistema educativo y las normas internacionales de educación. Por lo tanto, reconocer la existencia de una serie de valores en la escuela y en las prácticas

docentes, permite analizar cuáles valores están presentes en cada uno de los actos, que se evidencian: a la hora de resolver problemas, así como las opiniones que expresa frente a situaciones de enseñanza o de vida que los niños manifiestan, lo que considera y afirma como valioso y, en suma, lo que comunica a través de su palabra y de sus actos (Fierro et al., 1999:36-37).

Para los fines de mi trabajo y aunque todas las dimensiones antes mencionadas son importantes, *la valoral*, resulta fundamental, porque en las relaciones de género, ya sea de manera intencional o inconsciente, el profesorado está transmitiendo su manera de ver y comprender el mundo, misma que tanto alumnos como alumnas tienden a interiorizar.

Como se reflejó, la relevancia de las seis dimensiones, radica en una serie de beneficios para las y los docentes (Fierro, 1989: 12), pues a través de éstas:

- Pueden realizar un análisis de cada uno de los elementos que componen su labor, sin dejar de lado, la visión en conjunto.
- Se comprenden las causas, las razones del funcionamiento y las relaciones que se dan en el proceso educativo, que influyen naturalmente en su trabajo.
- Pueden autoevaluar su trabajo cotidiano, a través de utilizar las dimensiones como herramientas teóricas; no acabadas, sino transformables en la medida en que el profesorado lo considere pertinente; además de usarlas para fines prácticos en la planeación y la investigación con el fin de mejorar su labor.

En conjunto las dimensiones de la labor del docente conforman una relación particular y específica, la cual se conforma a partir de la interacción de dos sujetos educativos principalmente: los (as) docentes y los alumnos (as). A lo anterior se le denomina **relación pedagógica**, y es de gran interés para el análisis de las prácticas de los docentes. Por lo cual se tratará con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

3.4 Las relaciones pedagógicas

Para Fierro (1989: 16), las relaciones pedagógicas son, "…la característica específica de todo el proceso educativo.*",* en las cuales se sintetizan todas las relaciones contenidas en las dimensiones de las prácticas docentes. En este sentido, Fierro et al., (1999: 37) enuncian que: "*…*con el término "relación pedagógica" designamos la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus educandos*."* Las autoras consideran al docente como el sujeto que se encarga de darle forma y expresión al conjunto de las dimensiones de su práctica (personal, institucional, social, interpersonal, didáctica y valoral); lo anterior se conforma en un determinado tipo de vínculo que establece el y la docente con sus educandos. A esta relación le denominan "relación pedagógica" (*Ídem*). Otro elemento importante que se encuentra en la caracterización de relación pedagógica es que existe una conexión entre éstas y la práctica educativa que desempeña el y la docente, ya que como mencionan:

> "De la manera en que cada maestro logre integrar y armonizar las dimensiones mencionadas dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal." (Ídem).

Por su parte Postic (1982: 15), realiza una explicación diferenciada para los términos *relación educativa* y *relación pedagógica*. Por la primer relación, el autor entiende: *"…*el conjunto de relaciones entre educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia." En esta noción, el autor se centra en el conjunto de relaciones sociales que se dan entre los sujetos educativos principalmente, -docentes y alumnado-. Dichas relaciones se producen específicamente en una institución escolar, que tiene claras intenciones, formativas y educativas. En la enseñanza, dice Postic (*Ídem*), la *relación pedagógica,* "*…*se establece por

mediación de la tarea escolar, definida por programas que contienen objetivos explícitos, efectuada respetando modalidades fijadas por instrucciones o circulares oficiales, en un medio arquitectónico específico, según el ritual del empleo del tiempo.” En esta caracterización, el autor enfatiza la importancia que tiene la institución escolar en las relaciones; pues es la escuela, el marco en el cual se delimita, propone, restringe, permite y produce, tanto el acto educativo[96], como las relaciones pedagógicas, entre docentes y alumnado; incluso, plantea el autor, que el papel personal del docente, desaparece en beneficio del orden social en la escuela. Sin embargo, más adelante menciona, que aunque existe una unidad social en la escuela, las relaciones pedagógicas no son únicas, ni uniformes, pues las condiciones socio-culturales que se encuentran presentes en cada institución escolar, influyen en las relaciones sociales entre educador y alumnos (as), provocando que éstas nunca sean iguales. Por lo tanto Postic (*Ídem*) afirma que: “Las estructuras de la institución educativa, las relaciones jerárquicas y funcionales introducidas en el establecimiento influyen sobre la naturaleza de las relaciones entre educadores y educandos.”

En correspondencia con las ideas anteriores, Barba (2002: 22), plantea que: “La relación pedagógica es la vivencia práctica, cuyos vínculos dependen en gran medida de la cultura escolar que, aunque diversa, encuentra cierta unidad en las actitudes pedagógicas básicas.” En esta noción de relación pedagógica de inicio, hay dos componentes que deben explicitarse para comprenderla. El primero es la *cultura escolar*, para esta autora, ésta es creada en la escuela y se manifiesta en diversas formas de creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbologías (*Ídem*). Por otro lado, el segundo componente es el que se refiere a las *actitudes pedagógicas básicas*, siendo éstas, *disposiciones psicológicas* más profundas, - que las teorías, ideas y creencias-, que actúan de manera constante en el comportamiento pedagógico de los sujetos que interactúan en la institución escolar. Estas actitudes se concretan en estilos y prácticas educativas, que tienden a ser constantes (Barba, 2002: 21). Queda claro, entonces, que las

[96] Para Postic (1982:13), el acto educativo significa un conjunto coherente de acciones emprendidas con intenciones y objetivos formadores, con una dirección, en el caso de la educación formal, en los educandos.

relaciones pedagógicas, están directamente conectadas con el tipo de práctica educativa y docente que se desarrolla en cada escuela. Barba (2002: 19) incluso expresa, en este sentido que, "La relación educativa ha sido el núcleo de todas las corrientes pedagógicas", lo anterior implica considerar tres elementos que están presentes en cada relación pedagógica y por consiguiente en cada práctica educativa: la forma de entender la relación pedagógica; las visión del hombre en sentido filosófico-antropológico; y el debate acerca del valor pedagógico de la autonomía y la libertad[97] (Barba, 2002: 20).

Como se puede entender hasta el momento, Barba (2002) comprende que la relación pedagógica permite reflexionar dos ámbitos educativos: el ***teórico***, por los diversos enfoques del pensamiento pedagógico-filosófico que se hacen visibles en la relación pedagógica; y al mismo tiempo el terreno de la ***práctica***, por las distintas prácticas educativas, la explicación de los vínculos que se producen en la relación educativa, y las diferentes posturas sobre el papel del maestro y los alumnos en la educación. De ahí que el tema de las relaciones pedagógicas se ha prestado ha diferentes estudios desde diversos ángulos: sociales, psicológicos, culturales, históricos, antropológicos y filosóficos (Barba, 2002: 15).

Por lo tanto, la relación educativa que se produce en cada práctica educativa, está inscrita y fundamentada por las visiones filosóficas, las distintas formas de concepción de la vida y la realidad; que se traducen en disposiciones pedagógicas particulares, las cuales generan determinadas actitudes psicológicas constantes en el comportamiento pedagógico de los sujetos educativos, concretándose en estilos y prácticas educativas constantes (Barba, 2002).

---

[97] Barba (2002: 16-17), en su texto realiza un análisis acerca de dos tipos de relaciones pedagógicas principalmente: a la primera la llama *relación de ayuda* o *pedagogía de la ayuda*, en la cual están contenidas las corrientes filosófico-pedagógicas naturalistas y constructivistas A la segunda relación, la denomina *relación o pedagogía del amor*, ésta es una propuesta de la autora, basada en retomar las ideas de la relación antes mencionada (de libertad, autonomía y respeto a los educandos) sin dejar de lado el sentido humano, emocional y de comunicación, así como el fundamental rol del educador como guía y figura para el desarrollo de los educandos. La finalidad del texto de esta autora, es analizar si es posible transformar los vínculos de dependencia por vínculos de cooperación en la relación educativa; en lo cual la autora concluye que no es un asunto simple, sino que se trata de una cuestión compleja que tiene conexión con aspectos, técnicos, normativos, con la historia y la cultura de las escuelas.

Por lo escrito hasta el momento (Fierro, 1989; Fierro et al., 1999: 37; Barba 2002: 20-21; Postic, 1982)[98] explican y coinciden que las relaciones pedagógicas son el conjunto de las relaciones sociales que se establecen conforme al vínculo[99] entre educandos y educadores (as) (Fierro et al., 1999: 37; Postic, 1928: 15; Barba, 2002: 20-21). Los autores, además expresan que en las relaciones pedagógicas se producen diferentes y particulares modos de vinculación entre docentes y educandos que están influenciados por: factores externos sociales; por las prácticas educativas específicas de cada institución; y por el pensamiento y significado que tienen del mundo, la educación, la sociedad y su función, los (as) docentes (Barba, 2002: 15-18).

(Fierro et al., 1999; Barba, 2002; Postic, 1982), también coinciden en que se da una correspondencia directa entre el tipo de relación pedagógica y la práctica educativa que se produce en la institución escolar. Siendo para Fierro et al., (1999:37) el maestro, el sujeto que le da forma y expresión particular, tanto a la práctica educativa, como a los vínculos que de ella se derivan.

Por su parte, Postic (1982: 15) afirma que las relaciones pedagógicas no son únicas, ni uniformes, en cambio son diversas, puesto que se producen en un contexto institucional y social, que funciona como marco que delimita los actos, las prácticas y las relaciones pedagógicas. En este mismo sentido Barba (2002: 21-22), denomina a este contexto social, *cultura escolar*, ésta además de ser producto de la construcción histórica de los sujetos que interactúan en la escuela, le confiere a las relaciones pedagógicas la cualidad de ser diversas. Aunque como menciona la autora, las relaciones ante la diversidad, encuentran cierta unidad en las actitudes pedagógicas básicas, las cuales le imprimen a cada sujeto educativo

[98] Cabe resaltar que Postic (1982:15),-a diferencia de las demás autoras-, es el autor que hace una diferencia entre los términos relación educativa y relación pedagógica. La primera relación, el autor la considera de manera general como el conjunto de las relaciones sociales que se manifiestan en los vínculos entre los educadores y los educandos; en cambio plantea de forma más específica, a la relación pedagógica, enfocada esencialmente en la tarea escolar, influida por programas de estudio. Sin embargo, los dos tipos de relaciones educativas y pedagógicas, poseen la característica de estar orientadas por objetivos intencionales y permeadas por la institución educativa en las que se producen dichas relaciones.

[99] Para Pichón (1985: 47), citado por Díaz y Gallegos (1996:101), las relaciones pedagógicas generan vínculos, significando para él, la manera particular con que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento.

una serie de disposiciones psicológicas constantes y básicas, las cuales influyen en los comportamientos pedagógicos.

De acuerdo con los autores mencionados, los distintos tipos de relaciones pedagógicas, se traducen en filosofías, visiones, acciones y resultados diferentes y en ocasiones opuestos, divididos en dos principalmente: el primer tipo, es el de las relaciones pedagógicas de **dependencia, dominación y autoridad impuesta**, se fundamentan en principios de autoridad y sometimiento, basándose en la adopción de roles de obediencia, teniendo como resultado alumnos (as) cosificados (as), dependientes y conformistas para una sociedad dominante y exigente (Postic, 1982: 16-28). El segundo tipo, es el de las relaciones pedagógicas **recíprocas de ayuda y amor**, las cuales parten inicialmente de fundamentos contrarios a la educación tradicionalista, se sustentan en principios de libertad, autonomía, comprensión de la naturaleza humana de los (as) alumnos (as) y la cooperación; se basan en una relación cordial, humana y en el trabajo colectivo dentro de una autoridad, establecida en la capacidad para coordinar, partiendo de acciones docentes; lo anterior provoca un ambiente que conduce a la iniciativa, creatividad y conciencia crítica de los educandos (Barba, 2002: 69-112).

Por lo tanto, se entiende que dependiendo las concepciones y creencias en general filosófico-pedagógicas, y en particular de los procesos educativos, que poseen los (as) docentes y la institución educativa en la cual se encuentran inmersos, es como se manifiestan las diferentes maneras de relacionarse con sus educandos. Dándose entre profesores (as) y educandos, una serie de roles adjudicados inconsciente o conscientemente o en palabras de Barba (2002) *actitudes pedagógicas básicas*, cumpliendo cada uno con su función desde el estatus establecido (Orozco y Gallegos, 1996: 102-103). Los resultados se han escrito anteriormente, se traducen en relaciones opresoras cuando el rol del maestro es de represión, autoritarismo; su status por lo tanto es superior al del educando el cual juega un rol de sumisión, respeto y opresión. Por su parte, cuando el docente decide seguir un rol de no intromisión y dejar fluir la naturaleza, el resultado es una relación liberadora, en dónde el educando se coloca en un

status superior al del docente (Postic, 1982: 53). Sin embargo, cuando los docentes se colocan en un status de igualdad entre los educandos, es decir, los dos valen lo mismo, los roles que juegan cada uno son: de iniciativa, participación, creatividad y comunicación,- no olvidando el rol de guía del docente-, dotando a su vez de autonomía a los educandos; lo anterior produce una relación *armónica de respeto*, *apoyo* y *amor* entre las dos figuras importantes de la educación (Barba, 2002; Fierro et al., 1999).

En síntesis, para analizar a profundidad las prácticas cotidianas de los (as) docentes, las piezas fundamentales son las relaciones pedagógicas que se producen y crean constantemente en la escuela, principalmente por los (as) educadores (as), porque dan cuenta de quiénes son, a qué institución tanto social como educativa pertenecen y por qué; cómo es su manera de interactuar con los agentes educativos; cuál es su pensamiento educativo y cómo se traduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por último qué sistema de creencias y valores son los que se manifiestan, tanto consciente como inconscientemente, todo en conjunto se traduce en un ambiente particular que permea a las relaciones pedagógicas (Fierro et al, 1999: 37). Por lo tanto estas últimas, son la parte culminante del análisis de cada dimensión, que están presentes en toda práctica docente (Fierro, 1989: 16).

Para finalizar, se debe entender que las relaciones que se producen en la escuela se dan particularmente entre hombres y mujeres; cuando lo anterior se observa desde la mirada de género, adquiere profundas y diferentes significaciones en el contexto escolar, teniendo una fuerte trascendencia en cada uno (a) de los seres humanos, independientemente del género al que pertenezcan. Los sujetos clave en la construcción de escuelas democráticas, igualitarias y equitativas son los y las docentes, pues son el vínculo que une al sistema educativo con el alumnado y la comunidad escolar en general. Resulta indispensable el papel y la tarea que tienen las y los educadores, no sólo en la transmisión de conocimientos o habilidades, sino en la conformación de seres humanos íntegros, completos y

capaces de relacionarse entre hombres y mujeres sin restricciones, estereotipos, límites y oposiciones.

Es fundamental el papel que tienen las profesoras de preescolar, pues son sujetos que poseen una serie de supuestos, ideologías y creencias con respecto a lo que es ser mujer o varón. De esta forma, influyen en el diseño de actividades didácticas, en la construcción de los espacios de aprendizaje y en la interacción que se da con sus alumnos y alumnas (Román, 2000). El código de género, está inmerso en las diversas prácticas escolares que llevan a cabo el profesorado de preescolar: a partir de los *juegos*; de la literatura, *cuentos, narraciones, poesías*; del *lenguaje*, el cual muchas de las ocasiones pluraliza en masculino; el *trato* dado a los niños y las niñas; el *material gráfico* expuesto en las aulas y en los *textos educativos* (Román, 2000; Subirats y Tomé: 8). En el siguiente capítulo se profundizará en la práctica docente de un nivel educativo específico, el de preescolar, nivel considerado fundamental por ser el inicio de la conformación de la identidad, la personalidad y la construcción de posteriores hombres y mujeres.

Capítulo 4. La práctica docente en preescolar

En este apartado se profundizará en la práctica docente de una profesora de preescolar, del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, es una institución educativa perteneciente al sector público, ubicada en la delegación Iztapalapa, por lo tanto resulta necesario en primera instancia conocer el contexto sociodemográfico y cultural en donde se encuentra situada dicha institución, ya que ayuda a comprender la particularidad que éste le proporciona a la escuela y a la práctica docente. Así mismo, se especifica con qué elementos materiales y espacios físicos cuenta la institución, su organización académica-administrativa, la planta académica y la población del alumnado que asiste al jardín de niños y niñas. Consecuentemente se menciona la forma en que se llevó a cabo la observación en el aula, el tiempo y los mecanismos utilizados para llevar a cabo esta investigación. Una vez explicado lo anterior, se analizan con base en las observaciones, entrevistas, cuestionarios y grabaciones realizadas, en la institución mencionada, cada una de las dimensiones de la práctica docente de la educadora de preescolar del grupo de 3C°, así como la relación pedagógica que se conforma en este grupo, desde un enfoque particular la perspectiva de género, con el cual se entiende cómo se van construyendo desde esta práctica los comportamientos que corresponden socialmente a lo femenino y lo masculino. Finalmente se describe la influencia que tiene la profesora, con su práctica docente en la conformación y refuerzo, de estereotipos y roles de género en niñas y niños en edad preescolar.

4.1 Marco Institucional

El jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate” se inauguró en el año 1964 aproximadamente, por lo tanto tiene 48 años de existencia. Los motivos por los cuales se creó la escuela fueron básicamente porque en aquel tiempo se inició la urbanización de la colonia, puesto que también se construyeron la “Escuela primaria Lázaro Cárdenas”, el mercado “La Purísima”, el deportivo del mismo

nombre y, diez años después, la “Escuela primaria 30 de abril”. Los lugares antes mencionados se encuentran actualmente en los alrededores del jardín de niños.

Este jardín de niños y niñas, se encuentra ubicado en la avenida Hidalgo n°8, colonia anteriormente la Purísima, actualmente Leyes de Reforma 1ª sección, de la delegación Iztapalapa, del Distrito Federal. Esta delegación, se encuentra situada al oriente de la Ciudad de México, cuenta con una superficie de casi 114 kilómetros cuadrados, lo cual representa el 7.1% del territorio de la Capital de la República (INEGI, 2010).

La delegación colinda al norte con la delegación Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México; al este con los municipios de los Reyes la Paz e Ixtapaluca, Estado de México; al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco; y al oeste, con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez[100]. De acuerdo con su condición geográfica, -al ser punto de entrada y salida hacia el oriente y el sureste de la Ciudad de México-, la delegación Iztapalapa representa un lugar importante para la interrelación con la actividad económica cotidiana –servicios de equipamiento y transporte-, con los municipios principalmente de Nezahualcóyotl, Los Reyes y Chalco (Arango y Lara, 2003: 2).

Las principales elevaciones que presenta esta delegación son: el Cerro del Peñón Viejo, el Cerro de la Estrella y la Sierra de Santa Catarina.

La división administrativa de la delegación Iztapalapa está conformada por nueve coordinaciones y unidades territoriales: Churubusco, Abasto, Granjas, Estrella, Reforma, Santa Cruz, Oasis, Teotongo y Tezonco. La colonia Leyes de Reforma 1ª sección está ubicada dentro de la coordinación y unidad territorial Reforma.

Leyes de Reforma 1ª sección, es una colonia popular de Iztapalapa, de las cuales fueron fundadas en la segunda mitad del siglo XX, por inmigrantes de otros estados de la República Mexicana, que veían en este lugar un espacio no tan costoso para vivir, en comparación con otras zonas del Distrito Federal. Aunque en un inicio por los años 50 y 60, carecían de servicios públicos en la actualidad la

[100] Monografía de la Delegación Iztapalapa Gobierno de la Ciudad de México, www.iztapalapa.df.gob.mx.

colonia cuenta con todos los servicios públicos. En cuestión del transporte, se encuentra cerca de la línea 8 del metro, la cual va de constitución de 1917 a Garibaldi, teniendo conexión con otras líneas del metro como la 1, 2, 4, 9, B, y más recientemente con la línea 12; además también la colonia se encuentra cerca de la calzada Ermita Iztapalapa, lugar sumamente transitado, por el transporte público y vehículos particulares. Por lo tanto, de acuerdo con la ubicación de la colonia, ésta se encuentra actualmente en un lugar que facilita la movilidad de los habitantes a otros lugares del Distrito Federal.

La avenida Hidalgo donde se ubica el jardín de niños y niñas, es un lugar altamente comercial pues se encuentran diversos comercios como: la tienda "Elektra", farmacias, pastelería "La esperanza", dulcerías, estéticas, carnicerías, tortillerías, mariscos, tiendas de abarrotes, reparadora de calzados, tintorerías, peluquerías, vinaterías, estudios fotográficos, cocinas económicas, así como puestos de comida, ropa, fruta y verdura. Esto influye en que el alumnado que asiste a este jardín de niños en parte es conformado por hijos e hijas de los comerciantes.

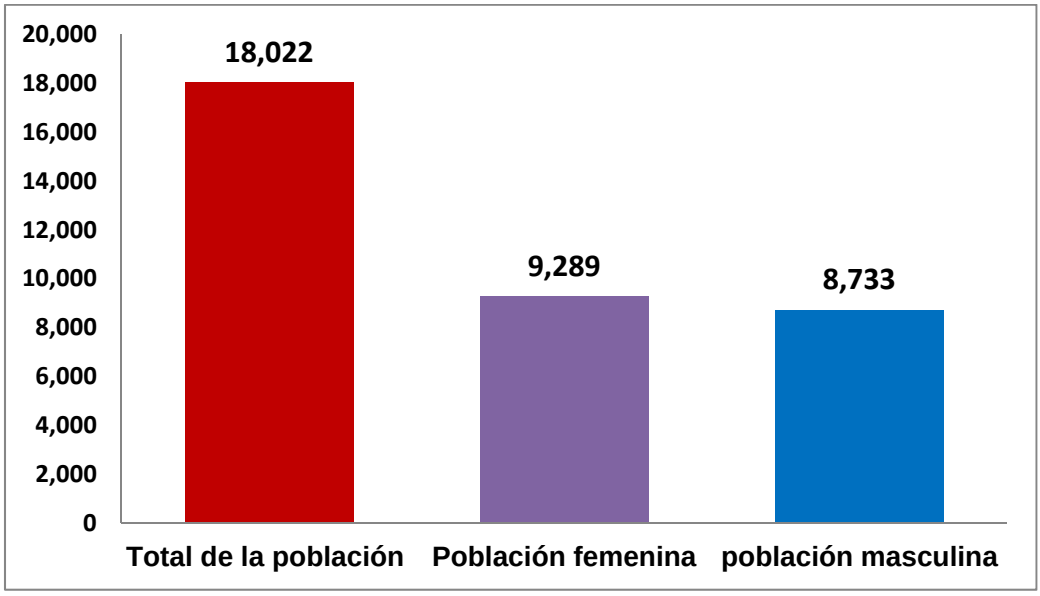
La población total de la delegación, es de 1, 815,786 personas, de las cuales 934,788 son mujeres (51.5%) y 880,998 (48.5%) son hombres (INEGI, 2010), lo que indica que en esta delegación la población está compuesta casi en igual proporción por los dos sexos, sobresaliendo ligeramente la población femenina con 53,790 personas más que la población masculina. Es la delegación más poblada del Distrito Federal, representando el 20.5% de la población de la entidad (INEGI a, 2011: 26). Muestra una densidad de población de 16,029 habitantes por Kilómetro cuadrado, lo que la ubica dentro de las cinco entidades del país que cuentan con mayor densidad de población.

La edad mediana de la población en total es de 28 años o menos, en hombres es de 27 años, y en mujeres de 29 años, lo cual indica que la población de Iztapalapa está compuesta en su mayoría por jóvenes. Además por cada 100 habitantes en edad productiva (15-64 años), 45 se encuentran en situación de dependencia

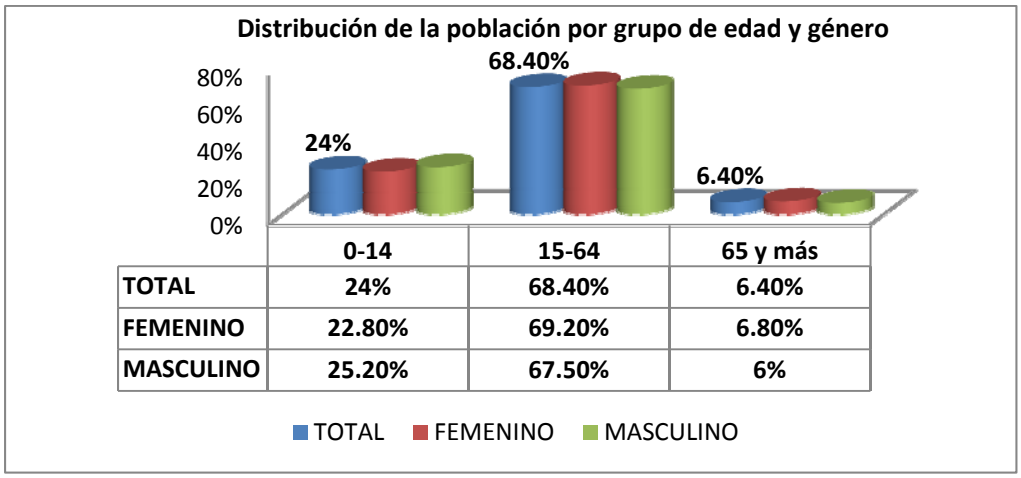
(menores de 15 y mayores de 64 años) (INEGI, 2010), por lo que hay más personas en edad productiva y de trabajo (55) que en estado de dependencia (45).

Por su parte, la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, donde se ubica el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, presenta una población total de 18,022 personas, de éstas 9,289 el (51.5%) son mujeres y 8,733 el (48.5%) son hombres, por lo que en esta colonia un poco más de la mitad de la población son mujeres.

Gráfica 1. Población total de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)



Gráfica 2. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección, Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010).



	0-14	15-64	65 y más
TOTAL	24%	68.40%	6.40%
FEMENINO	22.80%	69.20%	6.80%
MASCULINO	25.20%	67.50%	6%

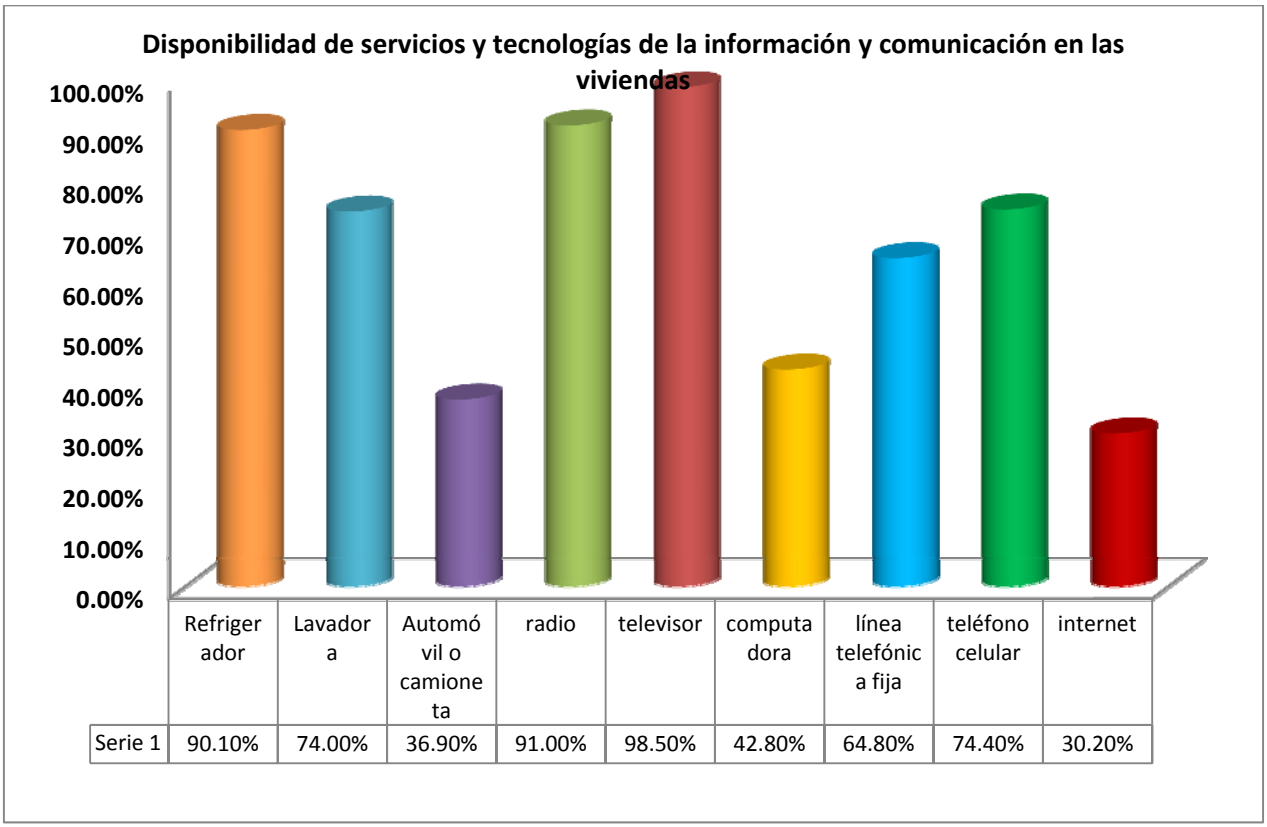
La población está compuesta en su mayoría por las personas de 15 a 64 años de edad, representando el (68.4%) de la población con 12,301 personas, de éstas 6,415 son mujeres y 5,886 son hombres, lo cual indica dos situaciones: en primera, que el porcentaje de mujeres es mayor en los grupos de 15 a más de 65 años de edad, por su parte es ligeramente mayor el porcentaje masculino en el grupo de edad de 0-14 años; y en segunda, que en esta colonia predominan los jóvenes, adultos y adultas en edad productiva (INEGI, 2010).

La población de 3 a 5 años de edad, -que resulta de especial importancia para esta investigación-, cuenta con un total de 899 personas, representando el 4.9% de la población total de la colonia, 447 son niñas, y 452 son niños, en términos generales se encuentra en proporciones iguales la población de niñas y niños de 3 a 5 años que está en edad de asistir al nivel de educación preescolar.

Por su parte, el total de viviendas de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección es de 5, 579 de éstas el total de viviendas particulares habitadas es de 4,816 lo que representa un 98.7%, lo anterior indica que la población de esta colonia en su mayoría se encuentra asentada en un lugar fijo de residencia. Lo cual se confirma con el número de personas que residen habitualmente en las viviendas particulares, el cual es de 17,803 siendo un (98.8%), de la población (INEGI, 2010).

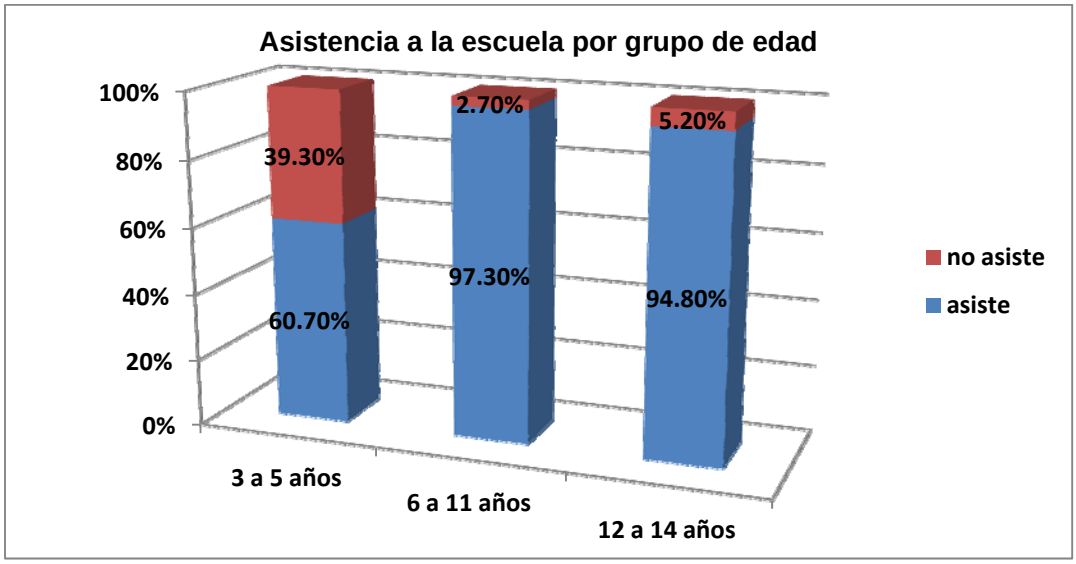
El (98.7%) de las viviendas cuenta con los servicios básicos de luz eléctrica, agua entubada en el ámbito de la vivienda y drenaje, lo cual indica que esta colonia se encuentra urbanizada y estable en cuanto a los servicios básicos de vivienda. Sólo un (0.6%) de ellas tiene piso de tierra, por lo que la mayor parte de la población posee un poder adquisitivo considerable para contar en sus viviendas con piso de cemento, madera o azulejo, lo que contribuye a que los habitantes de la colonia tengan mayor higiene y comodidad en sus viviendas (INEGI, 2010). El (65.4%) de las viviendas de la colonia, cuentan con dos dormitorios o más, es decir que más de la mitad de las viviendas son amplias, las familias que las habitan cuentan con un mayor poder adquisitivo y una comodidad.

Gráfica 3. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección, Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)



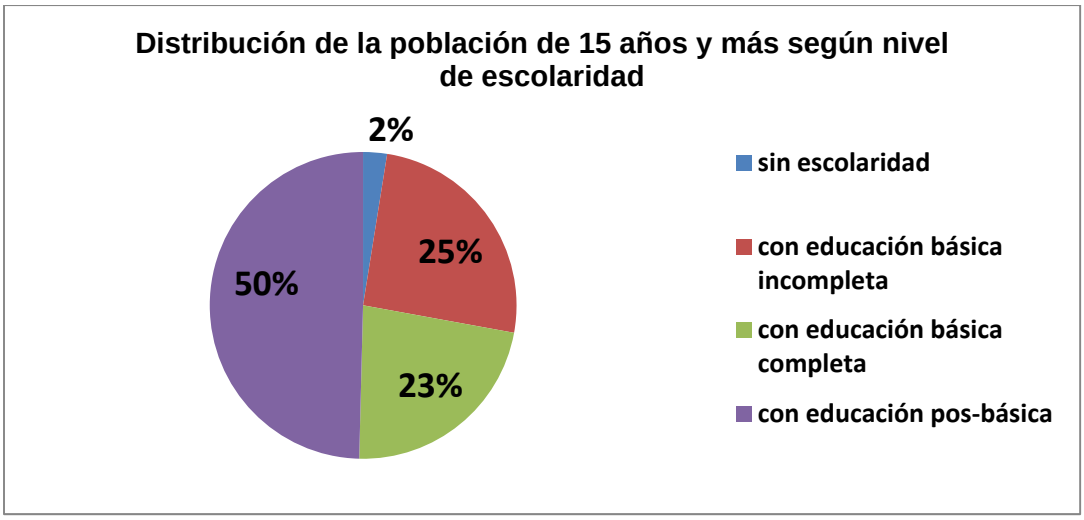
Las viviendas de la colonia disponen en su mayoría de servicios electrónicos básicos como televisor (98.5%), radio (91%) y refrigerador (90.1%), lo que indica que los habitantes consideran indispensable para su vida diaria, contar en sus viviendas, con aparatos de entretenimiento y con un conservador de alimentos. Por el contrario, con los servicios que menos cuentan en sus viviendas son principalmente con computadora (42.8%), automóvil o camioneta (36.9%) y servicio de internet (30.2%), lo que refleja que los habitantes de esta colonia en primer lugar no cuentan con la solvencia económica suficiente para adquirir y disponer de este tipo de servicios y tecnologías; en segundo lugar, no consideran indispensable y necesario para su vida diaria disponer en sus viviendas de las tecnologías actuales de la comunicación y la información, como la internet y la computadora; y en tercer lugar, las personas de esta colonia utilizan como medios de información principalmente a la televisión y la radio, en lugar de la internet.

Gráfica 4. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección, Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI 2010)



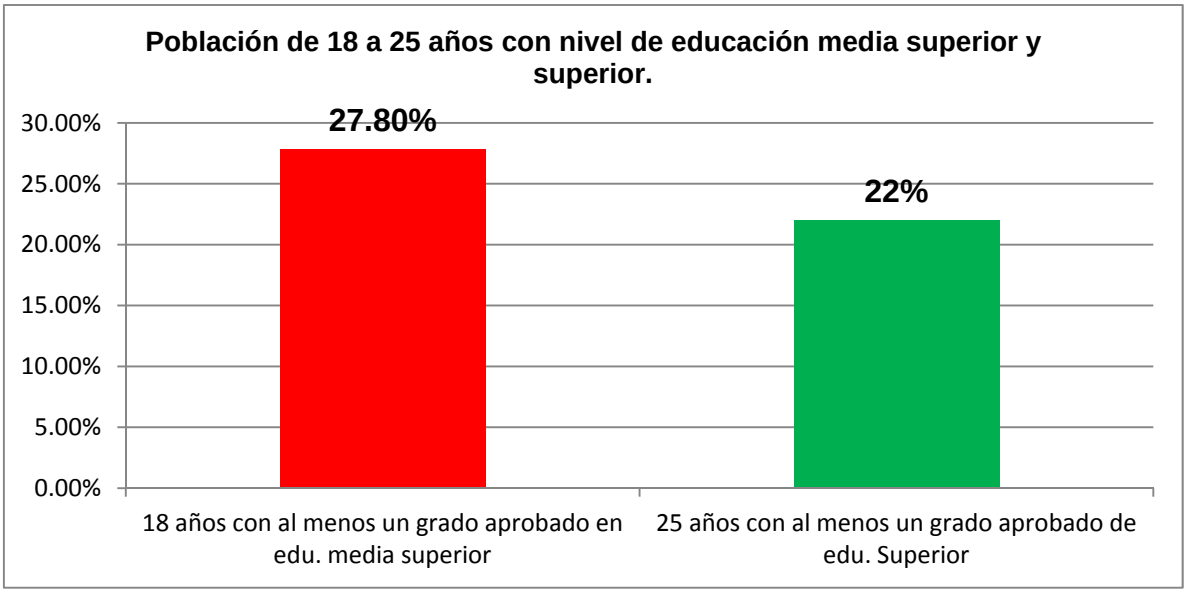
De acuerdo con la gráfica anterior, el nivel de educación básica que comprende preescolar, primaria y secundaria, no ha alcanzado el total de cobertura escolar, lo que corresponde a la población de 3 a 14 años, que se encuentra en edad de asistir al nivel de educación básica. Sin embargo, el nivel de preescolar, es el que presenta en menor medida la asistencia a la escuela de las niñas y los niños de 3 a 5 años, ya que sólo un poco más de la mitad de la población (60.7%) asiste a ella (INEGI, 2010), y si se toma en cuenta que es un nivel de educación obligatorio desde la reforma de preescolar puesta en marcha a partir del año 2004, todavía no se cumple uno de sus propósito que es el total de cobertura educativa en el nivel de preescolar, la razón principal es porque las escuelas de esta colonia, no cuentan aún con la infraestructura suficiente y la planta docente para atender a la población de 1° a 3° de preescolar.

Gráfica 5. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección, Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)



En esta gráfica se encuentra que la mitad de la población cuenta con un nivel de formación mayor a educación secundaria, lo que abarca a la educación media superior, carrera técnica o educación superior, lo cual favorece en que la población obtenga un mejor empleo, que sea mayormente remunerado. Sin embargo, paradójicamente la otra mitad de la población, se encuentra sin instrucción o con educación básica incompleta y completa, lo cual contribuye a que las personas no obtengan un empleo mayormente remunerado.

Gráfica 6. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección. Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010)



De la mitad de población que cuenta con educación pos-básica, casi el 28% tiene al menos un grado aprobado en educación media superior; el 22%, tiene al menos un grado aprobado en educación superior (INEGI, 2010). Por lo que el 50% de la población de 18 años y más de esta colonia, cuenta con 10 años o más de educación, lo anterior significa que la mitad de la población a partir de los 18 años se encuentra con mejor formación académica y profesional, con esto pueden acceder a mejores ofertas laborales.

Cuadro 1. Porcentaje de la población alfabeta y analfabeta. Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010).

Indicador	Población	Porcentaje
Alfabeta	13,172	97.9%
Analfabeta	252	2.1%

En este cuadro se entiende que la mayor parte de la población de la colonia se encuentra alfabetizada, lo cual indica que las personas de más de 15 años, saben leer y escribir. La población que tiene más de 15 años y no saben leer ni escribir son 252, y aunque este porcentaje es realmente bajo (2.1%), esto indica que no se ha logrado erradicar totalmente el analfabetismo en la población de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección.

Cuadro 2. Características económicas de la población de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección. Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010)

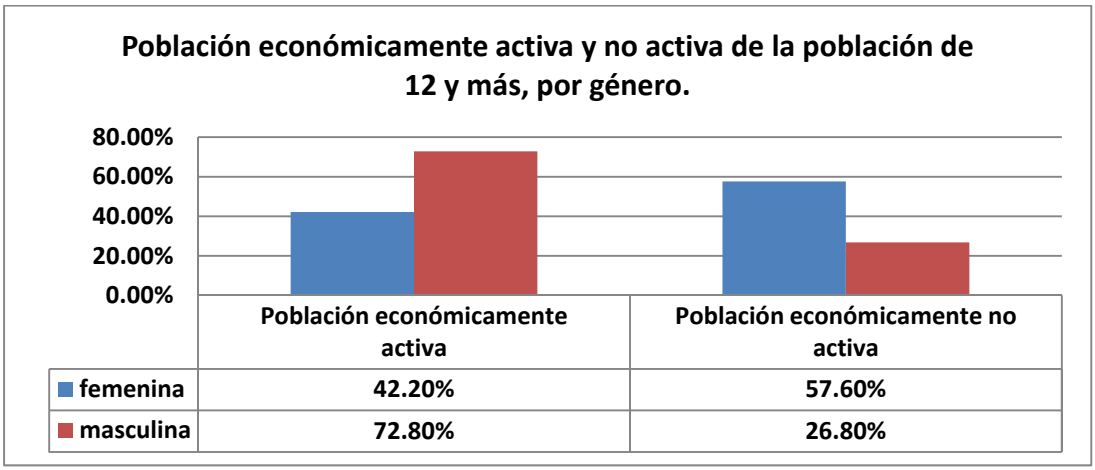
Características económicas	Total	Porcentaje	Hombres	Mujeres
Económicamente activa	8,105	**56.9%**	4,977	3,128
No económicamente activa	6,164	**42.9%**	1,844	4,320
Población ocupada	7,641	**94.3%**	4,281	3,360
Población desocupada	464	**5.7%**	317	147

De acuerdo con el cuadro anterior, que hace referencia a las características económicas de la población de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, se entiende que sólo un poco más de la mitad de la población a partir de los 12 años,

el (56.9%), se encuentra económicamente activa, está percibiendo una remuneración económica por trabajo, o se encontraba en el momento de la entrevista en busca de trabajo. Esto implica que un 43.1% de la población se encuentre no económicamente activa, lo cual es un porcentaje verdaderamente alto, y por lo tanto son muchas las personas que son dependientes económicamente.

Por su parte de la población económicamente activa, el 94.3% se halla ocupada, y el 5.7%, en busca de trabajo porque no se encuentra vinculada a alguna actividad económica. Lo anterior indica que la mayor parte de la población económicamente activa, se encuentra ocupada.

Gráfica 7. Características económicas de la población de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección. Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010)



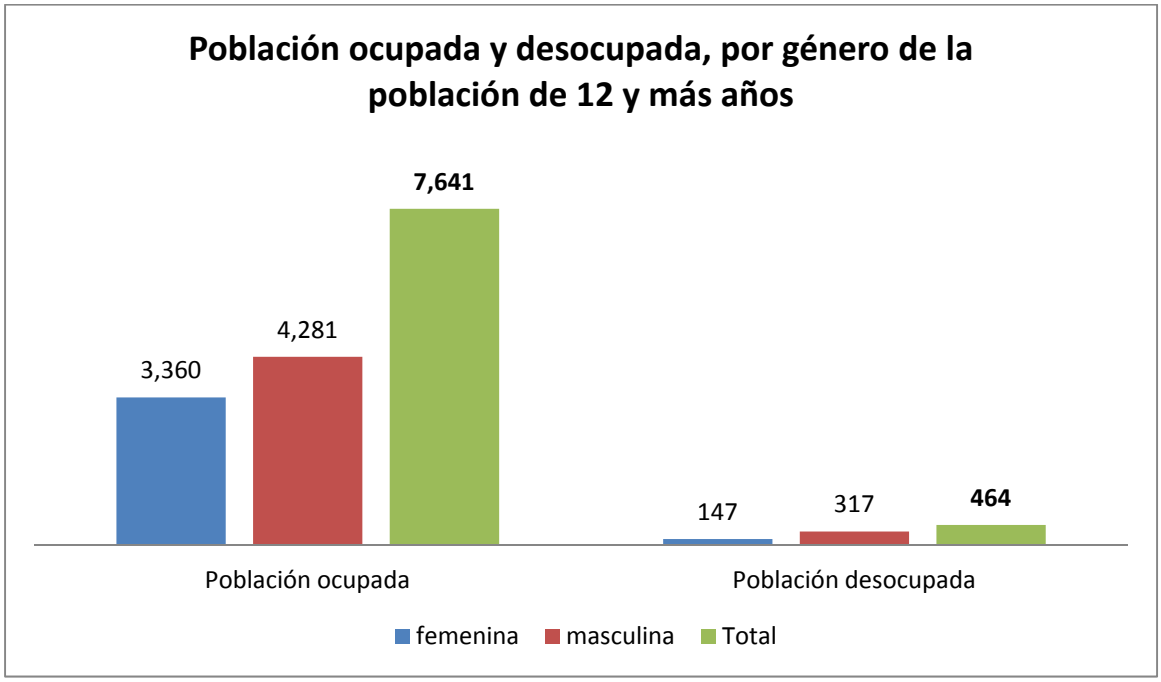
	Población económicamente activa	Población económicamente no activa
femenina	42.20%	57.60%
masculina	72.80%	26.80%

Cuando se desglosa la población por su condición de género[101], existe una diferencia considerable entre los hombres y las mujeres, ya que el (72.8%) de la población masculina de 12 años y más se encuentran económicamente activa, y sólo un (42.2%) de la población femenina, obtiene alguna remuneración económica por alguna actividad económica realizada. Esta situación es explicable, por lo que los estudios feministas han llamado, la *división sexual del trabajo*, en

Cabe resaltar que existe una confusión de términos por parte del INEGI en el momento de nombrar esta categoría, ya que debe estar escrito "Población ocupada y desocupada por **sexo** de la población de 12 y más años", ya que como se explicó anteriormente el sexo se refiere a la condición biológica y diferenciación de hombres y mujeres, que en este caso son los que se encuentran activos o no activos económicamente, por su parte el género es una construcción socio-cultural.

donde tradicionalmente son los hombres considerados las personas que deben salir al ámbito público a trabajar y ser los proveedores de la familia; en cambio a las mujeres, se les considera socialmente como las personas que se quedan en el hogar y al cuidado de los hijos e hijas (ámbito privado), y no obtienen remuneración económica alguna. Aunque ha cambiado esta situación a través de los años, en el caso de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, todavía es visible de acuerdo con los datos, que los hombres siguen laborando y obteniendo una remuneración económica en mayor medida que las mujeres en el ámbito público con un 42.2%.

Gráfica 8. Características económicas de la población de 12 y más años. Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)

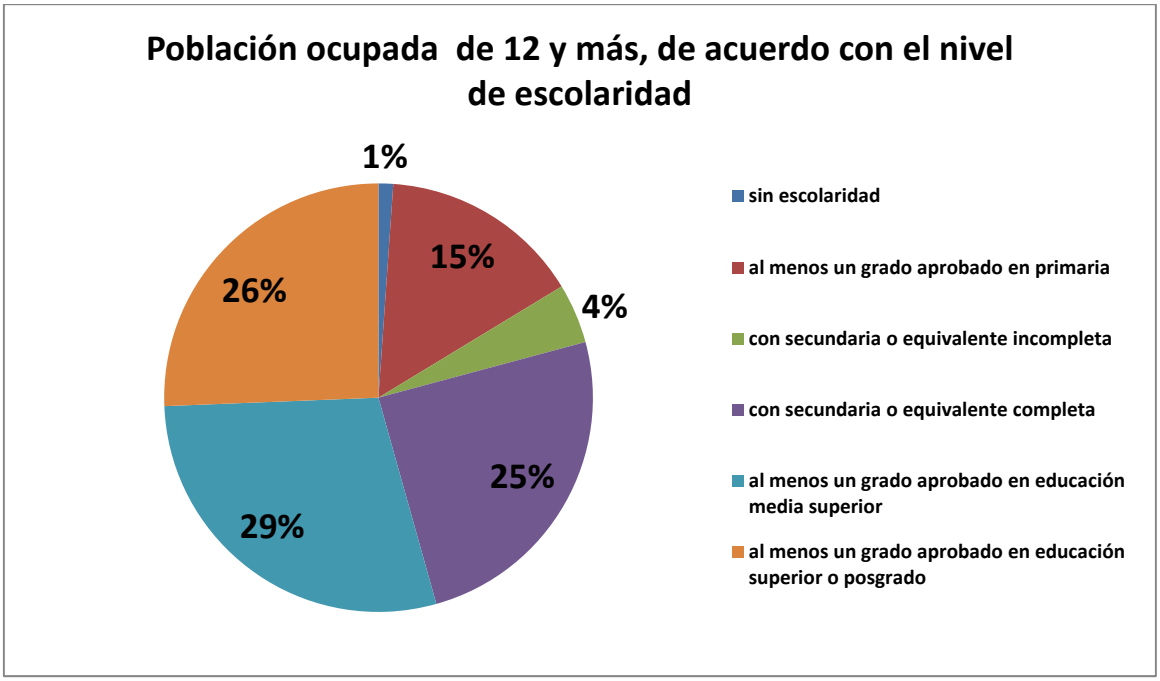


De la población económicamente activa (8,105), la población ocupada es de 7,641 y la desocupada de 464, nuevamente los hombres son quienes se encuentran ocupados teniendo un horario de trabajo y obteniendo remuneración económica en mayor medida con 4,281, que las mujeres con 3,360 (INEGI, 2010), lo anterior genera que una desventaja laboral de las mujeres respecto de los hombres.

De acuerdo con la gráfica 9, la población ocupada de 12 años y más está distribuida de forma proporcional en tres niveles principalmente: con al menos un

grado aprobado en educación media superior (29%), con al menos un grado aprobado de educación superior o posgrado (26%), y con el nivel secundaria o equivalente completa (25%). Los datos anteriores indican que aproximadamente el 80% de la población ocupada de 12 años y más, se encuentra con una formación académica y profesional con más de 10 años de educación, lo cual es considerable para acceder a mejores empleos con una mayor remuneración económica.

Gráfica 9. Características económicas de la población de 12 y más años. Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)



Cuadro 3. Colonia Leyes de Reforma 1ª sección. XII Censo General de Población y Vivienda 2000[102]. Población ocupada por sector económico y sexo.

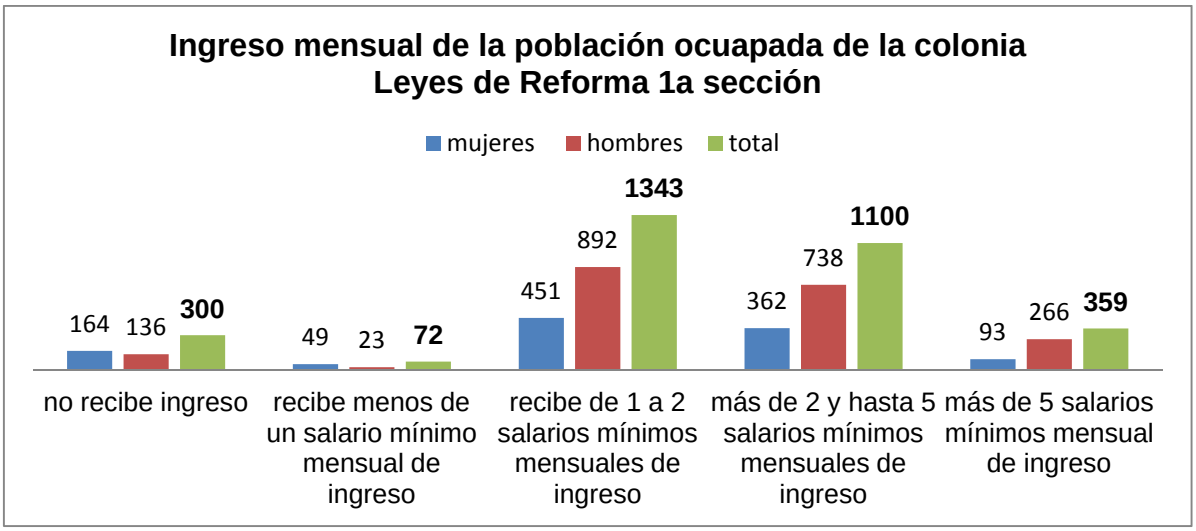
POBLACIÓN OCUPADA	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
Sector primario	4	Sin información	Sin información
Sector secundario	910	256	654
Sector terciario	2,335	892	1443

[102] Se utilizó la información del año 2000, ya que el INEGI para el año 2010 no tomó como indicadores estos datos. Tomado de Disco Compacto de Sistema de Consulta e Información Censal 2000 "SCINCE por colonias 2000"

Empleado u obrero	2,470	909	1561
Jornalero o peón	17	Sin información	Sin información
Cuenta propia	684	204	480

Siguiendo el cuadro anterior, queda claro que en esta colonia la población ocupada se encontraba en el año 2000, en tres sectores principalmente: en el terciario 2, 335; como empleado u obrero 2,470; y en el sector secundario con 910 personas en total. Lo anterior indica que la mayor parte de la población se ocupaba como empleado de alguna empresa o industria, en el comercio, en los servicios y transportes. Lo cual tiene relación con el nivel educativo de esta colonia, puesto que la mayor parte de la población cuenta con secundaria completa, educación media superior, educación superior. Por lo que las personas con dicha formación se emplean normalmente como obreros y empleados en el sector secundario y terciario.

Gráfica 10. Características económicas. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.



Esta gráfica muestra que la mayor parte de la población ocupada (1343), lo que corresponde al (42.3%), en el año 2000 obtenía de 1 a 2 salarios mínimos[103], es decir de 1,210.5 pesos a 2,421 pesos mensuales. En segundo lugar se encuentra

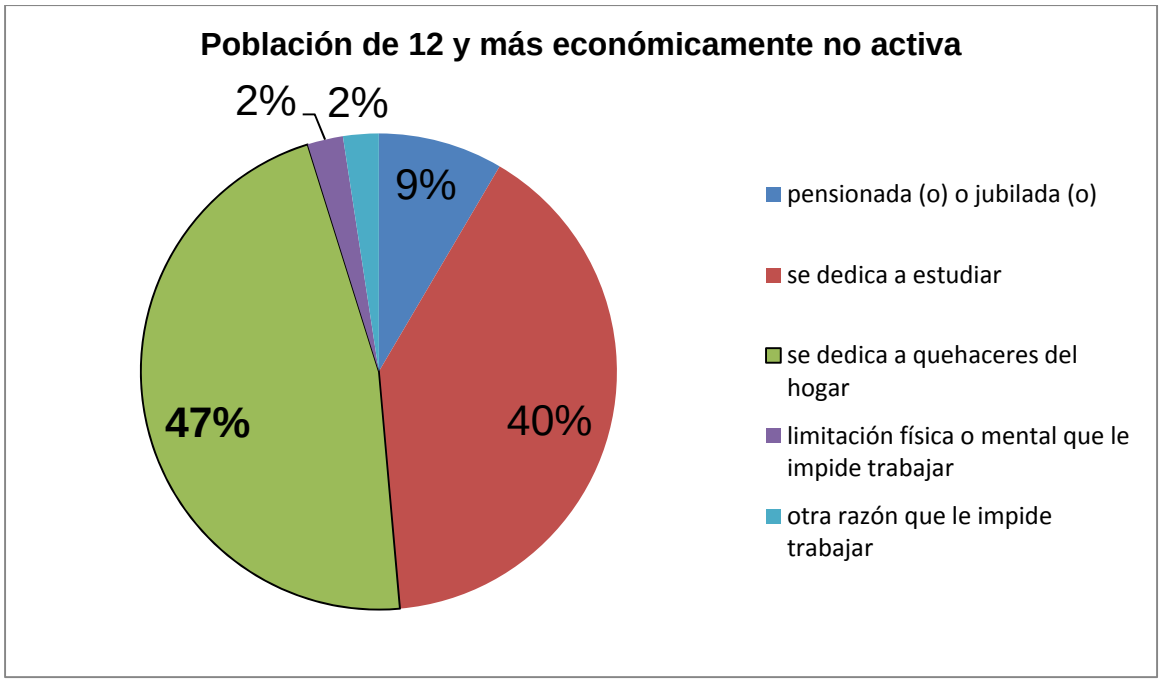
[103] El salario mínimo corresponde al del año 2000, ya que esta información no se encuentra disponible en el Censo de Población y Vivienda del 2010. El salario correspondía en el 2000 a 40.35 pesos. www.sat.gob.mx.

que 1100 personas de la población ocupada, lo que corresponde al (34.7%), percibían de 2 hasta 5 salarios mínimos, es decir de 2,421 a 6,052.5 pesos mensuales. Estos datos demuestran que la mayor parte de la población ocupada en esta colonia desde el año 2000 percibía un salario mensual bajo, lo que genera que existan problemáticas sociales como pobreza, delincuencia, falta de oportunidades.

Cabe señalar que además existe un contraste ya que por una parte 359 personas en el año 2000, obtenían más de 5 salarios mínimos lo que corresponde a más de 6,052.5 pesos mensuales. Sin embargo, 300 personas no recibían ingreso por trabajo. Estas cifras también son relevantes sí se analizan por cuestión de sexo, ya que es mayor la población de mujeres que no percibe sueldos o recibe menos de un salario mínimo mensual. Sin embargo, conforme aumenta el ingreso mensual, la población de los hombres que percibe este ingreso también aumenta. Lo anterior muestra la discriminación laboral en la que se ha encontrado y aún se encuentran sujetas las mujeres, cuyo trabajo y sueldo es considerado inferior al de los hombres.

La distribución de la población que no es económica activa, se encuentra dividida de la siguiente forma: el 40% son estudiantes; el 47% son personas dedicadas a los quehaceres del hogar; 8.4% son jubilados y pensionados; 2.4% personas con alguna limitación física o mental permanente que les impide trabajar; y 2.4% personas en otras actividades no económicas (INEGI, 2010). En general, las principales personas que no son económicamente activas son: jóvenes estudiantes, mujeres, personas mayores y con alguna limitación física grave. Sin embargo, las personas que se dedican a realizar quehaceres del hogar, -que tradicionalmente son mujeres-, presentan el mayor porcentaje con un (46%) de las personas que no son económicamente activas, esto las vuelve dependientes económicamente de otras personas.

Gráfica 8. Características económicas de la población de 12 y más años. Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010)



Finalmente con respecto a la jefatura de los hogares, de 4,816 hogares censales, el (29.1%) son hogares con jefatura femenina, y el (70.9%) son hogares con jefatura masculina (INEGI, 2010). Este dato, termina de aclarar que aún siguen siendo los varones, las personas consideradas como las que dominan y llevan el control de las familias, lo cual es además posible ya que son los hombres, en esta colonia, las personas que son económicamente activas con un (72.8%).

El aspecto religioso en esta colonia influye de forma importante en la población de la colonia, pues en su mayoría profesan la religión católica con un (83.3%), la religión protestante, evangélicas, bíblicas diferentes a evangélicas (7.5%), la población con otras religiones diferentes a las anteriores el (1.3%) y la población que no profesa ninguna religión es el (6%) (INEGI, 2010). De acuerdo, con los datos anteriores, esta comunidad está constituida en su mayoría por fieles de la religión católica, ya que se encuentra ubicada muy cerca del barrio de San Miguel, el cual es uno de los ocho barrios tradicionales y católicos de la delegación Iztapalapa. Lo anterior influye en las tradiciones y costumbres que se llevan a cabo en esta colonia, a lo largo del año.

Las cuatro celebraciones tradicionales que tienen una influencia directa en el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate” son: el carnaval de los ocho barrios, el día de San Miguel, el día de la virgen de la Purísima Concepción y el día de la virgen de Guadalupe.

La palabra carnaval significa adiós a la carne, ya que la finalidad principal de un carnaval es recibir la cuaresma, y con ella llega la prohibición de la carne. En Iztapalapa se festeja desde el año 1800, y cada año a principios del mes de marzo. Los pobladores se organizan en cuadrillas (niños, niñas, mujeres y hombres) las cuales se reúnen todos los domingos desde siete meses antes del carnaval, para elegir a la joven que los representará. Una vez elegida la reina del carnaval se presenta en un baile conocido como pre carnaval[104].

En el caso de los ocho barrios de Iztapalapa, es una de las festividades con mayor tradición, que contribuyen a la identidad y cohesión social de los habitantes de estos barrios. El carnaval de los ocho barrios es una fiesta llena de colores, disfraces, comida, alegría, fuegos artificiales y bailes.

El 29 de septiembre es el día de San Miguel, y también es motivo de celebración pues es su santo patrono. La comunidad lo festeja con misas, que se dan en la parroquia que es llamada “San Miguel Arcángel”, además en la noche se ubica una feria en toda la avenida Hidalgo.

Finalmente la celebración de la virgen de la Purísima Concepción, el día 8 de diciembre, y la virgen de Guadalupe, el día 12 de diciembre, también se les festejan con misas y feria.

Estas festividades que se dan en la comunidad de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, influyen en las actividades cotidianas del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, ya que aunque no se ha llegado a cerrar la escuela, sí cierran calles, en los días de celebración, incluso se escuchan balazos y la población que normalmente asiste a la escuela en esos días es más baja.

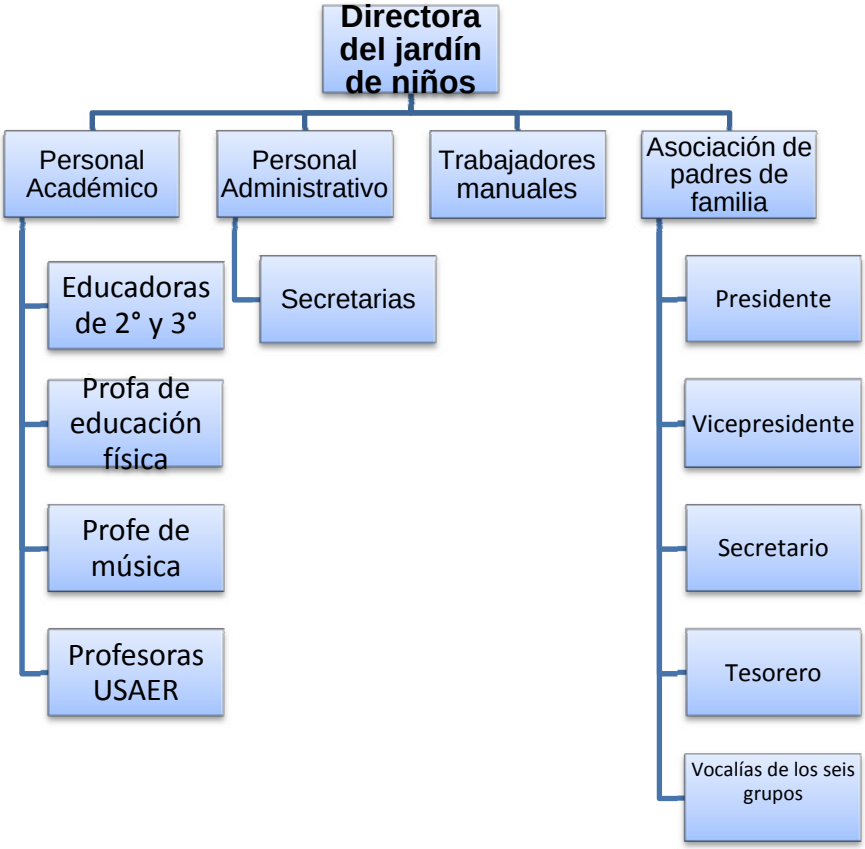
[104] Consultado en Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Iztapalapa. www.e-local.gob.mx (8 de Octubre de 2012).

En cuestión cultural y deportiva, al lado del jardín de niños se encuentra un deportivo, llamado la “Purísima”, donde se llevan a cabo diversas actividades deportivas y recreativas, como futbol, boxeo, basquetbol, voleibol, zumba, por mencionar los más importantes. Niños y niñas de las escuelas primarias aledañas y del jardín de niños, se inscriben en las distintas actividades de acuerdo a los intereses de los familiares o de los infantes mismos.

También hay un centro cultural llamado “Casa de las Bombas”, éste se encuentra asociado con la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, en la impartición de talleres de cultura, teatro, música y arte en general, dirigida hacia los niños y las niñas. Son de entrada libre, y en las escuelas se pegan los carteles de información para que los familiares, niños y niñas, estén enterados y asistan a ellos.

Una vez comprendido el contexto sociodemográfico y cultural donde se ubica el jardín de niños y niñas “María del Carmen Mendoza Arzate”, resulta importante conocer en primera instancia la estructura de la escuela, la cual está conformada por: la oficina de la dirección; una sala de profesoras (es); seis aulas para los grupos de 2°A, 2°B, 2°C, 3°A, 3°B y 3°C; cada salón tiene un patio trasero con dos lavaderos pequeños; un baño para niños; un baño para niñas, dentro de este baño se encuentra el de las maestras; un arenero; una alberca de pelotas; un almacén, la zona del periódico mural; el salón de música: la biblioteca escolar; un área de juegos; un asta bandera; un patio grande; dos entradas al jardín una es para entrar y otra se utiliza para salir del jardín de niños; un estacionamiento para las y los profesores; una pequeña área verde; y la casa del conserje.

Organización académico-administrativa del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”



El jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, es una institución de educación pública que está dirigida jerárquicamente, por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, por la región Juárez, el sector II de preescolar y la zona 19.

La organización académica administrativa del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, tiene como directora a la Lic. en Educación Preescolar, Elizabeth Graciano Dueñas, quien tiene como función principal, dirigir y coordinar en términos administrativos y académicos a la institución escolar; planea y establece planes anuales e institucionales que han contribuido a que la escuela sea considerada por la SEP, como escuela de calidad; fomenta el trabajo colegiado de las educadoras, el profesor de música, la profesora de educación física y las profesoras de apoyo USAER; también se encarga de organizar y entregarles los cargos institucionales al profesorado en cuanto a la seguridad y emergencia escolar, el Programa Nacional de Lectura, vida saludable y

participación social; dirige las juntas de Consejo, que se llevan a cabo al final de cada mes. Además se encarga de trabajar junto con la Asociación de Padres de Familia, para el mejoramiento de las condiciones estructurales del jardín de niños. Es la figura principal que dirige eventos o ceremonias cívicas importantes; la representante principal del jardín de niños tanto dentro como fuera de la institución. También es la persona que coordina la salida de las profesoras para los cursos de formación y actualización docente. El DIF, le entrega los desayunos escolares, y las despensas para niños y niñas que presentan desnutrición de leve a avanzada. Apoya al alumnado en situaciones adversas.

Después de la directora, se encuentran las seis profesoras titulares de grupo, las cuales trabajan sin asistente educativa. Son tres profesoras para el grado de 2° y tres profesoras para el grado de 3°. En general las seis profesoras tienen como función principal, trabajar académica, pedagógica y didácticamente en la formación y el desarrollo integral de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad. Para generar lo anterior planean las actividades didácticas anuales, mensuales y semanales con las que trabajarán en todo el ciclo escolar, basándose en el Programa de Educación Preescolar; elaboran los materiales didácticos que necesitan para las diversas actividades planeadas con anterioridad; evalúan los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños; mantienen el control, la disciplina y la dinámica del grupo. Se encargan principalmente, a diferencia de otros profesores de otros niveles educativos, de reforzar y desarrollar en niños y niñas hábitos alimenticios y de higiene, así como la autonomía personal. También apoyan a la profesora de educación física y el profesor de música, con la disciplina y el acompañamiento del grupo. Además del trabajo académico y didáctico, las profesoras se encargan de organizar junto con su grupo, las ceremonias, bailables, eventos como el día del padre, de la madre, el 15 de septiembre, etc.; también tienen como función la interacción interpersonal con sus alumnos y alumnas; apoyan en situaciones problemáticas personales o académicas; canalizan con las profesoras de USAER a sus alumnos si es que lo requieren; son las mediadoras entre la institución escolar y las familias; son las personas que se encargan de recibir a los niños y niñas en la puerta de entrada del jardín de niños.

A su vez también tienen un cargo institucional específico, dado por la directora. La profesora del grupo de 3°C Araceli Ordoñez, se encarga de coordinar el plan de *seguridad y emergencia escolar*, además de dirigir a la escuela y tocar la campana en caso de simulacros, sismos o situaciones de emergencia en la escuela; las profesoras de 3°B Reyna Batista y de 3°A Alicia Nieto les toca coordinar y poner en práctica el *Programa Nacional de Lectura*, a través de mecanismos que fomenten la lectura tanto en los infantes como en sus familias; las profesoras de 2°C Alicia Nieto y de 2°B, el *programa de vida saludable*, a través de información en las ceremonias cívicas sobre la importancia de la alimentación saludable y el ejercicio para el cuerpo; y finalmente la profesora de 2°A Magdalena Lara coordina, dirige y pone en práctica el *programa de participación social*.

También se encuentra solo un profesor de música llamado Gerardo Romero Hernández, el cual asiste sólo un día a la semana, estudió en el Conservatorio de música. Se encarga principalmente de planear, dirigir y evaluar la clase de cantos y juegos. Es la persona además, que en las ceremonias cívicas de inicio y fin de ciclo escolar toca las canciones y el himno nacional que se entonan.

La profesora de educación física, se llama Karla Escobar, es Licenciada en educación física, y es la persona encargada de planear, dirigir, coordinar y evaluar el proceso educativo de las habilidades físicas, motoras, de coordinación, lúdicas y recreativas en los niños y las niñas. También contribuye, los martes y los jueves que son los días en los que asiste la profesora, en dirigir la serie de calentamientos que realiza la escuela todos los días al inicio de las clases. Finalmente apoya a las profesoras encargadas del programa de vida saludable.

También hay tres profesoras de apoyo de USAER, una es psicóloga y dos son licenciadas en educación especial. Su función principal es apoyar a los niños, a las niñas y a los familiares del alumnado que presentan barreras para el aprendizaje, trabajando de forma personalizada, aplicando instrumentos psicológicos, diagnósticos y terapias adecuadas dependiendo la barrera detectada. De acuerdo con lo observado, el personal de USAER trabaja en este ciclo escolar

principalmente con el desarrollo del lenguaje, ya que es un problema general detectado en los niños y niñas que asisten a esta escuela.

El colectivo de madres y padres de familia del alumnado está representado por la "Asociación de padres de familia", ésta tiene como función principal el diálogo constante con la directora del plantel, así como la participación conjunta con las autoridades educativas para el mejoramiento de la comunidad escolar. Para lo anterior cuentan con la facultad para proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes. También participan en la aplicación de las cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las asociaciones hagan al establecimiento escolar. En esta institución educativa, el presidente es quien dirige y organiza a la Asociación de padres de familia, el vicepresidente, se encuentra para suplir en caso de que sea necesario al presidente, el tesorero de llevar el control junto con la directora de las cuotas y cooperaciones voluntarias y emplearlas para el mejoramiento de la escuela; el cargo de secretario, se hace cargo de apoyar en el control documental de todo lo referente a los trámites que se realicen en beneficio de la Asamblea de padres de familia. Finalmente las vocalías, tienen como función principal representar al grupo y grado donde se encuentran sus hijas e hijos, dan a conocer las necesidades o problemáticas que toman en cuenta para el plan de trabajo de la mesa directiva y reparten los desayunos al grupo que le corresponde.

También se encuentran en esta institución dos trabajadores manuales, los cuales se encargan de abrir el portón de entrada y salida del jardín, además limpian los salones, los baños de niños y niñas, les ayudan a las profesoras y a la directora a sacar copias y comprar material que necesitan en el momento, ayudan en general al mantenimiento y limpieza del jardín de niños. Sólo uno de los trabajadores manuales es velador de la escuela, por lo que vive dentro de la escuela.

Planta académica	Nombre	Grado Académico
Directora	Elizabeth Graciano Dueñas	Lic. en E. Preescolar
Educadora de 2°A	Magdalena Lara Uc	Normalista
Educadora de 2°B	Magdalena Carvajal Díaz	Normalista
Educadora de 2°C	Alicia Nieto González	Normalista
Educadora de 3°A	Alicia Pérez Lara	Normalista

Educadora de 3°B	Reyna Batista Gómez	Normalista
Educadora de 3°C	Araceli Ordóñez Ordóñez	Lic. en E. Preescolar
Profe. cantos y juegos	Gerardo Romero Hernández	Conservatorio de Música
Profa. E. Física	Karla Escobar Ruelas	Lic. en E. Física
Profa. USAER	Ignacia Onofre Franco	Lic. en Psicología
Profa. USAER	Gloria Cisneros Hernández	Lic. en E. Especial
Profa. USAER	Verónica Vicente Hernández	Lic. en E. Especial

El jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, labora los dos turnos el matutino y el vespertino. La población total del alumnado que asiste a la escuela en el turno matutino es de 207. La población total del alumnado que asiste a la escuela en el turno vespertino es de 129.

Esta escuela sólo atiende a la población de 4 a 6 años, en los grados de 2° y 3° de preescolar, ya que no cuenta con la infraestructura necesaria en el turno matutino y con las profesoras en el turno vespertino que puedan atender a los grupos de edad de 1°, que son los niños y niñas de 3 a 4 años.

Turno matutino

Grado	Hombres	Mujeres	Total
2°	46	52	98
3°	51	58	109
Total	97	110	207

La población del alumnado que asiste en el turno matutino es en total de 207, casi asisten en igual número niños y niñas, sin embargo tanto en 2° como en 3°, se puede notar que las niñas levemente los superan en número, siendo en total 110 las que asisten a esta escuela, sobre 97 niños. En general estos niños y niñas provienen de las colonias aledañas a la Purísima, las cuales son principalmente: la Albarrada, Gavilán I II y III, la Progresista y el Barrio San Miguel.

Por la localización del jardín de niños que se encuentra rodeado de comercios, es que además de las colonias aledañas a la Purísima, los niños y niñas que asisten a la escuela son hijos de los comerciantes.

Turno vespertino

Grado	Hombres	Mujeres	Total
2°	37	23	60
3°	36	33	69
Total	73	56	129

En el turno vespertino se encuentra que hay menos población (129) que en el turno matutino (207). Sin embargo, asisten más niños varones (73), que niñas (56). Este turno no es muy deseado por las mamás y los papás, entre otras razones por la seguridad y protección de sus hijas e hijos. Sin embargo, se entiende que esta escuela, realiza esta separación de acuerdo con la creencia estereotipada de que los niños son vistos como fuertes, agresivos y resistentes; y las niñas inocentes, delicadas y débiles, por lo tanto estas últimas necesitan mayor protección y seguridad, por ello se encuentra que en su mayoría ocupan el turno matutino, contrariamente a lo anterior, los niños el turno vespertino.

De los seis salones que hay en el jardín, sólo se ocupan cuatro; no obstante lo anterior, no se puede atender a la población de 1° de preescolar en este turno, porque a pesar de tener dos salones disponibles, la DGSEI no manda a las profesoras que atiendan al grupo de 1° de preescolar.

La población de niños y niñas que asisten al jardín de niños en el turno vespertino, también son de las colonias aledañas e hijos de comerciantes de los alrededores del jardín, sin embargo tiene la particularidad de que asisten tres niños que presentan problemas de aprendizaje, de las colonias de Iztapalapa: San Lorenzo, Constitución y Los Ángeles, ya que no en todos los jardines de niños se cuenta con apoyo de USAER y en este sí.

Después de conocer a profundidad el contexto social, demográfico, económico, cultural y educativo de la colonia donde se ubica el jardín de niños; así como la estructura, organización académica y administrativa de la escuela, el personal académico con el que se cuenta y la población del alumnado, se puede proceder a explicar cómo se llevó a cabo la observación para este trabajo de investigación, lo cual se tratará en el siguiente apartado.

4.2 La observación en el aula

El tema de la conformación de la equidad de género desde la etapa básica de formación de la infancia, es un punto central en esta investigación. Desde el punto de vista educativo, los jardines de niños influyen de forma particular e importante en la conformación del género en niñas y niños. Sin embargo, existen pocas investigaciones[105] que se enfocan en la forma que se transmiten los estereotipos de género en los jardines infantiles, a través de una figura importante el profesorado. Por lo tanto, se consideró importante para esta investigación realizar un estudio que evidenciara la forma en que acontece esta transmisión. Cabe señalar que ésta se da de forma inconsciente y a través de la socialización, por lo que resultó necesario realizar un estudio, de la vida cotidiana del jardín de niños y la práctica docente de la profesora, con el fin de develar información y datos actuales, veraces y reales.

La etnografía es un método de investigación social y cualitativa, pertinente para este estudio, ya que gracias a ella se puede tener un acercamiento hacia la realidad y el comportamiento humano, lo cual se realiza a través de las técnicas como: la observación in situ[106], la utilización de la entrevista y los cuestionarios. Además se logra obtener una base de datos, con la cual se realiza la descripción, reconstrucción e interpretación analítica de los escenarios y grupos culturales tal como ocurren natural y cotidianamente (Vasilachis, 2006). En el caso específico

[105] La mayor parte de investigaciones que se han realizado en cuanto al tema se han enfocado en el nivel de primaria y secundaria. En cuanto a estudios etnográficos o de caso hechos en la educación preescolar, se encuentra a Browne y France (1988), King (1978) y Arenas (2006), los cuales son estudios de países como Inglaterra y España.

[106] La palabra del latín "*in situ*", significa: en el sitio, en el mismo lugar, consultado en www.retoricas.com.

de la realidad educativa, el interés principal se enfoca en identificar y describir la forma en que a través de la práctica docente de una profesora del nivel preescolar, se transmite y refuerza el género en niñas y niños. Por lo tanto, la forma en que se indaga y recopilan datos de la manera en que las profesoras realizan tal función es a partir de una **observación** *participante, estructurada y cotidiana* en el aula y en la totalidad de la escuela, pues es el contexto inmediato donde se desarrolla la práctica docente; se utilizaron instrumentos como: el **diario de trabajo** el cual me ayudó a sistematizar la información de los datos relevantes. También se recurrió a la técnica de la **entrevista** estructurada, pues contribuye en la obtención de datos más precisos, relevantes y significativos, que no pudieron obtenerse mediante la observación de los hechos educativos. Finalmente se utilizó la **grabación** de voz de la profesora con el fin de tener una sistematización precisa del lenguaje utilizado en el aula.

Se eligió realizar la observación en un jardín de niños en la modalidad de atención general puesto que es la que atiende al 86.8%[107] de la población de preescolar. En un jardín de niños público, ubicado en la delegación Iztapalapa, la más poblada del Distrito Federal (INEGI, 2010). Se trabajó sólo con una profesora, para centrarme y profundizar en la complejidad de la práctica docente; el grado elegido fue 3°de preescolar.

La directora del jardín de niños "María del Carmen Mendoza Arzate", fue la autoridad responsable de elegir a la profesora que iba a observar[108], la cual se llama Araceli Ordóñez Ordóñez, que tiene a su cargo al grupo 3°C. Dicha investigación se llevó a cabo por dos semanas consecutivas del 10 al 21 de septiembre del año 2012, de lunes a viernes, en el turno matutino de las 8:45 am a

[107]En el nivel de preescolar existen distintas modalidades de atención: la general, la indígena, los cursos comunitarios y los CENDI. Son estadísticas del ciclo escolar 2010-2011, ya que no se encuentran las cifras más actuales, sin embargo no existe una diferencia significativa. "Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011". Octubre 2009. www.sep.gob.mx. (4 mayo 2011).

[108] La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) es la institución que se encarga de dirigir a los jardines de niños de esta delegación, y a su vez es quien autoriza las investigaciones que se quieren llevar a cabo en las escuelas. Por lo que la DGSEI, plantea en las cartas de aceptación para realizar investigaciones o prácticas en las escuelas, que la directora del plantel del turno matutino es quien se encarga de elegir a la profesora que se quiere observar.

las 12:00 pm. Sin embargo, se consideró realizar un día más de observación puesto que el tiempo en que se inició la investigación etnográfica la profesora Araceli Ordóñez se encontraba aún en el diagnóstico inicial de su grupo, por lo que para el análisis de la dimensión didáctica, no se encontraba propia y claramente una metodología, estrategias o técnicas de enseñanza utilizadas en la práctica docente. El miércoles 30 de enero, fue el día en que se volvió a observar, en el mismo horario del turno matutino.

Los *indicadores* que se utilizaron para centrar la observación en el objetivo de la investigación fueron principalmente: la relación entre educadoras, madres, padres de familia y directora en las distintas actividades pedagógicas; el lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora hacia las niñas y los niños; usos y costumbres de los honores a la bandera en la escuela; juegos, cantos, cuentos y actividades con equidad de género; juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niñas y niños, e interacción de la docente con ellas (os); actividades y conocimientos con equidad de género; los acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, madres y padres de familia; la observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales, para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes; la transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos; los valores que transmite la profesora en su práctica docente; la organización del aula desde la perspectiva de género; la forma en que se da la disciplina en el aula; los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora; el comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género; la actividad de la profesora y el alumnado en el trabajo pedagógico; las imágenes, dibujos, señalamientos y avisos en el aula con equidad de género; y finalmente la identificación de los modelos estereotipados que tienen niñas y niños en cuanto a la elección de profesión de acuerdo con su género.

Como puede reflejarse, fue necesaria y de gran ayuda la observación sistemática y puntual de la vida cotidiana de esta institución escolar, ya que fue un elemento indispensable que evidenció la particularidad, diversidad y especificidad de la

escuela, además de las distintas relaciones educativas que se llevan a cabo en ella desde una mirada particular, la perspectiva de género.

Las observaciones, las entrevistas y las grabaciones realizadas, sirvieron como referentes para la obtención de datos y elementos significativos, que contribuyeron en precisar y analizar cómo influye la práctica docente en la construcción y conformación del género, así como en la transmisión de estereotipos y roles de género en niños y niñas de preescolar.

4.3 Análisis e interpretación

Los datos y la información obtenida de la investigación realizada en el jardín de niños, se analizan de acuerdo con las seis dimensiones de la práctica docente: la personal, la interpersonal, la social, la institucional, la didáctica y la valoral. Cada dimensión tendrá como referente principal a la perspectiva de género, ya que desde esta mirada se hacen visibles distintos aspectos de la realidad social, -en este caso educativa-, en donde la pertenencia a un género puede derivar en desigualdad, jerarquización y discriminación por razón de sexo y género.

Dimensión personal

La profesora Araceli Ordoñez, es una persona que cuenta con capacidades, cualidades, características, limitaciones e ideales particulares, producto de sus experiencias, vivencias y trayectoria personal.

De acuerdo con las consideraciones personales obtenidas en la entrevista hecha a la profesora, es una persona entregada a su profesión y a su familia. Escogió ser educadora principalmente por dos experiencias personales que marcaron su vida y por lo tanto su elección profesional: la primera, por un modelo de educadora que tuvo en la infancia, y la segunda, por una experiencia desagradable de maltrato y abuso por parte de su profesor de la primaria. Estas dos situaciones tienen implicaciones importantes desde la perspectiva de género. Por una parte, la profesora Araceli, describe a su educadora de la infancia como una persona “linda”, que tenía arreglado y adornado el salón muy “*bonito*”, estas dos

características son estereotipos de género femeninos, arraigados en el imaginario social de la profesión de una educadora de preescolar, de acuerdo con lo anterior Cruz (2005: 68) afirma que:

> “En el trabajo de la educadora está presente lo bonito, lo bello como valor, como un bien que debe ser parte indispensable del jardín de niños y el modo de ser de ella misma; lo bello se presenta como la armonía, el amor, lo infantil, la entrega, propiedad de lo femenino. El amor la hace bella y delicada. Lo infantil, inocente y buena”.

Por lo anterior, se entiende que la profesora Araceli basó su elección profesional bajo dos criterios principalmente: a) por el *imaginario social de una educadora*, ya que este posee como elementos principales, estereotipos de género femeninos, que han sido utilizados socialmente como características que mantienen a la profesión como exclusiva de las mujeres, y por lo tanto útil, ya que puede combinarse con el hogar, para cuando sean mamás (Ídem); y b) Por la *división sexual del trabajo*, ya que la profesora afirma que de haber sido hombre, no hubiera sido educadora, sino sería soldado, profesión tradicionalmente considerada “masculina”. Estás son las razones principales por las que es devaluada socialmente la profesión de las educadoras, en comparación con carreras profesionales tradicionalmente consideradas para hombres como son la ingeniería, la ciencia, la tecnología, por mencionar algunas.

Por otra parte, la profesora Araceli menciona que el ser víctima de maltrato y abuso sexual por parte de su profesor, la motivó para que cuando fuera maestra, ella no permitiera este tipo de acciones negativas hacia sus alumnos y alumnas. Esta situación refleja, la problemática social, escondida y silenciada, y sin embargo sucede tanto en la familia como en las aulas, el abuso no sólo físico y psicológico, sino sexual que sufren en su mayoría las niñas y las mujeres, por una razón principal que es una de las formas en que se manifiesta explícitamente el *machismo* en una sociedad patriarcal.

En cuanto a sus cualidades y limitaciones o áreas de oportunidad, la profesora muestra que le cuesta trabajo expresarlas. La profesora Araceli considera que sus cualidades son la *afectividad* y el *cariño* que les demuestra a sus alumnos y

alumnas, así como también en el aspecto personal la *puntualidad* y el *orden*. Nuevamente sus cualidades denotan principalmente estereotipos de género tradicionalmente atribuidos a la mujer, la afectividad, el cariño y el orden. En las limitaciones, la profesora se muestra más renuente en mencionarlas, y las que explica son con respecto a su trabajo docente, como es la dificultad que tiene y ha tenido siempre hacia las matemáticas, y la computación. Lo anterior también tiene implicaciones desde la perspectiva de género, pues socialmente las mujeres son "mejores" en las áreas del lenguaje, la pintura, la afectividad, las relaciones personales, y los hombres en las áreas de la matemática, las ciencias, las tecnologías, el ingenio. La profesora considera sus limitaciones y cualidades con base en su pertenencia al género femenino.

Finalmente en cuanto a sus expectativas y metas en la vida, la profesora menciona que sí le interesa realizar alguna maestría que contribuya a mejorar su práctica docente, sin embargo como es mamá y tiene dos hijos, esto implica dedicarse por completo a su formación y cuidado. Lo anterior, es un aspecto que pasa constantemente no sólo con las profesoras, sino con las mujeres que son madres, que al insertarse en el ámbito laboral, dedican la mitad de su tiempo a su trabajo y la otra mitad de su tiempo al cuidado de sus hijos o hijas y a los quehaceres del hogar[109]. Esto implica que las mujeres a diferencia de los hombres, tienen doble jornada, ya que realizan labores fuera del hogar, como es la docencia, pero también siguen cumpliendo, casi exclusivamente, con las labores que aún en este tiempo se consideran y son realizadas por mujeres, los quehaceres del hogar y el cuidado de los hijos e hijas (Acker, 1995). Ante esta situación, es que la profesora aplaza sus metas o requerimientos personales en beneficio de sus hijos. En relación con lo anterior, la profesora Araceli también plantea que su interés, ideal y proyecto principal en la vida es siempre ser docente de preescolar, no le interesa ascender a un puesto superior como es la dirección o la supervisión, si bien esto en principio indica el cariño que le tiene a su profesión, también implica el poco interés que tiene hacia tomar cargos de responsabilidad

[109] Un artículo interesante que toca el tema de la problemática que enfrentan comúnmente las mujeres al ser al mismo tiempo mamá y profesora es el de Clarricoates (1993: 95-109, en Spender y Sarah, 1993).

superior y que demandan una autoridad mayor que la de ser sólo docente, ya que -aunque ha cambiado esta situación en los últimos años-, a lo largo de la historia de las sociedades, una constante que se ha dado es que las mujeres no se encuentran en los cargos de poder, autoridad y dominio, estos han sido tradicionalmente ocupados por los hombres.

Dimensión Institucional

La práctica docente de la profesora se lleva a cabo en una institución educativa, la cual es el jardín de niños "María del Carmen Mendoza Arzate", perteneciente al sector público, por lo tanto se encuentra directamente dirigido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), más específicamente por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), ya que el jardín de niños está ubicado en la delegación Iztapalapa. Por lo tanto, la profesora Araceli Ordóñez, labora en una institución que se encuentra normada y regulada dentro de la escuela, por la directora del plantel, y fuera del plantel, principalmente por las disposiciones y lineamientos de la SEP[110].

En el jardín de niños "María del Carmen Mendoza Arzate", turno matutino, se abren las puertas de la entrada a las 8:45 am, y se cierran a las 9:00 am, en punto. La planta académica, por lo tanto tiene como hora de entrada las 8:30 am. Las reglas a la hora de la entrada radican en la puntualidad, ya que si no llegan las niñas y los niños a las 9:00 am, se les puede dejar pasar pero con retardo y llamada de atención de la directora; además se regresa al alumnado que no porte su gafete, el cual contiene el nombre completo de la niña o niño, el grupo, el nombre de la educadora y los datos personales, como domicilio, teléfono, nombre de sus familiares.

Cuando es día lunes o algún día en que se conmemora alguna fecha importante, se realizan ceremonias cívicas con el objetivo principal de fomentar en la infancia, el valor y el respeto por los símbolos patrios, la ceremonia se lleva a cabo en el

[110] Véase "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas publicas en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2012-2013" en www2.sepdf.gob.mx.

patio de la escuela, con presencia de todos los miembros de la comunidad escolar, -alumnado, profesorado, directora y familia-. La forma en que las profesoras acomodan a niños y niñas, en esta situación es de forma indistinta sin considerar el sexo como un criterio para ordenarlos, lo cual contribuye a la integración del alumnado.

En estas ceremonias está presente una escolta, conformada por niños y niñas del grupo de la profesora que le toque dirigir la ceremonia. De acuerdo con lo observado en las dos ceremonias que presencié, en la escolta aunque se encuentran niñas y niños, en las dos ocasiones la profesora del grupo 3°A, puso a un niño como abanderado, lo que significa en parte que a él, se le da la importancia de cargar y portar la bandera. En la ceremonia de la conmemoración de la Independencia de México, hubo un caso particular, el de una niña de la escolta que estaba vestida como indígena con un rebozo y cargando un bebé tras su espalda, lo anterior es un reflejo claro de un estereotipo y rol de género femenino, el cual es fomentado y reforzado por la familia de la niña, lo anterior muestra la influencia que tiene la familia en la construcción del género de la niña (Lee, 1993). Por otra parte, en esta ceremonia, también colaboraron los familiares en la representación de la lucha por la Independencia, aquí puede verse que se transmite a la comunidad escolar un contenido androcéntrico ya que los protagonistas de la independencia en su mayoría son hombres (Moreno, 1986; Arenas, 2006), y además machista pues se exalta la valoración de la fuerza, la virilidad y el heroísmo. Por su parte, la participación de la única mujer Josefa Ortiz de Domínguez es mínima y pasiva, estereotipo considerado femenino (Moreno, 1986). Por otra parte, las mamás fueron mayoría en la representación de los personajes de la Independencia de México, lo cual evidencia que las mujeres son las personas que en su mayoría se encargan del cuidado y la atención de sus hijos e hijas.

Además de las ceremonias cívicas, también en el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, se llevan a cabo de martes a viernes al inicio de clases un calentamiento de aproximadamente 15 minutos, el cual dirigen también las

profesoras de 2° y 3°, así como la profesora Karla de educación física. En esta actividad, la mayor parte de veces las profesoras forman a su alumnado de forma indistinta, según vayan llegando. Sin embargo, la profesora Araceli Ordóñez de 3°C, en una ocasión sí acomodó a su alumnado tomando como criterio el sexo, pidió una fila de niños y una fila de niñas, y puso en primer lugar a los niños, esto contribuye en generar la idea en los niños y niñas de no igualdad, separación, y jerarquización de lo masculino sobre lo femenino (Arenas, 2006).

La hora en que salen al recreo los grupos, es de 11:00 am a 11:30 am, los días lunes, miércoles y viernes. La profesora Araceli Ordóñez –y en general las demás profesoras- deja que niños y niñas jueguen libremente, su función principalmente es cuidar que no se lastimen entre ellos y ellas. Sin embargo, en el juego libre de niñas y niños, se pueden observar juegos estereotipados y comportamientos diferentes de niñas y de niños. Los niños juegan de manera más activa y agresiva, pues corren, brincan, juegan con pelotas, simulan que se golpean, juegan a ser animales salvajes, vaqueros, piratas. Este tipo de juegos son considerados tradicionalmente “masculinos”, lo que indica que los niños tienen interiorizada la forma de comportarse de acuerdo a lo que se espera de su género. Por su parte las niñas, muestran un juego más tranquilo y pasivo, con mayor contacto físico y afectivo entre ellas; juegan a ser mamás o a ser las hijas, este es un claro reflejo de los estereotipos y roles de género “femeninos”, que las niñas han interiorizado a través del contacto con su primer agente socializador, la familia (Moreno, 1986; Tomé y Ruiz, 1996, en Abad et al., 2002).

Además se muestra una diferencia considerable en la distribución del espacio de los niños y las niñas, los primeros se encuentran con mayor posesión del espacio, corren por todo el patio, se otorgan el privilegio de jugar con las pelotas y no dejar que las niñas jueguen. Por su parte las niñas, se ubican en los alrededores del patio, algunas se encuentran observando solamente y no saben a qué jugar, algunas otras juegan a ser mamás o hijas y en menor cantidad, las niñas de 3° corren por el patio. La descripción de la distribución del espacio en niños y niñas, implica una *relación de poder*, en este caso se entiende que los niños muestran

mayor poder y dominio del patio, que las niñas en la hora del recreo. También el juego de niños y niñas tiene las características principales de ser dicotómico y excluyente, ya que en su mayoría, salvo algunas excepciones, las niñas juegan con niñas y los niños con niños, casi no muestran comunicación entre ellos a la hora del juego. En consecuencia las relaciones que se dan a la hora del juego entre niños y niñas son divididas, separadas y excluyentes (Tomé y Ruiz, 1996, en Abad et al., 2002). Las profesoras, ante esta situación, muestran poco interés y reflexión, en parte porque consideran que el juego del alumnado responde a su naturaleza y por lo tanto es normal (Abad et al., 2002; Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 1992). Sin embargo, al no interactuar a la hora del juego, siguen permitiendo y reforzando el juego estereotipado de los niños y las niñas, en lugar de fomentar el juego mixto e integrador, donde niños y niñas puedan jugar juntos y aprender a relacionarse de forma integradora (Bonal, 1997).

Finalmente a las 12:00 de la tarde, los familiares van a recoger a sus hijas e hijos, presentando siempre en la entrada de la escuela un gafete que contiene las fotos de tres familiares siendo los únicos que se pueden llevar a los niños y las niñas del jardín, si no presentan este gafete, la niña o el niño no sale del plantel por la seguridad de los menores. Una vez dentro del plantel los familiares se dirigen al salón donde se encuentra su hijo o hija, le muestran el gafete a la profesora encargada del grupo y ella permite que el niño o la niña salgan. De acuerdo con lo observado, tanto en la entrada como en la salida del jardín, en su mayoría asisten mujeres, lo cual demuestra que son las personas encargadas y responsables directas del cuidado de sus hijos, por lo que en esta comunidad existe una visible división sexual del trabajo, ya que en su mayoría son mujeres las personas que se encargan del cuidado y atención de sus hijas e hijos, mientras los papás se encuentran laborando o ausentes del cuidado de ellas y ellos.

En cuanto a la organización académico-administrativa del jardín, ésta se encuentra conformada de forma jerárquica y lineal. En primer rango la coordinadora sectorial, le sigue la coordinadora operativa, la jefa de sector, la supervisora, la directora y al último las educadoras. De acuerdo con lo anterior, la

profesora Araceli Ordóñez, se encuentra en una organización rígida, con una observación y evaluación constante de su práctica educativa, por las autoridades inmediatas. Lo anterior refleja una relación de poder entre las autoridades –jefa de sector, supervisora y directora- y las docentes. En esta relación cabe señalar en primer lugar, que en el nivel de preescolar es muy común encontrar que las autoridades inmediatas, son en su mayoría mujeres, esto tiene una relación directa con la división sexual del trabajo, ya que este nivel educativo es considerado socialmente apropiado para que trabajen las mujeres, y esto se extiende hasta los niveles de dirigencia. Además entre las autoridades y la profesora existe una discrepancia de ideas, pues de acuerdo con la percepción de la profesora Araceli, las autoridades exigen en ocasiones formas de trabajo a las docentes que no son pertinentes para su labor cotidiana[111].

En segundo lugar, la profesora Araceli Ordóñez, expresa con molestia, que existe una diferencia de trato por parte de las autoridades hacia el profesorado por cuestión del sexo, ya que a las profesoras se les exige, se les reporta y llama la atención en mayor medida, por su parte al único profesor que se encuentra en la escuela, el de música, no se le exige con la intensidad con la que se le llama a las profesoras. Esto implica una relación jerárquica entre el profesor y las profesoras, lo cual indica que en la relación intergenérica que se da en la escuela, se prioriza, valora y protege a lo masculino, sobre lo femenino.

En cuanto al tipo de cultura institucional[112], la profesora considera que en las tres escuelas en donde ha trabajado han existido diferentes formas de tomar decisiones, impulsar el trabajo docente y gestionar a la institución. De acuerdo con su percepción el tipo de cultura institucional que se lleva a cabo en una escuela, depende de la autoridad superior (jefas de sector, directoras) quienes en un

[111] Un ejemplo que mencionó la profesora es una discusión con la supervisora, porque ella le sugirió que en su salón se podía trabajar con 40 infantes, cuando la profesora por su experiencia menciona que ya 35 son demasiados e incluso no se cuenta con el espacio, las mesas y sillas necesarias, además de que no toma en consideración la importancia de la atención educativa que necesita cada niña y niño, y que con más alumnado se dificulta esta atención.

[112] Fierro et al. (1999: 81-85) retoman a Frigerio et al. (1992), para entender lo que es la cultura institucional y los estilos que se pueden encontrar en las escuelas. Los tres estilos son: una cuestión de familia, una cuestión de papeles y expedientes (burocrático), y finalmente una cuestión de concertación (profesional).

momento deciden qué y cómo se debe trabajar. Según la profesora, en este jardín de niños, se prioriza el aspecto administrativo, el llenado de documentos por parte de las profesoras, ya que aun se encuentren ocupadas trabajando en el aula con niñas y niños, la directora pide que llenen documentos en calidad de urgencia. Así mismo el tipo de gestión escolar que se lleva a cabo se basa principalmente en un modelo tecnocrático y burocratizado (Frigerio et al., 1992, en Fierro et al., 1999), ya que la profesora Araceli manifiesta que en las reuniones de consejo técnico o en juntas de trabajo predominan los aspectos administrativos o de "importancia" en esos momentos para la escuela, no la reflexión y la participación de las docentes ante temas o problemáticas de interés para el trabajo docente. En el aspecto de planeación, la profesora plantea que aunque en el programa de educación preescolar se expresa la libertad que tienen las educadoras para planear situaciones que generen el aprendizaje en su alumnado, en la práctica las autoridades constantemente las comparan, basándose en que la educadora que escribe más en sus planeaciones es quien lo realiza mejor, o les dan "sugerencias" de como planear, pero al final les llaman la atención si no lo realizan de la forma en que les sugirieron. Este estilo de gestión escolar y el tipo de institución educativa, influye indudablemente en la práctica docente y en las relaciones interpersonales que se dan entre las profesoras de este jardín de niños, lo cual se verá más adelante.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el jardín, se encontró la relación de la profesora Araceli Ordóñez con la directora del plantel, entre ellas se observa comunicación verbal, tanto formal como informal. Las ocasiones que entra al salón del grupo 3°C, es para entregarle documentación a la profesora Araceli para que la llene o las haga llegar a las mamás y papás del alumnado. La directora pasa todos los días en las mañanas a cada grupo para saber el número de niñas y de niños que asistieron, -ésta es una de las razones por las que la profesora Araceli pasa lista de forma separada por razón de su sexo, y no por orden alfabético-. En general la directora de este plantel se involucra en las actividades de la escuela, como son el calentamiento diario, las ceremonias cívicas, es la persona encargada de entregar la bandera al abanderado (a) de la escolta. En la "Asamblea de

Padres de Familia”, la directora fue la encargada de presentarla y dirigirla. Además mantiene un diálogo constante con la mesa directiva de padres y madres de familia.

Dimensión Interpersonal

Un acontecimiento importante que tuve la oportunidad de presenciar y que utilizo como referente fundamental para el análisis de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, fue la asamblea para la conformación de la “Mesa directiva de Padres de Familia”. Esta Asamblea, es significativa en cuanto se encuentran presentes en conjunto los actores educativos que participan en el proceso educativo: la familia, la comunidad social, y las autoridades de la escuela. A partir de lo anterior, se pueden constatar las diferentes relaciones interpersonales y sociales que se producen en una institución escolar. También se refleja la participación de parte de las mamás, los papás o tutores en la vida escolar de las niñas y los niños.

En la asamblea se encontraron diversos elementos significativos que se pueden analizar desde la perspectiva de género. En primer lugar, se muestra cómo las autoridades del jardín de niños utilizan en el lenguaje verbal, tanto oral como escrito, el masculino genérico para nombrar los cargos de la “mesa directiva de *padres* de familia”, lo anterior indica que se está utilizando un lenguaje no inclusivo al utilizar en plural masculino la palabra *padres*, cuando se puede asentar de una manera más inclusiva diciendo “mesa directiva de familiares”, o “mesa directiva de madres y padres de familia”. Los cargos para la mesa de debate -presidente, secretario y escrutadores-, también se escribieron en un rotafolio, de forma no inclusiva y utilizando el masculino plural. Y paradójicamente las personas que se levantan para tomar los cargos son mujeres. Los cargos de “la mesa directiva de *padres* de familia”, (*presidente, vicepresidente, secretario, tesorero*), están escritos utilizando el masculino plural. También se constata que en el último cargo se encuentran *las vocales de grupo*, una palabra con significado atribuido a lo femenino o a las mujeres, lo cual indica que existe una jerarquía en los cargos, en donde el de menor valor corresponde a lo femenino y los cargos de mayor

responsabilidad y valor corresponden a lo masculino (Moreno, 1986; Spender, 1993). En segundo lugar, se presentó la forma en que se toman acuerdos en la comunidad escolar por parte de autoridades, padres y madres de familia, así como la divergencia de opiniones e ideas. Para conformar a la mesa directiva de padres y madres de familia se pudo constatar que hay negación y resistencia por parte de los familiares a asumir cargos y responsabilidades escolares, ya sea por falta de tiempo o por miedo, lo cual puede ser explicado en parte porque en su mayoría son mujeres las que se encuentran presentes en dicha junta y tradicionalmente se ha creído que las mujeres no asumen cargos fuertes de responsabilidad y/o se encuentran demasiado ocupadas con las tareas del hogar y el cuidado de sus hijas e hijos. Las personas que fueron elegidas para desempeñar los cargos de jerarquía más alta (presidente y vicepresidente) son dos mujeres, pero no lo hicieron por iniciativa personal, sino porque no pudieron decir no al cargo. Los demás cargos el de *secretario, tesorero y vocales*, fueron asumidos por mujeres; sólo el cargo de *protección civil* fue pedido explícitamente por una profesora que lo desempeñaran los papás, dicha idea se encuentra cimentada en estereotipos de género masculino, como que los hombres son fuertes, arriesgados y protegen ante el peligro. Por lo visto en la asunción de los cargos de la mesa directiva, se hicieron presentes estereotipos y roles de género que tienen que ver con la división sexual del trabajo (Lamas, 2002), principalmente en los cargos de vocalía, tesoreros y protección civil.

El tema de la cuota escolar, que en teoría es voluntaria, despertó una serie de discusiones contrarias, ya que una pequeña parte de las personas se encontraba a favor de dar la cuota, y la mayoría en contra, lo cual habla de la divergencia de ideas, disposiciones y de la situación económica de las familias, que en su mayoría no es muy favorable. Considero que en términos generales se llegó a un buen acuerdo por parte de la comunidad escolar, en beneficio de proporcionar una cuota para el bienestar y el progreso del jardín de niños y niñas, dando un plazo considerable para entregar la cuota y no afectar a las familias que se encuentran en una situación económica no tan favorable.

En cuanto al ambiente institucional que se desarrolla en este jardín de niños, la profesora Araceli Ordoñez, menciona que en términos generales entre educadoras el trato es cordial, de respeto, de diálogo, de comunicación, de apoyo y de confianza; sin embargo, no considera la misma relación favorable con las autoridades, principalmente con la jefa de sector, la supervisora y la directora, puesto que existe divergencia de ideas y exigencias en cuanto a la forma de trabajo en las aulas, que en ocasiones no son pertinentes o se basan en criterios no adecuados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran. Por lo anterior, se entiende que entre autoridades y docentes no existe una comunicación y un ambiente de trabajo basado en la confianza, diálogo y apoyo mutuo.

Otro elemento importante de análisis de las relaciones interpersonales que se entretejen en esta institución escolar, es el que se da entre las profesoras y los familiares. De acuerdo con la opinión de la profesora Araceli Ordóñez, considera que una de las funciones importantes de las profesoras de preescolar es la relación y el buen trato con las personas (adultos e infantes), ya que según su experiencia profesional, en algunas ocasiones han existido problemáticas y conflictos que han alterado el clima institucional y que se tienen que solucionar en el momento. La profesora ha tenido discusiones con padres y madres de familia, por varias problemáticas, las cuales son tres principalmente: a) por abuso sexual del padrastro hacia una niña, la profesora menciona que quiso arreglar la situación, sin embargo, lo que hicieron los papás fue sacar a la niña de la escuela, en este caso nuevamente se refleja desde la perspectiva de género, el abuso sexual como una problemática social que afecta a la infancia, y en especial a las niñas, siendo esto una expresión del machismo que existe en nuestra sociedad (Castañeda, 2002), por su parte la acción de la profesora fue hablarlo, hacerlo evidente, y por tal motivo fue criticada por sus compañeras de trabajo, pues ellas consideraban que no se puede enfrentar a los papás; b) por malentendidos con las mamás, la profesora explica que en una ocasión una mamá llegó al grado de decirle que quería golpearla fuera de la escuela, sin embargo, la profesora menciona que dialogó con la mamá, y sólo así pudo aclarar y tranquilizar la situación; y c) por el carácter explosivo y poco tolerante de un papá, que al

sentirse enojado porque no dejaban entrar a su hijo a la escuela por llegar tarde, quería pegarle al conserje que atendía la puerta, la profesora Araceli intervino nuevamente dialogando para tranquilizar la situación, con lo que el papá poco a poco fue entrando en razón y hasta pidió disculpas. Estas tres situaciones que la profesora relata, son muestra de algunas de las problemáticas que surgen en el jardín de niños, por la relación que se produce entre diversas personas de diferentes edades, condiciones sociales, situaciones emocionales y de carácter; lo anterior influye particularmente en la práctica docente del profesorado (Fierro et al., 1999). Cabe señalar que las situaciones problemáticas como la agresión, el abuso sexual y la violencia, son estereotipos considerados de la masculinidad y según el relato de la profesora se entiende que fueron en su mayoría los papás hombres quienes demostraron este tipo de comportamientos que afectan a la dinámica institucional. Sin embargo, como dejó en claro la profesora Araceli, los elementos indispensables para que una práctica docente contribuya a favorecer un clima institucional positivo en la escuela son: la paciencia, el diálogo constante, la comunicación y el buen trato con los padres y madres de familia de alumnas y alumnos.

Dimensión social

El jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate” es una institución que se encuentra ubicada en un contexto socio-demográfico, económico y cultural específico, el cual le proporciona una serie de características, demandas y condiciones particulares tanto a la escuela como a las docentes que laboran en la institución (Fierro, et al., 1999).

En síntesis esta institución educativa se encuentra situada en la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, de la delegación más poblada del Distrito Federal, la cual es Iztapalapa, lo anterior provoca en términos generales que existan problemáticas sociales para la población que habita en esta delegación, tales como: pobreza, desempleo, inseguridad, sobrepoblación, estrés emocional, que afectan a la calidad de vida y de oportunidades de los habitantes.

Esta colonia comenzó su urbanización a mediados del siglo XX, por lo tanto, la colonia antes llamada Purísima y ahora Leyes de Reforma 1ª sección, tiene más de cincuenta años de conformación. Lo anterior es el motivo principal de que el 98.7% de las viviendas de la colonia cuenten con los servicios básicos como luz eléctrica, agua potable y drenaje (INEGI, 2010). Además de contar con servicios de transporte colectivo como el metro, trolebús, y transporte público, pues se encuentra cerca de una avenida muy transitada llamada Ermita Iztapalapa.

Cabe señalar además que el jardín de niños y niñas se asienta específicamente en la avenida Hidalgo, la cual es una zona altamente comercial, en ella se encuentra inmediatamente al lado del jardín de niños el mercado llamado la Purísima. Además en esta avenida, -frente al jardín-, se encuentran panaderías, carnicerías, tintorerías, estéticas, pollerías, cerrajerías, puestos de comida, de ropa y cocinas económicas. Esta situación genera que el alumnado que asiste a la institución esté conformado por tres sectores principalmente: a) las personas de la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, b) de las colonias aledañas como Albarrada, Progresista, Gavilán I, II; y c) por las hijas e hijos de comerciantes de la avenida Hidalgo. Lo que tiene una influencia directa en el jardín de niños, ya que en la escuela se mantienen las costumbres y tradiciones propias de los habitantes de esta colonia.

En cuanto a las características educativas, la cobertura en el nivel básico de primaria es mayor (97%) que el de preescolar (60.7%) (INEGI, 2010). Esto indica que sólo un poco más de la mitad de la población de 3 a 5 años asiste al nivel de preescolar, lo cual se relaciona con que en el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, sólo se atiende a la población de 2° y 3° de preescolar, lo que corresponde a la edad de 4 a 5 años, el motivo es porque no cuentan con la infraestructura y el personal docente para atender al alumnado de 1° de preescolar, situación por la cual no ha alcanzado un mayor nivel de cobertura y universalización el nivel de preescolar en esta comunidad[113]. Sin embargo, como

[113] Aunado a lo anterior, debe recordarse que éste nivel educativo es obligatorio, cuyo decreto entró en el año 2002, dándose tres plazos para alcanzar la cobertura educativa de acuerdo con el grado escolar: 3° de preescolar para el ciclo escolar 2004-2005, 2° de preescolar para el ciclo escolar 2005-2006, y finalmente 1°

se mencionó con anterioridad, por cuestiones internas y externas a la institución, el jardín no brinda atención a niñas y niños de 3 años, lo cual indica que aunque esté asentado en la legislación la obligatoriedad de este nivel educativo, en la práctica no se lleva a cabo.

De acuerdo con sus características económicas, la colonia Leyes de Reforma 1ª sección, es una población que sólo un poco más de la mitad de ella se encuentra activa económicamente. Percibiendo en su mayoría un sueldo considerablemente bajo de 1 a 2 salarios mínimos al mes (INEGI, 2000). Por dicha razón es que esta comunidad es considerada con un grado de marginalidad alto[114]. Lo que genera que los niños y las niñas que asisten al jardín de niños "María del Carmen Mendoza Arzate", puedan contar con situaciones desfavorables en cuestión de carencia de recursos, ésta situación les demanda a las profesoras que trabajen de forma equitativa. La profesora Araceli Ordóñez de 3° C, intenta trabajar de forma equitativa, cuando niñas y niños no pueden traer algún material, lo que la profesora les proporciona es algún material que se encuentre en el aula con el que puedan trabajar o en su caso pide que el alumnado que sí llevó el material comparta con sus compañeros y compañeras que no lo trajeron, esta es una forma de que el alumnado trabaje de forma igual, aunque no traigan por cualquier motivo o circunstancia el material solicitado.

Por otra parte, las características económicas de la población de esta colonia, como están desglosadas según el sexo, pueden ser analizadas desde la perspectiva de género. La población que se encuentra económicamente activa son en su mayoría los hombres (72.8%), lo que indica que son quienes obtienen una remuneración económica por algún trabajo. Por su parte sólo un (42.2%) de las mujeres obtienen una remuneración económica por la realización de un trabajo. Por su parte la distribución de la población que no es económicamente activa son por lo regular los sectores de la población como: los jóvenes, las mujeres, las

---

de preescolar para el ciclo 2008-2009. Tomado del decreto de reforma educativa al nivel preescolar, www.reformapreescolar.sep.gob.mx (8-enero-2013).

[114] Tomado del Sistema de Información del Desarrollo Social SIDESO, del año 2003, www.sideso.df.gob.mx, cabe señalar que no se encontró información actualizada.

personas mayores y con limitaciones que les impiden trabajar; sin embargo son en su mayoría las personas que se dedican al hogar quienes ocupan el 47% de la población económicamente no activa, por lo considerado socialmente, son mujeres quienes desempeñan esta ocupación (INEGI, 2010). Finalmente, para complementar dichos datos, el 70.9% de los hogares dicen tener jefatura masculina, el resto (29.1%) con jefatura femenina (INEGI, 2010), lo cual queda perfectamente claro si se toman en cuenta todas las características económicas de esta comunidad.

En términos generales, una de las causas de que suceda esta diferencia de economía y de trabajo entre hombres y mujeres en una comunidad, parte de entender lo que las feministas denominan las dos esferas o espacios en que la sociedad divide el trabajo y los espacios, según el género: la primera esfera es la ***pública***, es el ámbito del prestigio social, la producción, el gobierno, el poder, la creación, y los deportes, tradicionalmente son los hombres los que se desenvuelven en esta esfera; y la segunda esfera es la ***privada***, es el ámbito de la intimidad, el hogar, el descanso, la educación de hijas e hijos, la reproducción, los cuidados, la alimentación, son las mujeres las personas a quienes se les ha delegado dicho ámbito (Leñero, 2009: 35). Aunque esta situación ha ido cambiando a través del tiempo y más mujeres ingresan al ámbito público y laboral, en la colonia Leyes de Reforma de Iztapalapa, se encuentra aún marcada esta situación dividida y rígida de los espacios, en la que los hombres son los proveedores del hogar, los jefes de familia y trabajan fuera de él, mientras las mujeres se quedan en el ámbito privado al cuidado de los hijos y encargadas del hogar. Esta es la razón principal de que en el jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate” las mujeres sean las personas que se encargan de llevar y recoger a niñas y niños de la escuela, son responsables directas de su cuidado, están presentes como mayoría en la Asociación de Padres de Familia, y ayudan a las profesoras en las distintas actividades escolares que se les presenten para la vida cotidiana escolar, mientras los padres están en su mayoría ausentes, siendo que es indispensable la presencia tanto de padres como de madres de familia en la formación de niños y niñas.

Por otra parte, esta comunidad es en su mayoría católica con un 83.3 % de la población que profesa dicha religión, por lo que los días como las fiestas patronales de San Miguel Arcángel, la virgen de la Purísima Concepción, y el día de la virgen de Guadalupe, tienen influencia en las actividades tanto de la escuela, como de las docentes, ya que cierran calles aledañas al jardín de niños, así como baja la población que asiste a la escuela, con lo cual las profesoras, no pueden trabajar normalmente cuando faltan niñas y niños a clases. Otro acontecimiento que refleja la influencia que tiene la religión de esta comunidad en las actividades escolares, es el festejo que quieren realizarles los familiares a los grupos de 3° por motivo de su salida de preescolar, ya que se les piensa realizar una misa católica.

La profesora Araceli Ordoñez considera que el contexto social le demanda una problemática principalmente: el poco interés, responsabilidad y falta de compromiso que muestran mamás y papás en la formación de sus hijas (os), ya que tienen bajas expectativas sobre este nivel educativo, y con esto se provoca que la profesora no pueda tener la incidencia deseable con su alumnado, por la poca disposición de los familiares. Esto si se observa desde la perspectiva de género, refleja que el imaginario colectivo de la profesión de profesoras de preescolar y este nivel educativo es poco valorado y desprestigiado por ser una profesión considerada socialmente femenina (Cruz, 2005).

Por otra parte, un reto que considera la profesora para su práctica docente cotidiana es la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En términos generales no se siente con la formación pertinente para atender a la diversidad educativa que se encuentra en el aula. Por lo que la profesora hace explícita la urgente necesidad de contar con mayor capacitación y actualización para favorecer a la diversidad y el aprendizaje de niñas y niños.

En la dimensión social, un elemento indispensable que no se puede dejar de lado es el análisis de la generación por parte del profesorado de la equidad educativa en las aulas. Por los motivos de esta investigación resulta de suma importancia la equidad de género en las aulas. De acuerdo con lo observado, se encontró que aunque la profesora Araceli Ordóñez del grupo 3° C, manifiesta que sí existe una

equidad de género actualmente en el jardín de niños, en su práctica docente se encuentran algunos elementos que no favorecen a que se lleve a cabo tal equidad[115]. Son tres elementos principalmente los que pueden demostrar cómo contribuye la profesora en la generación de la equidad de género: el *lenguaje oral*, la *organización en el aula*, y finalmente las *expectativas y actitudes de la profesora* para con las niñas y los niños.

En cuanto al lenguaje, se observó que la profesora se dirige a su alumnado utilizando un lenguaje no inclusivo, lo cual se refleja en frases como "*los niños* que ya terminaron…", "levanten las manos *los niños*…", "pueden salir al recreo *los niños* que ya terminaron". Este tipo de frases, traen un significado consigo que en términos generales prioriza y visibiliza la figura masculina, por el contrario oculta la figura femenina. Este tipo de lenguaje sexista, valora lo masculino sobre lo femenino. Lo anterior genera en niñas y niños una forma de ver determinada, limitada y jerarquizada de la realidad, en donde el perjudicado es inconscientemente el colectivo femenino (Moreno, 1986; Spender y Sarah, 1993).

En la *organización en el aula*, se encontraron dos situaciones ambiguas, por una parte la profesora pide constantemente a su alumnado que se acomoden en las mesas de trabajo de forma intercalada, un niño y una niña. Sin embargo, por otra parte la profesora al pasar lista, al repartir desayunos, cuando pide que se coloquen en la alfombra de la biblioteca, cuando solicita que vayan al baño, al formar filas, es decir constantemente lo realiza de forma separada, por un lado las niñas y por otro los niños, esto contribuye a exaltar más que a disminuir las diferencias entre los sexos (Clarricoates, 1980, en Browne y France, 1988: 125). Cuando bien puede utilizar otras categorías alternativas o formas inclusivas para que no se fomente en niñas y niños esa separación constante por cuestión de su sexo, lo cual contribuye en fomentar en el alumnado la idea de que no pueden trabajar conjuntamente.

[115] De acuerdo con Browne y France (1988) en las instituciones educativas en primera instancia no se reconoce que existan prácticas sexistas, sin embargo en lo cotidiano se ha probado que se realiza lo contrario.

Las expectativas y actitudes de la profesora demuestran que pone más atención en los niños que en las niñas, ya que en alguna ocasión permitió que un niño cantara una canción frente al grupo, cuando una niña quiso cantar otra canción la profesora omitió la petición de la niña y continúo trabajando. En otras ocasiones la profesora Araceli considera que los niños que se levantan y tienen un comportamiento y atención dispersa necesitan más atención por parte de ella y los canaliza con las psicólogas del jardín, sin embargo también existen niñas que no muestran mal comportamiento pero tienen problemas de lenguaje o atención y a ellas no las canaliza a apoyo psicopedagógico. También en otra ocasión una niña no encontraba en un libro una planta y la primera reacción de la profesora fue no ayudarla, sino que dejará el libro en el estante, sin embargo al percatarse de mi presencia, cambió de opinión y la ayudó. Este tipo de situaciones son un ejemplo de cuales son las actitudes y las expectativas diferentes y separadas sea para niños o para niñas, ya que tradicional e inconscientemente se tienen más expectativas sobre los primeros que sobre las segundas. Con esto se fomenta una desigualdad entre niños y niñas que no favorece a la equidad de género (Arenas, 2006; Hodgeon, 1988; Serbin, 1978; Sikes, 1991; Subirats y Brullet, 1988).

Dimensión didáctica

Dentro de la práctica docente de la profesora Araceli Ordoñez de 3°C, dos elementos de suma importancia son: por un lado el de su función como agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otra parte la forma particular en que la profesora acerca a su alumnado al conocimiento (Fierro, et al., 1999). Cabe señalar que en el momento de la observación la profesora realizaba el diagnóstico de su grupo, y por dicha situación no se encontró propiamente en todas las actividades estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que su intención en ese momento se centraba en conocer en general a su grupo. Por dicha razón resultó pertinente realizar otro día de observación más, para obtener principalmente información sobre los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizados por la profesora Araceli Ordóñez en su práctica cotidiana.

De acuerdo con lo observado durante las dos semanas, se puede inferir que la orientación predominante del trabajo en el aula se centra en las siguientes actividades, mencionadas según la frecuencia realizada, la profesora: a) pregunta el día y número de la semana diariamente con el fin de recordarlo, ya que por lo general el grupo no lo realiza correctamente, el alumnado colorea el día de la semana que corresponde en su libro de calendario; b) lee cuentos e historias, y el alumnado debe observar, poner atención y comprender, ya que la profesora realiza al grupo preguntas de comprensión; c) muestra imágenes en cartoncillo, constantemente realiza preguntas al respecto y el alumnado participa verbalmente y por iniciativa propia; e) explica las distintas manualidades que el alumnado debe realizar como pintar, colorear, pegar, cortar, modelar masa, el alumnado lo realiza de forma libre e independiente; d) fomenta hábitos de higiene, orden y limpieza en el grupo en general, el alumnado lo tiene que realizar independientemente; e) explica acontecimientos históricos, en específico la Independencia de México, el alumnado escucha, observa y realiza actividades que refuerzan la información; y f) repite la tarea que deben llevar para el día siguiente y el alumnado debe atender, memorizar y mencionar a sus familiares.

Por su parte en el día en que se decidió observar nuevamente, se encontraron datos relevantes y diferentes, ya que las actividades realizadas principalmente son: a) la exposición oral por parte del alumnado, con apoyo de la profesora; b) la profesora lee cuentos e historias, y el alumnado debe observar, poner atención y comprender, ya que ella realiza al grupo preguntas de comprensión; c) copia por parte del alumnado del día y mes de cada día; d) la profesora primero muestra la imagen incompleta de una serie numérica del 1 al 32 que se debe completar, una vez que se unen los puntos siguiendo en orden se completa la imagen y repiten juntos oralmente la serie del 1 al 32, finalmente lo realizan individualmente las niñas y los niños; e) la profesora explica cómo y con qué dedo tienen que pintar una imagen, el alumnado lo realiza de forma independiente; f) mención por parte del alumnado de trabalenguas que deben aprenderse con anterioridad; g) enseñanza visual y relación auditiva de letras (m y b) con el sonido de objetos o animales, repetición oral por parte del alumnado del sonido de estas leras.

Según las actividades anteriores se entiende que el tipo de aprendizajes que la profesora estimula en niñas y niños son principalmente: de memorización, repetición, comprensión, observación y atención a la información, expresión verbal, participación oral, reconocimiento de números, secuencia de series numéricas, fluidez y mejor pronunciación del lenguaje, reconocimiento auditivo y visual de las letras del alfabeto, finalmente fortalecimiento de hábitos de limpieza y orden. Por lo tanto, los aprendizajes principales que propicia la profesora Araceli Ordóñez en el alumnado son básicos de reconocimiento, retención de la información, comprensión y expresión verbal.

Analizando las distintas actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el aula del grupo 3°C, se entiende que el tipo de estructura pedagógica[116] es moderada[117], ya que se observa una actividad distribuida de forma equitativa a la hora del trabajo de la profesora y el alumnado. Aunque puede también observarse que en cuanto al fomento de hábitos, de la higiene, orden del material en el aula, es más visible una estructura pedagógica débil, puesto que el alumnado es quien lo realiza de forma autónoma e independiente. También de las distintas actividades que la profesora trabaja en el aula, se desprende que el método de enseñanza empleado por la profesora es principalmente el *activo*, pues se centra el interés en la actividad constante del alumnado para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes.

Así mismo se observa que la disciplina es fomentada por la profesora a través de la actividad y el movimiento constante del alumnado en el espacio del aula. Sin embargo se muestra con bastante frecuencia un mal comportamiento por parte de los varones, gritan, pelean, juegan, se lastiman, desatienden, distraen a sus compañeras y compañeros, por lo que la profesora en ocasiones llama la atención de esos niños, los separa o en el caso cuando se lastiman entre ellos, dialoga con

[116] Entendiendo por ella, lo que le toca realizar a la profesora y lo que les corresponde al alumnado en las distintas actividades pedagógicas (Fierro, et. al., 1999: 135).

[117] Los tipos de estructuras de la clase según Fierro, et. al (ídem) son: *fuerte, moderada y débil*. Los anteriores son adaptaciones que hicieron del modelo empleado por Bruce Joyce y Marsha Weill para caracterizar los tipos de enseñanza, (véase) Joyce, B y Marsha, W. (1985). Modelos de enseñanza, Madrid: Anaya.

el grupo en general con respecto a que no quiere niños que pelen en el aula, porque “todos” deben compartir. Lo anterior, desde la perspectiva de género demuestra: en primer lugar, que los niños varones al actuar de esta forma, tienen interiorizada una forma de comportarse de acuerdo con su género, la cual es activa, agresiva, violenta, intranquila; en segundo lugar, la acción de su profesora es tolerante ante este tipo de comportamiento de los niños, ya que cuando alguna niña desobedece, desatiende por platicar o se tarda en el baño, reciben mayor llamada de atención. Esto es explicable por el código de género que existe entre profesora y alumnado, en el que se permiten, toleran y corrigen los comportamientos según el sexo del alumnado (Arenas, 2006).

Por su parte, también se encontró que la evaluación del aprendizaje del alumnado es constante, desde el inicio del ciclo escolar y a través del trabajo cotidiano realizado en el aula escolar.

El análisis de las distintas actividades didácticas que se llevan a cabo en el aula, desde la perspectiva de género refleja elementos importantes, pues la profesora transmite inconscientemente conocimientos con rasgos androcéntricos como fue el caso del tema histórico de la Independencia de México, donde se exaltó en diversas actividades didácticas y representaciones en la escuela sólo la participación de Miguel Hidalgo I. Costilla., además de otras figuras masculinas, por su parte la figura de Josefa Ortiz de Domínguez fue pasiva y sin relevancia. Lo anterior muestra la poca reflexión y conciencia que tiene la profesora con respecto a su función en la transmisión de conocimientos androcéntricos que contribuye en reforzar una ideología que favorece y engrandece la figura masculina, y por el contrario omite e invisibiliza la participación femenina. Esto genera en el alumnado una idea limitada de la realidad y de la historia, que perjudica a un colectivo en especial al femenino. Lo mismo sucede cuando la profesora trata los temas de algunos músicos importantes como Chopin y Beethoven (Moreno, 1986; Spender y Sarah, 1993). En este mismo sentido, cuando la profesora les muestra imágenes estereotipadas a su alumnado como animales que tienen sexo y género, no emite

comentario alguno ni a favor ni en contra, dicha omisión refuerza los estereotipos de género y los roles de género (Bonal, 1997).

En cuanto a los cuentos, fueron cinco los que leyó la profesora a su grupo durante la observación: el primero Alejandra come la lluvia, el segundo de paseo por México, el tercero la parcela, el cuarto con amor de bebé y el último, caperucita roja. En el primer libro la protagonista es una niña, lo que contribuye a visibilizar a través de los libros a las niñas, además a lo largo del libro se puede constatar que no se transmiten estereotipos de género femeninos ni masculinos. En el segundo libro se enfoca la temática en el país y los lugares que se encuentran en México. El tercer libro escrito por la profesora, se mostró un lenguaje no inclusivo pues constantemente se refería a “los niños”, aunque en las imágenes que contenía el libro se encontraban tanto niñas como niños. En el libro, “con amor de bebé”, se encontraron estereotipos y roles de género transmitidos, ya que todas las imágenes del cuento muestran a las mujeres al cuidado de los hijos, mostrando acciones como abrazos, cariño, afecto y vínculo amoroso entre las mujeres y los infantes. Finalmente en el cuento de “caperucita roja”, se encontró que en primera instancia, la protagonista es una niña; sin embargo, es un cuento que muestra estereotipos de género atribuidos a lo femenino, ya que el personaje de caperucita refleja (ternura, inocencia, cuidado hacia la abuelita y torpeza). En el caso de los personajes masculinos el lobo, refleja fuerza, agresividad y violencia, estereotipos de género masculinos. Por su parte el cazador, al salvar a la abuelita y caperucita del lobo, también muestra estereotipos de género masculinos, la valentía, la seguridad y la protección (Moreno, 1986).

Un elemento didáctico importante en cuanto a la práctica docente de la profesora Araceli Ordóñez es que en la entrevista que se le realizó, expresa que en su planeación didáctica para considerar la diversidad cultural y social, planea para el grupo en general, no hace distinciones o diferenciaciones. Esto si bien en primera instancia podría reflejar igualdad, en la práctica no contribuye en generarla, ya que no se toman en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, de intereses, gustos, condiciones socioeconómicas, y de sexo. Gracias al conocimiento de los

rasgos anteriores, es que se puede realizar una planeación y práctica docente más enriquecida, diversa, equitativa e igualitaria.

Por otra parte, la práctica docente en el aula de Araceli Ordóñez, muestra que existen tiempos muertos cuando: se dedica a pasar lista de forma dividida por cuestión de sexo; al cumplir su función de coordinadora de seguridad y protección civil, como fue el caso de dos simulacros que se llevaron a cabo el día 18, 19 de septiembre y 30 de enero, ya que tiene que salir con anticipación para tocar la campana de emergencia, contar los minutos que se tarda la comunidad escolar en evacuar los salones, y finalmente llenar una serie de datos y documentos con respecto a lo sucedido; también cuando se dedica a mantener la disciplina, principalmente de los niños varones, como una forma de llamar la atención de la profesora dentro y fuera del aula; en la hora del desayuno del alumnado; se puede considerar también que a la hora del recreo, ya que si bien a niños y niñas se les deja jugar libremente, es el lugar idóneo donde el alumnado exterioriza los estereotipos y roles de género, sin embargo las profesoras no intervienen más que en lo que respecta al mal comportamiento principalmente de los niños varones. De acuerdo con el análisis de los tiempos muertos se entiende que es una gran cantidad de tiempo no dedicado al proceso de enseñanza aprendizaje. También se encuentra que una de las razones principales de que existan los tiempos muertos es por cuestiones administrativas de la escuela, otra de las razones es por desinterés en ciertas actividades, ya que a la hora del recreo las profesoras en general demuestran poco interés en interactuar en el juego de los niños y las niñas, con lo que se entiende que consideran normal el juego estereotipado.

Desde la perspectiva de género, se entiende que los tiempos muertos son un buen espacio donde se puede formar e intervenir para contribuir a fomentar la equidad de género, pues se puede pasar lista de forma mixta sin utilizar la separación por sexo estimulando la participación del alumnado. Además, en el juego a la hora del recreo, la profesora puede intervenir para que niñas y niños jueguen todo tipo de juegos intencionados y formativos, en donde se promueva la igualdad, la

interacción y la equidad entre ellas y ellos, ya que el no intervenir contribuye en reforzar en niñas y niños los estereotipos y roles de género.

Otra parte fundamental de análisis de esta dimensión es con respecto a la forma en que la profesora Araceli Ordóñez enfrenta los problemas académicos de su alumnado, por lo observado, se encuentra comprometida con el alumnado que considera muestra problemas de conducta y de atención, en su grupo son dos niños varones principalmente y la acción que realiza es canalizarlos con las profesoras de ayuda psicopedagógica. Si bien es importante para el desarrollo de estos niños, también observé que una niña llamada Edith, manifiesta problemas de atención, lenguaje e inseguridad principalmente y a ella no la consideró para canalizarla. A esta niña la ayuda la profesora desde el aula, pidiéndole apoyo para repartir o mover los centros de mesa, solicitándole que participe oralmente, sin embargo no consideró que necesite apoyo psicopedagógico extra, cuando es necesario para su desarrollo integral. De acuerdo con esto, se entiende que la profesora muestra mayor atención y expectativa hacia los niños varones, que hacia la niña, por el solo hecho de que la niña no muestra un mal comportamiento, sin embargo es indudable que sí necesita un apoyo como los varones (Arenas, 2006; Clarricoates, 1980; King, 1978).

Finalmente, en esta dimensión se analizó el lenguaje oral[118] utilizado por la profesora Araceli a la hora de comunicarse con su alumnado y realizar el proceso de enseñanza en el aula. Una vez que se sistematizó la grabación, se pudieron distinguir elementos importantes desde la perspectiva de género: a) las niñas participaron oralmente con mayor frecuencia (57.9%) que los niños (42.1%). Esta participación se da en mayor medida por iniciativa propia por parte de las niñas (63.3%). Por su parte la profesora cuestiona a su alumnado casi de igual forma, a las niñas en un (51.9%) y a los niños en un (48.1%), cabe resaltar que lo anterior se puede deber en parte a que en la segunda semana de observación, asistieron en mayor medida las niñas, sin embargo en la participación oral, se pudo observar

[118] Para lo cual se grabó el lenguaje oral de la profesora durante tres días de la segunda semana de observación. La duración de las grabaciones fue de aproximadamente 10 minutos, realizados en intervalos de tres ocasiones por día.

que lo anterior permite que haya una participación y presencia de las niñas en el aula a la hora de expresarse verbalmente, lo anterior es un elemento importante para la visibilización del género femenino en el aula; b) en cuanto a las observaciones y amonestaciones, se encontró que la profesora las utiliza más con los niños, lo anterior demuestra que el mal comportamiento de los varones es una de las formas que con mayor frecuencia y constancia ha utilizado el género masculino para llamar la atención de la profesora, así como para hacerse visibles en el aula; c) Aunque la profesora casi no utilizó expresiones de estímulo para su alumnado, lo que se pudo observar es que lo realizó en mayor medida con las niñas (83.3%) que con los niños, lo cual contribuye a fortalecer su autoestima; y d) Finalmente con las niñas, la profesora utilizó diminutivos para comunicarse con ellas, y no así para los niños. Lo que la profesora inconscientemente hace cuando utiliza diminutivos con las niñas es reforzar estereotipos de género femenino de debilidad e inferioridad.

En conclusión, en el lenguaje oral utilizado en el aula de 3°C se puede interpretar que existe un avance en la inclusión, visibilización y motivación de las niñas en cuanto a la seguridad y participación oral, causada en parte por ser mayoría en el salón de clases. Sin embargo, aún se mantiene un comportamiento estereotipado del género masculino en los niños de la clase, lo que favorece en su presencia en el salón y atención por parte de las profesoras (Clarricoates, 1980; King, 1978, en Arenas, 2006). En las niñas en mayor medida aún se les continúa hablando con diminutivos, que evocan estereotipos de género femenino.

Dimensión valoral

En esta dimensión se hace evidente que el proceso educativo no es neutral, pues se encuentra mediado por una serie de intenciones educativas, producto de tres sectores principalmente: los valores y actitudes que son visibles en la práctica docente de la profesora Araceli Ordóñez, la normatividad explícita e implícita del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate” y finalmente, por las leyes, reglamentos y disposiciones tanto internacionales como nacionales que

fundamentan la política educativa de la educación preescolar, en materia de género (Fierro et al., 1999).

Los *valores*, las *actitudes* y las *expectativas* de la profesora, se hacen evidentes a partir de sus acciones en relación con su alumnado. A lo largo de las dos semanas de observación, se encontró que la profesora muestra inconscientemente diferentes actitudes hacia su alumnado según sea su sexo, mostrando en términos generales jerarquía el género masculino sobre el género femenino.

A las niñas cuando se encuentran realizando alguna actividad sea en su salón, en el área de música o educación física, las deja que lo realicen solas; por su parte con los niños se encuentra más al pendiente de ellos, ya que muestra más interacción y apoyo cuando nota que les cuesta trabajo realizar alguna actividad. Lo anterior refleja que la profesora tiene más expectativas de los niños varones, al mostrar más atención, motivación e interacción con ellos (Subirats y Brullet, 1988; Woods y Hummersley, 1993, 1995, en Arenas, 2006). En otra ocasión la profesora permitió que un niño cantara una canción frente al grupo y pidió la atención de todos y todas; sin embargo cuando una niña solicitó también cantar, la profesora no mostró interés y pasó a otra actividad. Esta situación, demuestra por una parte la desigualdad en la atención por parte de la profesora, y por otra una repercusión en la niña que afecta a su seguridad, a su confianza, a su iniciativa y por lo tanto a su autoestima (Arenas, 2006; Subirats y Brullet, 1988).

Otra forma de comportamiento que se observó de la profesora, se refiere en cuanto a la omisión de comentarios o acciones ante la expresión por parte del alumnado de estereotipos o roles de género, esto sucede cuando el alumnado escoge de manera estereotipada los manteles con los que desayunan, cuando juegan de manera libre en el recreo, también cuando hacen niños y niñas comentarios sobre los roles de género que desempeñan o ven en su familia. Ante estas situaciones la profesora omite cualquier comentario o acción que contribuya a reflexionar o transformar dichos estereotipos, esta omisión, los refuerza en lugar de modificarlos (Bonal, 1997).

Según Fierro et al. (1999) en la forma en que la profesora lleva a cabo la disciplina en el salón de clases, se llevan implícitos ciertos valores. De acuerdo con lo observado, la profesora Araceli Ordóñez muestra en términos generales un modelo de conducción de la disciplina *inconstante*[119], ya que no se encuentra una pauta de conducta que regule la totalidad de sus actos. En ocasiones se muestra condescendiente con el alumnado, genera el orden y control a través de ejercicios de atención, en la que el alumnado debe tocar las partes de su cuerpo, según la profesora lo indique; también utiliza la separación por sexo e incluso llama la atención si se equivocan de fila, por ejemplo menciona que quiere una fila de niños y una fila de niñas para entrar al salón, para proporcionarles su desayuno escolar, para lavarse las manos, para ir al baño; situaciones como las anteriores ayudan a la profesora a mantener un orden sin gritar o ser autoritaria, sin embargo como se ha venido mencionando separar o clasificar al alumnado por sexo en la organización escolar no contribuye en la integración, igualdad y trabajo entre niñas y niños, por el contrario sigue generando en ellos la idea de desigualdad y separación (Arenas, 2006; Clarricoates, 1980, en Browne y France, 1988). Esto además refleja que las creencias e ideología de la profesora Araceli Ordóñez están fundamentadas por la separación entre los sexos, no en la integración. Por otra parte, cuando se trata de fomentar hábitos en el alumnado como es en el caso de cuando piden ir al baño, o cuando realizan la limpieza y el orden del salón, la profesora se muestra con una actitud democrática, ya que permite que niñas y niños realicen de forma independiente estas situaciones, pues los cree capaces de realizarlo, esto fomenta en ellas y ellos sentimientos de confianza e independencia. Sin embargo, en cuestión de las correcciones, la profesora se comporta diferente, ya que a las niñas las reprende comúnmente cuando realizan algún trabajo mal hecho o cuando muestran un mal comportamiento, utiliza adjetivos calificativos como “comadritas, pongan atención y guarden silencio”, o “miren ya llegó la comadre, te estábamos esperando para salir a los juegos y ya nos ganaron”, este tipo de reprimendas les envía un mensaje a las niñas que este

[119] Las autoras Fierro et al. (1999: 146-152) mencionan que son cinco los modelos de disciplina que se pueden encontrar en el aula, según las actitudes adoptadas: autoritaria, democrática, sobreprotectora, inconstante y permisiva.

tipo de comportamiento en ellas no es deseable, ni propio de su género, además que la utilización de adjetivos calificativos hacia las niñas evocan estereotipos y roles de género femeninos. A los niños, les llama la atención cuando muestran mal comportamiento, pero se muestra más tolerante, ya que les explica porque está mal que lastimen o insulten a sus compañeras, o les da segundas oportunidades cuando se equivocan en los juegos y finalmente no utiliza adjetivos calificativos hacia ellos, ya que es más común encontrar un comportamiento activo e intranquilo en los niños. Esto manifiesta en primera instancia una diferencia de comportamiento de niñas y niños atribuida a su naturaleza, las primeras por lo general son tranquilas, los segundos por lo regular agresivos y con mal comportamiento, lo que manifiesta un código de género adoptado y considerado como natural tanto por el alumnado como por la profesora, ya que lo han venido aprendiendo desde su nacimiento y en la escuela se reafirma gracias a las correcciones de la profesora, pues con las niñas se muestra más estricta cuando muestran mal comportamiento, mandando el mensaje de que ellas deben seguir el patrón de niñas tranquilas y pasivas. Por el contrario, al tolerar en mayor medida a los niños, permite que los niños sigan manifestando esa conducta más activa e intranquila, ya que es un comportamiento "propio" de los niños (Arnot, 1981, en Parga, 2004).

Por otra parte, los valores explícitos que se observaron a través de las acciones de la profesora son: el respeto a los símbolos patrios, la puntualidad en la asistencia a la escuela, el respeto entre compañeros, no importando el sexo, la solidaridad y compañerismo dentro del aula.

Como institución educativa, ya se ha hablado de las normas explícitas que transmite el jardín de niños "María del Carmen Mendoza Arzate", y que a partir de ellas los valores que se transfieren son: la puntualidad a la hora de entrada y la hora de salida tanto en el alumnado como en los familiares, también la asistencia y responsabilidad con regularidad a la escuela, el respeto a los símbolos patrios, el cual se ve reflejado en las ceremonias realizadas cada lunes, la promoción de la

actividad física en la comunidad escolar cuando realizan el calentamiento todos los días, el fomento de la salud alimentaria, en el desayuno del alumnado.

En cuanto a las normas implícitas que transmiten una serie de valores a niñas y niños, en primera se encuentra la separación por sexo cuando se pide la asistencia del grupo de forma separada, la utilización del uniforme escolar[120], en donde se pide formalmente pantalón, y cabello corto para los niños, para las niñas falda y no importa el largo del cabello, esta es una forma muy común e incluso que se considera natural de separar y diferenciar a niñas de niños, lo cual se fundamenta en la idea de que los niños son más activos, por lo tanto deben utilizar pantalones que les permita mayor movilidad, en el caso de las niñas como son más "tranquilas", se les pide falda, con lo cual se les dificulta la movilidad y actividad, en este sentido la escuela refuerza un estereotipo y rol de género en niñas y niños (Arenas, 2006). Otra norma implícita, que se considera natural en la escuela es la separación de los baños de niños y niñas, lo cual si bien se realiza de forma muy común en las escuelas, lo que resulta de tal separación es contribuir a la creencia de que niñas y niños no pueden, ni deben estar juntos, lo cual se corroboró con la respuesta de la niña que me mostró la separación de los baños, además de la separación explícita de los sexos en el área de baños. También se registró la transmisión de estereotipos y roles de género, ya que se encuentran pintados los baños del tradicional azul para niños, rosa para niñas, con imágenes estereotipadas, principalmente en el baño de varones. Por otra parte, las imágenes que se encuentran más comúnmente tanto en salones como en pinturas del patio de la escuela son de niños varones, es decir se encuentran más imágenes masculinas. Cuando en las pinturas o imágenes hay niñas y niños, se encuentran en roles femeninos tradicionales, tranquilas, pasivas, con cabello largo y vestidos. Además en los pizarrones donde las profesoras escriben las tareas o recados para los familiares del alumnado, en la mayoría de ellos se encuentra escrito "los niños", utilizando un lenguaje no inclusivo, también se puede encontrar

[120] Cabe señalar que utilizan pants niñas y niños, los días que les toca educación física los cuales son los días martes y jueves, los demás días, lunes, miércoles y viernes utilizan el uniforme formal que diferencia a niñas de niños.

la palabra “mamás” o “mamitas”, si bien en su mayoría asisten mujeres por el alumnado, deberían utilizar un lenguaje más inclusivo. Lo anterior habla que en general en la institución educativa existe en primera una clara separación de los sexos, en donde se exaltan más las diferencias en lugar de disminuirlas (Clarricoates, 1983, en Browne y France, 1988: 125) además se evidencia una desigualdad a partir de la jerarquización de lo masculino sobre lo femenino y finalmente una transmisión y refuerzo de estereotipos y roles de género en la comunidad escolar (Arenas, 2006).

En cuestión del análisis de los valores contenidos en la institución educativa y que a su vez permean la práctica docente, se encuentran sin lugar a dudas los acuerdos internacionales y nacionales con los que se ha comprometido nuestro país y que tienen incidencia inmediata en la formulación de políticas públicas, normas jurídicas y políticas educativas. En el caso específico de los que se manifiestan explícitamente por la igualdad y equidad de género, se encuentran:

a) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)[121] de 1979, por sus siglas en inglés, es uno de los pilares en la promoción de la igualdad de la mujer en todas las esferas de la vida humana, en la social, económica, política, cultural, laboral y educativa; además incluye recomendaciones para prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra niñas y mujeres (Leñero, 2009). Cabe señalar que en el artículo 10 de esta convención se explica específicamente la igualdad de oportunidades y de atención en cuanto a la educación entre hombres y mujeres, desde el nivel de preescolar “***Artículo 10***: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres…”(CEDAW, 1979).

[121] Por sus siglas en inglés, es una Convención que se deriva del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer. El texto completo de esta convención se puede consultar en la página www.undp.org.cu.

b) La Convención de los Derechos de la Niñez (1989)[122], es el primer instrumento internacional enfocado hacia los derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las niñas y los niños. Los cuatro principios fundamentales de esta convención son: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; el respeto por los puntos de vista del niño (UNICEF, 2013). Además de lo anterior se protegen los derechos a la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales.

c) La Conferencia Mundial de la Mujer, que se llevó a cabo en Beijing en 1995, es una de las conferencias internacionales de suma importancia e influencia para la transformación y lucha por la igualdad de la mujer, dentro de las doce esferas centrales, destacan dos importantes enfocadas en el campo de la educación: *la educación y la capacitación de la mujer,* y *la niña*. Esta conferencia tuvo una gran cobertura de diversos países y organizaciones no gubernamentales con lo cual se logró mayor trascendencia y logros que llevaron a dos seguimientos de lo pactado para el año 2000 y en 2005[123].

d) La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994) de Belem Do Pará[124], tiene como propósito principal proteger los derechos humanos de las mujeres y eliminar las situaciones de violencia que puedan afectarlas, ya que se tiene como derecho inalienable a una vida libre de violencia en todas las esferas de la vida humana. Cabe señalar que en uno de sus artículos se manifiestan a favor de la educación igualitaria de las mujeres y libre de estereotipos de inferioridad o sumisión. "*Artículo 6*. El derecho a toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación y b. el derecho de la mujer a ser

[122] Se puede consultar en www.unicef.org

[123] La conferencia del 2000, se llamó Mujer 2000: igualdad entre los Géneros, Desarrollo y Paz para el Siglo XXI, la conferencia del 2005, se llamó Examen y Evaluación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, también se puede consultar en el sitio www.un.org.

[124] Es una convención de la Organización de Estados Americanos (OEA), se puede consultar en la página www.oas.org.

valorada y educada libre de patrones y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación" (Convención de Belem Do Pará, 1994).

e) En el ámbito nacional se puede encontrar la igualdad entre hombres y mujeres en: el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en cuanto a la igualdad en la educación entre niñas y niños se encuentra el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos[125] y en la Ley General de Educación[126].

f) Por su parte la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) del 2007[127], es un instrumento jurídico que se derivó de las Convenciones CEDAW, Convención de los derechos de la Niñez y la Convención de Belem Do Pará. Tiene como objetivo principal que el Estado se encargue de la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, así como de favorecer su desarrollo y bienestar conforme a los principios de *igualdad* y no *discriminación*, contenidos a su vez en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Los cuatro principios centrales que protege esta ley son: el primero, la igualdad jurídica entre las mujeres y los hombres; el segundo, el respeto a la dignidad humana de las mujeres; el tercero, la no discriminación; y el último la libertad de las mujeres (LGAMVLV, 2007).

g) De esta ley se derivó la responsabilidad que tiene la educación en la generación de la equidad de género, por lo tanto en el programa de estudios de la educación preescolar PEP 2011, incorpora dentro de sus tres principios rectores[128] para la práctica docente, el principio de la diversidad y la equidad, en este se manifiesta entre otros elementos de atención a la diversidad económica, cultural y social, la importancia de la equidad de género en las prácticas educativas, lo cual se manifiesta en el punto: "6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje (PEP, 2011:

[125] Se puede consultar en info4.juridicas.unam.mx.
[126] Consultado en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf.
[127] El texto completo se encuentra en http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio.
[128] En el Programa de Educación Preescolar, se establece que las bases para el trabajo pedagógico en la educación preescolar son: las características infantiles y procesos de aprendizaje, la diversidad y equidad y finalmente la intervención educativa (PEP, 2011: 19).

23-24)", en este punto se reconoce la importancia que tiene la educación preescolar en la socialización y el aprendizaje de género, así como la necesidad de actuar pedagógicamente para generar una equidad de género.

h) Finalmente se encuentra el libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"[129] (2009), el cual es un texto de formación y actualización para docentes, orientado al fomento del conocimiento, la reflexión y puesta en práctica de la equidad de género en los tres grados de preescolar.

Los acuerdos, conferencias, y convenciones internacionales que se muestran a favor de los derechos humanos de las mujeres; las leyes y normas nacionales tanto jurídicas como educativas, el programa de estudios y los libros de formación docente se encaminan a la procuración y logro de la erradicación de la discriminación, desigualdad y violencia contra las mujeres. De acuerdo con el análisis de lo anterior se entiende que los valores humanos que los rigen y que a su vez influyen en el sistema educativo y las prácticas docentes son: la *igualdad*, la *justicia*, el *respeto*, la *no discriminación*, la *libertad* y finalmente la *equidad de género*. Sin embargo, entre el marco legal y las prácticas llevadas a cabo en las escuelas y las aulas, existe aún una brecha amplia que no se ha terminado de consolidar.

Conclusiones

La relación pedagógica

En la relación pedagógica se sintetiza el conjunto de las dimensiones de la práctica docente, con el cual se puede identificar un tipo característico y específico de estilo pedagógico adoptado (Fierro, et. al., 1999). También en esta relación se observa un determinado vínculo entre profesorado y alumnado, que evidencia la cultura escolar en la que se encuentran inmersos, así como las actitudes pedagógicas básicas, que son las ideas, creencias y valores que permean la práctica del profesorado (Barba, 2002).

[129] Este libro se realizó por la SEP Y el PUEG, de la UNAM. El texto completo se puede encontrar en el sitio www.sep.gob.mx/work/appsite/equidad/equidad.pdf.

De acuerdo con el análisis realizado de las dimensiones de la práctica docente de la profesora Araceli Ordóñez, desde la perspectiva de género se puede mencionar que la cultura escolar del jardín de niños “María del Carmen Mendoza Arzate”, se encuentra influida inconscientemente por elementos que contienen sexismo y androcentrismo, que no permiten que se lleve a cabo una equidad de género plena en el plantel. Lo anterior se puede constatar a través del análisis del lenguaje oral y escrito utilizado, de la organización de la escuela y del juego del alumnado a la hora del recreo (Arenas, 2006; Browne y France, 1988; Moreno, 1986; Subirats y Tomé, 1992).

En cuanto al lenguaje oral y escrito utilizado en el jardín de niños, se pudo verificar que existe un constante manejo del lenguaje no inclusivo, llamado masculino genérico y plural. Lo anterior se refleja cuando, -tanto la directora como las profesoras-, estando en el patio de la escuela, ya sea en ceremonias o calentamiento, mencionan palabras como: “hola *chicos*”, “que tengan una bonita semana *chicos*”, “buenos días *padres* de familia”. En la “Asamblea de *Padres* de Familia”, también las autoridades –la directora y la jefa de sector- se referían a masculinos genéricos y plurales, tales como los *chicos*, *padres* de familia; también en los cargos para asumir responsabilidades como miembros de la mesa directiva de *padres* de familia, se encontraban expresados en masculino plural, de la siguiente manera: *presidente*, *vicepresidente*, *secretario*, *tesorero*, *vocales*. También en los carteles escritos para que los lean los familiares que van por el alumnado, las profesoras escriben “los niños”, “el niño”, ó “niño (a)”. Esta forma de utilización del lenguaje verbal y escrito en los planteles educativos, manifiesta una determinada manera de expresar, sentir y pensar que se enfoca principalmente en valorar y jerarquizar lo masculino sobre lo femenino. En consecuencia, las niñas y los niños aprenden desde el jardín de niños, que existe un orden y jerarquía entre los géneros, en lugar de contribuir a la utilización de un lenguaje inclusivo en donde ninguno de los géneros quede omitido o en un lugar secundario (Moreno, 1986; Spencer y Sarah, 1993).

En cuanto a la organización escolar del jardín de niños, se muestra entre otros términos, la organización de la escuela mixta en la cual existe constantemente la separación por sexos (Bonal, 1997). Lo anterior se evidencia en la utilización del uniforme, las niñas utilizan falda, los niños pantalón; la directora constantemente necesita saber cuántas niñas y cuántos niños asistieron al plantel, por lo tanto esto provoca que las profesoras al pasar lista lo hagan de forma separada por razón de su sexo (Arenas, 2006). Una forma clara de separación física de los sexos, se encuentra en la división de los baños para niños y para niñas, en esta situación se transmiten claramente estereotipos de género, tanto en el color, como en las imágenes y decoraciones de los baños. También se halla esta división, cuando en la clase de educación física, se pone a competir a niños contra niñas. Esta forma característica de la educación mixta, la cual es separar por sexos, tiende a exaltar más que a disminuir las diferencias entre los sexos (Clarricoates, 1980, en Browne y France, 1988: 125).

El patio de juegos a la hora del recreo es un espacio rico en cuanto a la manifestación de los estereotipos y roles de género que niñas y niños interiorizan de su contexto familiar y social; sin embargo, las profesoras a cargo de los grupos omiten cualquier acción o actividad que contribuya en aminorar y transformar la forma dividida y estereotipada en que juegan niñas y niños. Esto refleja en parte que el pensamiento del profesorado ante esta situación considera que es una forma de juego “natural” y por lo tanto no se modifica o influye, se deja que se realice de forma libre (Abad et al., 2002; Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 1992).

En cuanto a las creencias, valores y expectativas de la profesora Araceli Ordóñez del grupo de 3°C, se encontró que están influenciadas por una ideología patriarcal y androcéntrica. En primera desde el plano personal, la profesora se encuentra en una carrera que eligió de acuerdo a su género y por un estereotipo de educadora, actualmente es profesora de educación preescolar de medio tiempo, además de mamá entregada a sus dos hijos, por dicho motivo no puede desarrollarse profesionalmente, estudiar una maestría que le ayude a complementar y mejorar su práctica docente. En segunda a partir de su relación con las niñas y los niños,

se puede constatar que a pesar de que se encuentra segura de que en el jardín de niños existe una atención a la diversidad y a la equidad de género, sus acciones y omisiones muestran que inconscientemente la profesora: a) mantiene un trato diferenciado para su alumnado dependiendo el sexo, con los varones se muestra mayor atención, apego, apoyo y motivación; b) utiliza un lenguaje no inclusivo para referirse a su alumnado ya que constantemente se refiere a “los niños”, este lenguaje muestra una valoración desigual para el género masculino y femenino, además en las pocas ocasiones en que mencionó -“los niños y las niñas que se encuentren quietecitos…”- ó -“levanten las manos los niños y las niñas que trajeron…”-, utilizó una jerarquía de lo masculino y en lugar secundario lo femenino, esta forma de lenguaje genera en el alumnado una valoración jerárquica hacia lo considerado masculino; c) también utiliza en constantes ocasiones la separación por sexo en la organización del aula, cuando pasa lista, entrega desayunos, van al baño, forma al grupo, para ir por material, para entregar libros, de esta forma no se aminoran las diferencias entre los sexos, sino se hacen más evidentes; d) por la transmisión de contenidos androcéntricos en temas históricos y artísticos, y e) por la omisión de comentarios o acciones cuando las niñas y niños muestran claros estereotipos de género, dicha omisión los refuerza en lugar de transformarlos.

Una parte importante que la profesora refuerza de forma equitativa tanto en niñas como en niños, es el fomento de la independencia y la autonomía, pues en cuanto a los hábitos de higiene, la limpieza y el orden en el aula, la responsabilidad de sus tareas cotidianas, recae sobre el alumnado, la profesora deja que lo hagan solas y solos porque tiene confianza en que ellas y ellos lo realicen.

Por su parte en el análisis del lenguaje oral que es utilizado en el aula tanto por el alumnado como por la profesora, se encontró a diferencia de otras investigaciones, dos elementos favorables para las niñas: el primero es que son visibles en el aula a través de la expresión oral tanto por iniciativa propia, como por cuestionamiento de la profesora, y el segundo es que son estimuladas con frases motivantes en mayor medida que los niños. Sin embargo, también se

hallaron dos aspectos no favorables para la equidad de género: en primer lugar los niños varones encuentran mayor visibilización y atención de la profesora gracias al mal comportamiento que constantemente realizan a diario, esta forma de comportarse es típica del género masculino, por lo tanto niños y profesora siguen manteniendo este código de género vigente (Arnot, 1981, en Parga, 2004); en segundo lugar, la profesora utiliza diminutivos exclusivamente con las niñas, con lo cual también se refuerzan estereotipos de género femeninos principalmente de inferioridad y debilidad en las niñas (Subirats y Tomé, 1992).

Si se parte de la caracterización de la relación pedagógica, la cual se concibe en correspondencia con la práctica docente (Fierro et. al., 1999), se entiende que el tipo de relación pedagógica que se encuentra entre la profesora Araceli Ordóñez y su alumnado es el de las relaciones *recíprocas de ayuda y amor* (Barba, 2002), ya que la práctica de la profesora se caracteriza por los principios de confianza, libertad y autonomía lo que contribuye en el alumnado a fomentar en su conocimiento, habilidades y actitudes cierta iniciativa, seguridad y confianza personal.

Ahora bien si se analiza, el vínculo existente entre la profesora y su alumnado, pero desde la perspectiva de género, es decir la relación entre profesora, niñas y niños, se encuentra una diferencia importante: 1) en cuanto al trato dado, la profesora muestra mayor interacción, motivación, apoyo personal y pedagógico con los varones, por lo que se entiende que tiene mayores expectativas en ellos que en las niñas (Clarricoates, 1980, en Arenas, 2006; Sikes, 1991, en Arenas, 2006; Subirats y Brullet, 1988) ; 2) el lenguaje utilizado por la profesora no es inclusivo, pues emplea el masculino genérico y plural tanto fuera como dentro del aula, con lo cual omite al colectivo femenino y crea en el alumnado la creencia de la superioridad y presencia de lo masculino sobre lo femenino (Moreno, 1986; Spencer y Sarah, 1993); 3) también se observó que utiliza adjetivos calificativos para dirigirse a las niñas como ¡mi amor!, ¡preciosa!, ¡comadre!, ¡chismosa!, o diminutivos como ¡Karlita!, ¡Clari!, en la utilización de este lenguaje se transmiten inconscientemente estereotipos de género femeninos en las niñas (Subirats y

Tomé, 1992); 4) aunque no se observó de manera total, de 5 cuentos que leyó al grupo, tres contenían estereotipos y roles de género masculinos y femeninos (Moreno, 1986; Spencer y Sarah, 1993); 5) también en la organización en el aula, se muestra constantemente una clasificación y separación del grupo por su sexo, lo cual contribuye a exaltar las diferencias más que a disminuirlas (Arenas, 2006; Clarricoates, 1980, en Browne y France, 1988); 6) finalmente la omisión de la profesora ante temáticas, juegos o algún comentario cuando niñas y niños externan estereotipos o roles de género contribuyen a reforzarlos en lugar de transformarlos (Bonal, 1997).

Por lo tanto, se entiende que aunque en términos generales se encuentra que la relación pedagógica de la profesora Araceli Ordóñez se basa en el apoyo mutuo, reciprocidad, libertad y autonomía, aun en este tipo de relaciones se propicia una diferencia y desigualdad de trato, actitudes y expectativas entre niñas y niños.

La práctica docente, estereotipos y roles

El objetivo principal de esta tesis radicó en identificar y comprender el relevante papel que tiene la práctica docente en preescolar, en la conformación de lo femenino y masculino en niñas y niños. De acuerdo con lo analizado y entendiendo que las prácticas docentes son diversas, específicas y determinadas según el contexto en que se encuentren (Fierro et al, 1999; Rockwell, 1985), se identificó que la profesora Araceli Ordóñez, transmite estereotipos y roles de género a su alumnado a través del: *lenguaje no inclusivo* utilizado en el aula, la *organización en el aula* clasificada según el sexo, las *actitudes y expectativas* de la profesora diferenciadas según el sexo, la lectura de algunos *cuentos* con personajes que reflejan estereotipos y roles de género, la transmisión inconsciente de *contenidos androcéntricos*, y finalmente ante la *omisión* de la profesora en el reflejo de estereotipos y roles de género en niñas y niños, los cuales se manifiestan a través de su juego libre, sus comentarios, sus comportamientos y decisiones.

Cabe resaltar que existe un elemento de la práctica docente de Araceli Ordóñez que resulta favorable para fomentar la igualdad y la equidad de género, la cual se constata cuando la profesora busca que niñas y niños tengan mayor independencia y autonomía a la hora de ir al baño, de recoger y limpiar materiales, de trabajar en las distintas actividades pedagógicas, de recordar o memorizar las tareas cotidianas que llevan a casa, cuando permite que las niñas participen oralmente con mayor frecuencia en el aula y cuando las estimula con frases motivadoras[130].

Resultó importante observar que la relación pedagógica que se da en el grupo 3°C, entre niñas, niños y profesora es en general del tipo de las relaciones activas, de apoyo y reciprocidad, sin embargo aun en este tipo de relaciones más libres, se encuentran implícitamente tratos diferenciados, lenguajes no inclusivos y transmisión de estereotipos y roles de género tanto en niñas como en niños.

El alumnado a su vez demostró y reflejó poseer una serie de estereotipos y roles que corresponden al género al que pertenecen. Lo anterior se constató: en primer lugar, en cuanto a su comportamiento diferenciado tanto en el aula como en la escuela, las niñas muestran un comportamiento más tranquilo y pasivo, por su parte los niños constantemente se muestran intranquilos, peleando, jugando, desatendiendo, gritando; en segundo lugar, constantemente se separan por sexo a la hora de jugar o trabajar juntos, aún sentados de forma mixta, tienden a separarse y convivir según su sexo; en tercer lugar, en su juego libre tanto en la hora del recreo como cuando se encuentran realizando actividades con masa, plastilina o material de construcción, las niñas juegan a la casita, a las mamás, hacer la comida y a las hijas, por su parte en los niños se nota que juegan a la construcción, a los bandidos, los piratas, en general juegos violentos, agresivos y activos; finalmente en cuarto lugar, a través de los modelos que tienen sobre lo

[130] Cabe señalar que el análisis del lenguaje oral realizado en el aula de 3°C, no corresponde directamente con lo observado en el aula ya que por lo general se mostró mayor apego y motivación por parte de la profesora con los niños que con las niñas. Sin embargo existieron dos factores que influyeron en que se encontrara la mayor participación de las niñas, el primero es que en la semana de observación y grabación asistieron más niñas que niños, el segundo factor puede referirse a una intervención por parte de la profesora al sentirse grabada, ya que sólo fueron tres grabaciones realizadas a lo largo de la investigación.

que quieren ser niñas y niños cuando crezcan, se identificó una marcada diferencia, entre ellas y ellos. Las primeras en general mencionan ocupaciones femeninas que se centran en el *cuidado*, la *atención* y la *enseñanza* hacia los otros; por su parte los niños muestran que desean ocupaciones tradicionalmente masculinas, ya que se necesita de la *protección*, la *fuerza*, la *valentía*, la *seguridad*, el *dominio* y la *violencia*. Aunque cabe resaltar que hubo una niña llamada Melany que expresó que quería ser chofer, esto refleja que cada niño y niña es diferente y se socializa de forma diversa, y no se da de forma mecánica e inmutable en todos los casos una conformación del género estereotipada.

El análisis del comportamiento diferenciado de niñas y niños que corresponde a lo que se espera de ellos según su sexo, contribuye a evidenciar que a la edad de 5 a 6 años, estas personitas tienen claros sus estereotipos y roles según sea su pertenencia a su género, lo cual influye de forma significativa en sus procesos de aprendizaje, en su formación personal y su futuro profesional. Lo anterior refleja que en la conformación del género de niñas y niños si bien es cierto que el profesorado tiene una influencia importante, también juegan un papel fundamental los distintos agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación, la sociedad y la comunidad.

Por su parte, al analizar la práctica docente en toda su complejidad desde la perspectiva de género, queda claro que el profesorado en preescolar no cuenta con las herramientas indispensables para trabajar de una forma más equitativa con niñas y niños en el salón de clase, aceptando las diferencias que existen entre ellos, pero resaltando el trabajo conjunto y el desarrollo integral que debe fomentarse tanto en niñas como en niños no importando al género al que pertenezcan. En este sentido este análisis sirvió para corroborar la necesidad de formar y actualizar al profesorado de preescolar en lo que se refiere al género, porque aunque se encuentra en el programa de estudio de preescolar la importancia de educar y atender a la diversidad social y de género, en la práctica

cotidiana, no se sabe cómo realizarlo[131], no se ve demasiado interés en autoridades y profesorado de fomentarlo, ya que la mirada se centra hacia las competencias, las planeaciones o el plano administrativo, pero olvidan la importancia de educar en las escuelas con las mismas oportunidades y el mismo trato tanto a niñas como a niños. Por lo tanto, resulta necesario que se realice la conciencia y reflexión en las escuelas desde el nivel de preescolar del urgente cambio y de la transformación de las prácticas docentes basadas en creencias y juicios tradicionales según el género, a prácticas que conozcan qué es el género, cómo lo transmitimos y qué se debe cambiar para fomentar en niñas y niños personas íntegras, sin limitaciones y restricciones por pertenecer a un sexo o género determinado.

Finalmente resulta importante aclarar que para que exista un cambio sustancial hacia escuelas equitativas en cuanto al género respecta, no basta con mejorar y transformar la práctica docente, sino en primer lugar se necesita del apoyo y trabajo conjunto con la SEP, en este caso concreto de la DGSEI[132], como organismo que regula, norma y supervisa a las instituciones educativas y las prácticas educativas; y en segundo lugar, del apoyo de las madres y padres de familia de niñas y niños. A medida que se encuentre un trabajo conjunto entre docentes, autoridad educativa, madres y padres de familia, en beneficio tanto de un trato igualitario como de las mismas oportunidades educativas para niñas y niños, se avanzará en el logro de una educación igualitaria y equitativa en cuanto al género respecta.

[131] También existe el libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar", el cual contiene elementos tanto teóricos como prácticos que sirven al profesorado para en primera entender y en segunda actuar de forma más equitativa en el aula desde el nivel de preescolar. Sin embargo, la profesora comentó en la entrevista que se le realizó, no conocerlo ni tener idea de que existía. Lo anterior evidencia que aunque existe un libro que trata específicamente lo que es el género, no llega a manos de las profesoras por distintos motivos, pero uno fundamental es el desinterés por parte de las autoridades de los jardines de niños y niñas en fomentar la equidad de género.

[132] Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

ANEXOS

Entrevista (1ª parte)

Fecha: 19 de Septiembre de 2012

Nombre de la profesora: Araceli Ordóñez Ordóñez.

Edad: 40

Grupo: 3°C.

Grado académico: Licenciatura en educación preescolar.

Experiencia profesional: 16 años.

Datos personales y profesionales

1) **Entrevistadora**: ¿Cuáles son los motivos por los que elegiste estudiar la carrera de educadora de preescolar?

Profesora: O sea desde…bueno, cuando yo tuve a mi primer, o sea cuando yo entré al jardín de niños, yo nada más entre un mes al jardín de niños, o sea donde vivíamos, un día se encontró mi mamá a la maestra en el mercado, era el único jardín de la comunidad, y le dijo – ¿por qué no lleva a su niña al jardín?, (mamá) -no dice, es que nosotros nos cambiamos-, le dijo (maestra) -¡mándemela!, (mamá) -no es que ya van a acabar-, (maestra) -mándemela aunque sea un ratito, y le doy su certificado-. Entonces yo estudié digamos que casi dos meses en el jardín de niños, la educadora se llama o se llamaba Aurora, y era una maestra ¡linda!, o sea, era un cuartito nada más donde tenía a los niños, pero lo tenía tan bonito, me acuerdo que yo decía yo quiero ser así como la maestra. Entonces desde ahí, yo este, cuando yo salí de la prepa, yo dije yo quiero ser educadora y me costó mucho trabajo ser educadora, la verdad me costó mucho trabajo, porque yo estaba en Pachuca, entonces cuando yo salgo de la prepa, y me voy a la Normal de Educadoras, me dicen: -

es que tenías que haber estudiado el Pedagógico, y sino hay pedagógico pues no puedes entrar aquí-, entonces yo dije, ¿qué hago?

Entrevistadora: ¿Es como un curso propedéutico?

Profesora: ajá, pero es de tres años, es lo que es aquí el bachillerato pedagógico, que le llaman. Entonces me dijeron que no puedes entrar, entonces yo dije pues ya que, me voy a la Normal Superior, me metí porque yo quería ciencias naturales, pero como había poca población se hizo una rifa y ganó español, entonces yo dije no es que no me gusta, y estuve ahí. Después mis compañeros de la prepa me dijeron: -sabes qué, ¿cómo maestra? no inventes, no, métete a la universidad, te vamos a dar la guía y estudias-. Y dije: -pues sí, yo creo que ya no va haber de otra-, entonces hice el examen y me quede en la universidad del estado de Hidalgo, en el área de derecho, y yo estuve estudiando tres años derecho, ya cuando iba a ser las prácticas en el último año, yo dije,- no, no me gusta. Entonces pues mis papás me dijeron es que cómo es posible, llevas buenas calificaciones, pero dije no me gusta, y ahí decidí que no, me metí a una academia de esas de puericultura, y unas de mis tías se entera que estaba ahí y me dice: –¡cómo es posible que tienes la prepa y estudies en esa academia!, no, porque no te vienes aquí a México, y le digo –¿irme a México?, -sí aquí está la Nacional de Educadoras, ¡vente!-. Entonces ahí vengo, me quedé y que lo logro, entonces fue así como me pasó, pero no quería otra cosa más que ser educadora. -La profesora guarda silencio un momento- Y menciona: luego, yo también fui maltratada en la primaria, de niña me maltrataron, fueron golpes y fue un intento de abuso por parte del maestro, pero yo nunca dije nada, era de que no le digas nada, nunca pasó así a mayores no, pero tuve compañeros que me defendían porque se daban cuenta de lo que el maestro me hacía, y golpeaban a mis compañeros por lo mismo, porque me defendían, ellos eran golpeados. Y después dije, no yo cuando llegue a ser maestra yo nunca voy a dejar que les hagan eso a mis alumnos. Y sí he tenido dos experiencias difíciles donde trabajaba antes, y me decían mis compañeras: -es que tú no te puedes enfrentar a los papás-. No me interesa

que me hagan lo que me hagan, pero yo voy a defender a esos niños, porque no tienen que tratarlos así. Porque era abuso del padrastro, entonces cuando quisimos arreglar esta situación, lo que hicieron los papás fue sacarla de la escuela, pero yo luché, ya no puedo más, pero aquí no van a estar con esas actitudes, ¿no? Es que todo está en que uno le crea a los niños o que uno le crea a los hijos, pero por ejemplo yo por eso no doy las tareas escritas, los niños tienen que decir y los papás les tienen que creer o indagar; o sea si a mí mi hijo, me dice: -mamá me dejaron mañana 80 vacas, ha ¿80 vacas?-, y -¿qué hiciste?-, o sea yo indago con él, y logro saber ¿cuál es la tarea?, o sea ¿qué vio?, o sea cómo se van a enterar los papás sino le preguntan al hijo, o luego dicen -es que fulanito le pegó maestra, y pues no se vale-, haber señora vamos a ver, la niña me tiene que decir en el momento, es que sí fue la semana, sea en el momento y de quien sea. Por ejemplo cuando hay trabajadores, y eso, o sea es estar en el baño, o sea a mí me deja inquieta. Como maestra me dicen no te metas en problemas, es difícil, o sea yo sé que es difícil, pero se puede prevenir con una cosa tan sencilla como que los papás les crean a sus hijos. Las mamás me preguntan: -¿si es cierto que usted les dejó? O sea el hecho de decir eso, quiere decir que no le creyó, hay que tener también estrategias para preguntar porque hay niños que se voltean y le dicen a la mamá: -¡ya ves te dije!-, son niños que dicen -es que no me cree mi mamá-, o, -sí le dije maestra pero dijo que no es cierto-. Esa es la forma en la que yo estoy tratando, pues de que les crean a los niños.

2) **Entrevistadora**: ¿En qué institución superior estudiaste la carrera de educadora?

Profesora: En la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. La cual, quieren desaparecer.

Entrevistadora: ¿por qué la quieren desaparecer?

Profesora: porque como ahora es educación básica, y entonces el que estudia en la Normal, ya puede dar preescolar o secundaria. Además la pedagogía es

importante porque me tocó ver con mi hijo en la secundaria, que los maestros saben enseñar, pero de pedagogía y trato con el alumno no tienen nada. Entonces hay que tener algo de pedagogía.

3) **Entrevistadora:** ¿Te habría gustado estudiar otra carrera diferente, y por qué?

   Profesora: No, si hubiera sido hombre ja, a lo mejor me hubiera ido al ejército, pero de mujer no, o sea sí educadora. Eso me ha preguntado mi niño el grande, -¿no te hubiera gustado estudiar otra cosa, mamá?-, no, le digo a lo mejor psicología, pero en el trato con los niños en preescolar.

4) **Entrevistadora:** ¿Cuentas con alguna otra carrera, diplomado o estudios de posgrado, si/no y por qué?

   Profesora: No, pretendo hacerlo, o sea quiero estudiar algo que este<…>, hacer alguna maestría, por ejemplo en lenguaje, en alguna rama para ayudar a los niños. Pero ahorita lo que estoy esperando es que mis hijos, pues uno ya está grande, y el otro está en la primaria, es que sino yo me presiono mucho, o le dedico tiempo a una cosa o a la otra, o sea se me hace difícil.

5) **Entrevistadora:** De acuerdo a tú experiencia, ¿cómo debe ser la función de una educadora?

   Profesora: Pues debe de ser de mucha confianza, de mucho diálogo, y algo importante es el buen trato con las personas, porque vamos a tratar con adultos y vamos a tratar con niños, y entonces pues yo he tenido experiencias con papás y con mamás, que me han dicho afuera nos vemos, y yo digo: ¿por qué, qué hice yo, para que me digan afuera nos vemos?, y entonces yo lo he enfrentado, -sabe qué señora ¿qué pasa?-, (señora) -no es que usted a mi hijo-, (maestra) -haber no, no, vamos a aclarar las cosas, porque si usted me dice que afuera nos vemos, o sea si quiera que sepa yo porque me voy a pelear ¿no?; y pues resulta que es porque pues ellos traen algo, luego dicen: –es que no es con usted, es que la niña que se junta con mi hija, su mamá fue no sé que de mi esposo-, cosas así por mencionar algunas, entonces les digo pues yo donde me quedo mmm, y me dicen -

pues yo no sabía maestra-, pero nosotros terminamos dialogando de otra cosa y no resultó ser eso. O el que se pongan en la puerta, una vez le iban a pegar al señor Chavita un policía, papá de un niño del jardín, se puso altanero y venía armado, y entonces dije: ¿pues qué hago aquí?, me lo enfrenté y platiqué con él y le dije: -así como en su institución tan reconocida tiene reglas, aquí en el jardín también hay reglas señor, y si llegamos tarde sí se puede entrar, pero se pasa por la otra puerta, habla con la directora, o sea no tiene por qué ponerse así con el señor, ni amenazarlo, también usted vea que persona es, que porte trae y que ejemplo le está dando a su hijo, y a los que estaban alrededor, ¿éste es el policía?-. Entonces de ahí dijo -maestra discúlpeme-. Después nos dimos cuenta que así es el señor, explosivo, y cuando tenía algo, decía quiero hablar con la maestra, y me decían: -Ara ve a ver qué tiene el señor porque viene alterado-, y entonces eso me da satisfacción porque hay que hablar, o sea tú me puedes estar gritando, y si yo te grito pues vamos a salir peor ¿no?, pero pues tienes que dialogar, si algo es bien importante es el diálogo, porque pues tratas con las personas y es algo que tienes que estar de manera constante haciendo.

6) **Entrevistadora:** ¿Qué es lo que más te agrada de ser educadora de preescolar, y por qué?

   Profesora: mmm, me agrada por ejemplo a través de los años me agrada lo que yo voy dejando en los niños, o sea el que yo logro que sea seguro, el que yo logro que se integre con sus compañeros, el que yo logro que los papás se hagan responsables de los niños, y esto a lo mejor yo no lo vi a corto plazo sino que a largo plazo cuando yo me encuentro a las mamás y que me llegan a decir: -hay maestra es que gracias a usted-, no señora, -no como no, sí se acuerda como…, o si no hubiera sido por usted…-, a lo mejor yo no lo veo en el momento, pero en el transcurso del tiempo sí. Por ejemplo yo tuve una niña que llegó, ya hace mucho, pasó a tercero de secundaria, y me dice o sea llegó la niña, y la niña no podía bajar la escalerita, ella fue operada de la cadera, entonces tenía inseguridad y yo hablé con el maestro de educación física, y me dijo: -pues poco a poco, yo con el grupo y tú con

ella-, y marchando y haciendo y así; y la tuve en segundo y luego la tuve en tercero, y pues resulta que cuando pasó a la primaria me decían que va muy bien, o sea ya era de las que corría, ya no tenía que andar agarrándose, o sea logramos mucho, y ya una vez me encontré a la señora y me dijo -¿sabe dónde está mi hija?, en la escolta, cuando le daba miedo brincar, pero todo gracias a usted-, y le digo: -no, señora y también gracias a usted-, (señora) -no maestra, es que si usted no la hubiera apoyado en el preescolar no lo hubiera logrado-. Entonces son situaciones a largo plazo, que yo no las veo en el momento, pero son cosas que son importantes.

7) **Entrevistadora:** ¿Qué es lo que más te disgusta de ser educadora de preescolar y por qué?

   Profesora: Lo que me disgusta es la falta de apoyo por parte de los papás, porque hay papás que aún en estos tiempos creen que la responsabilidad es del maestro, o dicen lo llevo a que juegue, se distraiga, y lo importante es la primaria, ya cuando vaya a la primaria ya me preocuparé, ahorita no. Por ejemplo el que yo les pide una caja de zapatos, o sea no les estoy pidiendo ni las acuarelas caras, ni los lápices, ni los libros, o sea una caja de zapatos y que el niño llegue sin ella, y la señora diga: -¡hay se me olvidó!, o sea una caja de zapatos con la que el niño trabajó, entonces eso es algo tan sencillo y los papás no le ponen interés a lo que hacemos.

8) **Entrevistadora:** ¿Cuántas horas trabajas como educadora?

   Profesora: Diario, o sea llego aquí, entramos ocho y media, y salimos a las doce y media, o sea son tres horas, pero me llevo trabajo a la casa, digamos que le dedique yo…, bueno ayer estuve haciendo mi diagnóstico y como mi niño tenía tarea le digo: -cuando tú me digas alto ahí le paramos-, y eran las dos de la mañana cuando me dijo: -ya mamá-, ha bueno. Entonces me senté como a las 10 de la noche, y ya en lo que él estuvo le ayudé a hacer unas cosas, entonces son como cinco o seis horas diarias, contando lo que me llevo para hacer de trabajo, de lunes a viernes. En ocasiones, sí he dedicado tiempo, por ejemplo al año, cuando hay el campamento, entonces

nos quedamos el viernes por la tarde, y salimos hasta el sábado a las cuatro de la tarde, me gusta quedarme.

9) **Entrevistadora:** ¿Cuentas con algún otro trabajo aparte de ser educadora si/no y por qué?

   Profesora: no, porque, para dedicarle tiempo a mis hijos.

10) **Entrevistadora:** ¿Tienes alguna predilección por algún grado escolar y por qué?

   Profesora: Este, los tres me gustan, pero hay una cosa aquí me gusta el tercero porque digamos como ya están más grandes, ya prestan más atención, o sea logro hacer como que más cosas, también con el primero y el segundo, tiene uno que lograr más cosas, pero es como más de forma individual con algunos niños. Me gustan los tres grados pero ya llevo con este cinco años que me dan tercero, o sea no me dejan escoger, te toca tercero y me estoy acostumbrando, que siento que el día que me toque segundo me va a costar trabajo. Me decía mi papá trata de que te den segundo porque si no se te va a olvidar, y es que no es tanto que se me olvide, pero a veces es más difícil, por ejemplo, la maestra Alicia Nieto ella de ahora que la operaron, y cómo estaba de incapacidad le dieron 2°, pero ella y yo íbamos al parejo con el tercero, y ahora me dice, es que segundo se me dificulta, porque los veo digamos que nuevos, o sea que hay cosas que no saben, digo hay cómo le voy a hacer y los que ya estaban, ya saben cosas, ya es diferente y unos apoyan a otros. Entonces sí, creo yo que se me va a hacer difícil, me gustan los tres pero, a mí me gusta como hacerlos más independientes, a mí no me gusta recoger el material cuando ellos pueden hacerlo, o sea yo los enseño y que ellos lo acomoden, en el salón no es mi basura pero si no está limpio no nos vamos y ellos lo tienen que hacer, entonces llega el momento en que cuando yo no estoy, por ejemplo ahora que ellos estaban en la escuela, pero en otro salón, ellos saben dónde están las hojas, donde están las brochas, para cuando yo les diga trabajen ustedes háganlo, ustedes ya saben donde están las cosas. Y además dicen, -es que así te entra más la flojera-, no, es que así los puedes observar

mejor, quién reparte, quién no, o ya me puedo sentar con este que le cuesta trabajo y ya los otros trabajan mejor. A mí me pasó, o sea yo desde el principio he trabajado, y una vez estando embarazada de mi niño más grande, me puse mala en el salón, me sentí tan mal, que me senté y les dije saben que niños me siento mal, no me puedo ni mover, yo les voy a decir que vamos a hacer, y todos trabajaron, ellos solos arreglaron, llegaron los papás y yo sentada ahí, les decía ya te vas fulanito, ya te vas…, de lo mal que me sentía.

11) **Entrevistadora:** ¿Cuáles consideras que son tus cualidades personales?

Profesora: ¡ash! mis cualidades personales, pues que me gusta ser este, todavía muy cariñosa con ellos, me gusta abrazarlos tengan gripa o no tengan gripa, el beso, abrazarlos, yo tengo compañeras de otros años, que dicen no, no me abraces, o sea yo digo, es cuando más los niños nos abrazan, hay a quien le molesta, a quien no le gusta, pero a mí sí me gusta.

12) **Entrevistadora:** ¿Cuáles crees que son tus áreas de oportunidad?

Profesora: Se me dificultan las matemáticas, siempre ha sido mi coco las matemáticas, pero con apoyo de las compañeras, les pregunto:- oye cómo le hago aquí-, -ha mira hazle así-, o sea el apoyo de las compañeras es lo que me hace digamos que sacar adelante las dudas que tengo, pero sí siempre que he tenido la oportunidad de tomar cursos o así…, matemáticas, porque sí se me dificultan las matemáticas.

Entrevistadora: y en cuánto al aspecto personal, tanto sus cualidades, como sus áreas de oportunidad, ¿cuáles serían?

Profesora: ¿En el personal?, mmm, mis cualidades son la puntualidad, y el orden, ja., esas son las que considero mis cualidades, y en las áreas de oportunidad, creo yo que sí me hace falta tomar alguna maestría, o un curso extra para mejorar mi práctica, y la computación porque lo que sé es gracias a mis hijos, por ejemplo el día que les estuve poniendo aquí lo del internet, ha pues que fue la junta, es que les quería poner imágenes de fenómenos naturales y los fui llamando para que por equipos vieran, pero dije no,

¿cómo le hago?, y luego mi niño el de la primaria que llega en las mañanas, le digo -préndeme la computadora y dime como me meto para buscarles los fenómenos naturales-, y él me dijo cómo, -te la dejo preparada para que ya nada más llegues y lo enseñes…-, entonces todo lo que he aprendido…, si me falta como que en las tardes dedicarme una media hora a Excell, Word, pero no me he dado ese tiempo para aprender eso.

13) **Entrevistadora:** ¿Qué ideales o proyectos tienes en la vida?

Profesora: Este, yo no quiero dejar de ser educadora, o sea hay veces que dicen es que ya se te acabó tu tiempo, tienes que ser directora, y pues ya no tienes paciencia, tienes que ser apoyo de tutoría, me dicen -¡es que te va a llegar!…, yo no quiero, o sea no porque me llegue, sino porque yo quiero estar viejita y ser así como la abuelita de la chilindrina, seguir con esas ganas y seguir en mi profesión, o sea a lo mejor que yo no pueda por mi alzhéimer, ja.., pero yo quiero seguir siendo educadora.

14) **Entrevistadora:** ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

Profesora: pues las tareas con mis hijos, el quehacer de la casa, estoy dedicada a mis hijos.

Opiniones personales

15) **Entrevistadora**: ¿Qué opinión tienes acerca de que la docencia en preescolar, sea en su mayoría impartida por mujeres?

Profesora: pues es por lo que todavía se trae lo que se cree que las mujeres son más pacientes, que son más tiernas, que es como la imagen materna, y yo digo que entonces es por eso porque la mayoría sí son mujeres.

16) **Entrevistadora**: ¿Consideras que actualmente existe equidad de género en los jardines de niños?

Profesora: pues sí, yo digo que sí, ja….

17) **Entrevistadora**: En tú experiencia ¿qué actividades consideras que realizan mejor los niños varones y en qué actividades destacan las niñas?

Profesora: las niñas es en el orden, porque son más ordenadas, como que se fijan más en,- ¡lo desacomodó!, ¡es que así no va!-, es como que son más ordenadas, aparentemente, porque ya hay niños que ya lo hacen ¿no?; y los niños pues ellos son más de actividades que son así como de jugar, de equipos, armar, desarmar los rompecabezas. Pero últimamente como que siento que es parejo, o sea ya en la actualidad como que ya es este, los papás están más abiertos en casa y ya pueden hacer los niños tanto cosas que son ordenadas, y las niñas igual, o sea al contrario de los niños.

18) **Entrevistadora**: ¿Consideras que existen diferencias entre niños y niñas? ¿cuáles?

Profesora: ¿Diferencias aquí en el jardín?

Entrevistadora: no, en cuanto al comportamiento, físicas, de actitud.

Profesora: O sea sí hay diferencias de comportamiento y en algunos casos pues si de actitud, sí se ve esa diferencia, pero no es tan notoria como antes, o sea a lo mejor por lo físico, porque de ahí todos participan, todos conviven al par, y por ejemplo lo que aquí se da es de que se pelean las niñas, son de que es que ya no voy a ser su amiga, es que me va a dejar, es que me dijo; y los niños no, los niños si son de que, es que me pegó no o algo así, pero no es muy dado, y las niñas sí, todo el tiempo. Digamos que ahorita yo ya observé mi grupo, una de las características es que se me distraen fácilmente, se distraen, distraen a los demás, y no ponen atención a las indicaciones, y entonces las niñas sí, es de que están, -¡y ya no va a ser mi amiga…, y ella por qué se sienta ahí! Entonces sí tengo que trabajar en ese aspecto.

Entrevistadora: entonces ¿usted considera que niños y niñas se distraen por igual?

Profesora: o sea el grupo en general tiene atención dispersa, o sea se distraen con facilidad. Por ejemplo, decían por ahí, es que es viernes, es que es lunes, o sea no a mí sea viernes o sea lunes, la actitud tiene que ser igual, hay veces que sí, cuando va ha ser ya el periodo vacacional, hay ocasiones que los niños vienen como muy inquietos, pero no así, por ejemplo yo hoy les dije la tarea, ya casi al salir y se las estuve diciendo y nada, entonces sí es de atención, en general ¿no? Entonces sí hay que trabajar situaciones que generen la atención, también por ejemplo, pues ahora que tenga la plática con los papás pues sí es pedirles de su apoyo en este caso a los papás, cómo voy a trabajar y qué quiero que hagan en casa, por el diagnóstico que tuve.

Entrevista Equidad de género (2ª parte)

Nombre de la educadora: Araceli Ordóñez Ordóñez

Grupo: 3° C

1. **Entrevistadora**: De acuerdo a tu conocimiento, ¿qué consideras que es el género?

   Profesora: hay pues así como definición como tal no, bueno yo…, cuando me hablan de género es como decir hombre y mujer, como hacer una diferencia. Como que yo me voy, cuando escucho eso, ahora que me decías lo de identidad de género y más, a mí lo que se me viene a la cabeza es la igualdad, en que se de una participación igual entre hombres y mujeres.
2. **Entrevistadora**: Existen diferencias entre sexo y género, ¿cuáles?
   Profesora: yo digo que sí hay diferencia, el sexo es si es mujer o si es hombre, ese es en el área física, y género es en el, como se le llama, en la forma de actuar en lo que diríamos una mujer y un hombre. O sea sí hay diferencias, yo veo eso.
3. **Entrevistadora**: Menciona algunos estereotipos utilizados socialmente para el género femenino.

Profesora: Estereotipos de educadora, tierna, modosita, eso sí lo tenemos somos muy viscerales, mis niños, mis papás, mi grupo, mi salón ja…, entonces en cursos nos han dicho es que no son ni sus niños, y es que también es de acuerdo a la forma que uno le vea, por eso es que nos dicen que somos muy viscerales, las modositas, las tiernas. Por ejemplo, yo cuando abro mi bolsa, mis hijos luego o mis conocidos, oye ¿no traes?, hay la bolsita de las florecitas, ¡tenías que ser educadora!, o sea no sé el que ven la bolsita, o sea lo bonito, lo tierno, las florecitas, los detallitos, es que es de educadora. Por ejemplo yo cuando estudié, había una maestra que decía: -me encanta que la faldita, las zapatillas, bien combinadito ufff..-, una cosa es que quieras ser así, pero no puedes llegar a la escuela a un jardín de niños, con falda y decirle a los niños haber, -háganle como gatito-, o sea yo le tengo que enseñar al niño cómo hacerlo, que los niños me vean, ahora si traen la minifalda y la media, pues el niño en lo que menos va a pensar es en el gatito, decía la maestra. Entonces si es arrastrarse, todos tirados en el piso, yo sí les enseño a los niños cómo hacerlo.

4. **Entrevistadora**: Menciona algunos estereotipos utilizados socialmente para el género masculino.

   Profesora: son los que…, los fuertes, son los que pueden mandar, a los que no se les puede decir este. Bueno aquí dentro del aspecto de educación, hay veces que a nosotras se nos llama más la atención, y decimos, por qué no le dice también al maestro, -ya le comenté, ya le comenté, pero bueno ya lo conoces-, y dices no ¿por qué?, si somos iguales ¿no?, a él también repórtenlo y díganle, -pues sí pero ya ves como son…-, y la verdad no se vale, porque yo conozco otros maestros que se aplican y se ponen las pilas y es parejo, pero las autoridades dicen:-no, déjalo, es que es el maestro, o qué ¿porque es hombre?, entonces es así como al que no se le puede decir, sólo coméntale, sí él quiere sino…, como que a él le exigen menos.

5. **Entrevistadora**: De acuerdo a tu historia escolar, ¿recuerdas que algún profesor tratara de una forma diferente a niños y niñas?, ¿qué pensaste en ese momento y qué piensas ahora?

   Profesora: No, afortunadamente, nunca me toco, o sea no me ha tocado un trato que yo diga qué bárbaro, pero sí hay ese trato diferente, o sea las niñas, las princesitas, las reinas, usted que es hombre, lo puede hacer, sáltele más fuerte. Cuando hay niñas que hay como juegan futbol. O sea a mí me ha tocado que son de las que no les gusta estar sentadas, son a las que les gusta estar agarrando el balón y jugando futbol. En el aspecto de maestros de educación física, sí hacen mucha diferencia, dicen: -bueno haber las reinas, ahorita no, pero ustedes sí pueden más (niños), así que haber, y a habido situaciones de maestros que sí han hecho esa diferencia desde que dicen princesitas, hace muchos años había un maestro que decía haber vengan las niñas, y algún niño distraído llegaba y le decía, ¡la princesa, la reina, chiquita, es niña!, entonces luego él ya sin que lo hiciera los niños lo hacían. Entonces yo sí platicaba con ese maestro y le decía: -sabes que no les hables así, porque yo lo que estoy tratando en el salón es de que convivan, que no se burlen, y tú les dices que es niña, que es niña, entonces ahí como que ya no-, pero también saben dónde hacerlo y dónde no, pero que feo porque esto lo pueden hacer afuera. Y el maestro me decía: -hay pero…, (maestra) -sí yo sé que lo haces sin querer, pero esto trasciende. Entonces al maestro le costaba trabajo porque ya lo tenemos muy arraigado, ese mal trato.

6. **Entrevistadora**: Dentro de los cursos de actualización docente, ¿has tomado o elegido un curso con perspectiva de género?

   Profesora: Antes nos daban chance de elegir, pero ahora digo, pues yo quiero este, ya no hay cupo, o luego uno quiere que de matemáticas, que de eduquemos por la paz, o no sé algo así, y llegan y te dicen, este planeación, competencias, nuevo programa. O sea yo quiero algo que me sirva para mi práctica, yo del programa ya me encargaré de leerlo, de preguntar; y pues a lo largo de mi trabajo docente, sí he tomado cursos que

me han gustado, que es “eduquemos por la paz”, por ejemplo, tome un curso de derechos humanos, pues ahí se hablaba pues, de la igualdad, y había pues juegos así de iguales que podían hacer los hombres y las mujeres. Y pues esos fueron los cursos que yo tomé.

7. **Entrevistadora**: ¿Conoces el manual de apoyo “equidad de género y violencia en preescolar” u otro que tenga perspectiva de género, cuál?

   Profesora: No, ahorita lo único que tenemos es lo de…, lo que estamos trabajando desde el año pasado en nuestro plan anual, es lo de los valores, o sea ahorita es lo que nosotras consideramos, que es importante ahorita estar reforzando, y en lo de lectura, que vemos lo del respeto, la igualdad, pero porque nosotros lo planeamos.

   Entrevistadora: Entonces no conoce el libro.

   Profesora: No, ¿hay libro de preescolar, de equidad de género?,

   Entrevistadora: Sí, está disponible desde el 2009, y viene tanto lo teórico como lo práctico, es decir, trae actividades didácticas para llevarlas a la práctica.

   Profesora: Porque no sé, yo creo que le voy a preguntar, no sé a lo mejor está en la dirección y nada más mandan uno. Porque te digo aquí hay libros, pero no me los dejan sacar de la dirección.

8. **Entrevistadora**: ¿Te han servido estos manuales para trabajar e incluir actividades con perspectiva de género en el aula, menciona cómo?

   Profesora: Nosotros buscamos actividades para favorecer, por ejemplo yo tengo mi carpeta, y por ejemplo luego me dicen: -que tú tenías que lo de la paz-, -préstamelo-, y ya hacemos lo de las actividades.

9. **Entrevistadora**: ¿En tu planeación, qué aspectos consideras para la diversidad y la equidad?

   Profesora: O sea que yo siempre planeo de manera general, o sea que para que los niños, que para que las niñas, estamos como Vicente Fox ¿no?, pero en la planeación tenemos que poner para que los niños y las niñas favorezcan eso no, porque lo tenemos que poner, pero nunca planeo

esto para ellos, o sea yo planeo para mi grupo, siempre planeo de forma general, o sea no hago específicamente esa diferencia.

10. **Entrevistadora**: ¿De acuerdo a tu experiencia, se han negado los niños o las niñas ha participar en una actividad que no corresponda a su género?, ¿cuáles y qué hiciste al respecto?

    Profesora: Ahora estos últimos años no, no me ha pasado, pero hace algunos años sí este se dio de que yo no voy a recoger, yo no voy a barrer porque eso lo hacen las mujeres, y entonces yo lo que hice fue dialogar ¿y por qué lo tienen que hacer las mujeres?, pues porque son las mujeres, son las que barren, y hubo otros niños que sí lo hicieron, y le dije mira ellos están ayudando, a recoger, a barrer, no son mujeres, pero están ayudando, (niño) -¡pero es que eso lo hacen las mujeres!-. Entonces lo que hice fue generar actividades que en su, por ejemplo, no recuerdo que fue lo que les di, que él hizo la actividad y le quedo sucio su lugar, y les dije que nadie le iba a ayudar, la consiga es de que nadie le va a ayudar a su compañero, cada quien se tiene que hacer responsable de lo que hizo, pues unos se ayudaron, pero a él lo dejaron. Entonces fue el que se tardó más, fue el que todos lo veían haber a qué hora, y lo tuvo que hacer, entonces a partir de ahí, como que todos me ayudan a recoger, todos lo vamos a hacer, pero ya no lo vio como lo va a hacer porque es niña, sino porque lo vamos a hacer porque todos vamos a participar.

ANEXOS

Cuestionario de dimensiones de la práctica docente

Profesora: Araceli Ordóñez Ordóñez

Grupo: 3°C

Este cuestionario tiene como propósito identificar desde su perspectiva y reflexión los elementos de su contexto institucional, social, así como su relación interpersonal y didáctica que le dan particularidad a su práctica docente.

INSTRUCCIONES: Favor de contestar conforme a lo que acontece realmente en su práctica docente cotidiana.

Dimensión institucional

1. ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado?

R: En las tres escuelas ha sido diferente, y es de acuerdo a la autoridad superior que es la que en un momento dado decide qué hacer y cómo. El tipo de institución escolar en la que me encuentro es burocrática, y se da prioridad al registro de la actividad administrativa, ya que por ejemplo, hay ocasiones en las que me encuentro con mi grupo muy concentrada leyéndoles un libro, tocan la puerta y me pide la directora que llene urgentemente papeles y documentación.

2. ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión?

R: Es un modelo de gestión tecnocrático pues predominan las estructuras y reuniones formales. En las juntas de consejo se tratan aspectos que importan a la escuela, y no se da mucho espacio a la reflexión y la plática entre educadoras y autoridades.

3. ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?

R: El espacio docente y que está por escrito es libre, pero ya en la práctica hay limitantes.

4. ¿Con qué márgenes cuento en el salón de clases y en la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?

R: Se encuentran limitantes, porque aunque en el programa de estudios de preescolar se menciona que nosotras tenemos la libertad de planear y decidir qué hacer y cómo hacer para generar aprendizajes en cada uno de mis alumnos. En las reuniones de consejo técnico, constantemente las autoridades nos están comparando entre educadoras, en la forma de realizar las planeaciones, y consideran que quien escribe más, hace una mejor planeación. O nos dan “sugerencias” de cómo hacerlo pero al final resulta una imposición.

Dimensión interpersonal

5. ¿Quiénes integramos esta escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se manifiestan entre nosotros?

R: Las docentes, el director y toda la comunidad escolar (padres de familia y alumnos). En todo momento el interés primordial es el desarrollar en los niños y niñas competencias que les ayuden a crecer como individuos capaces de enfrentar la vida de la mejor manera y en algunos casos apoyar dificultades que limiten sus aprendizajes.

6. ¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela?

R: Siempre es mediante la comunicación y aceptando cuando tenemos algún error.

7. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela?

R: Entre educadoras es bueno y siempre de apoyo, pero con las autoridades superiores sí llega a darse alguna diferencia al no cumplir con algunas cosas que ellas desean se hagan y no estamos de acuerdo.

8. ¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué espacios tienen alumnos, padres y madres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas?

R: Como docentes sí hay espacios pero siempre con limitaciones pues hay cosas que ya están planeadas sin tomarnos opinión, y por otro lado con padres y alumnos siempre se les toma en cuenta en toma de acuerdos u opiniones en lo que respecta a la educación de sus hijos y mejoras del plantel.

9. ¿Qué tipo de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?

R: Entre miembros de la escuela no se han dado problemas y si llega haber alguno se hará frente mediante el diálogo y si fuera algo grave se daría una sanción como normalmente se hace.

10. ¿Qué aprendizajes para la convivencia se desprenden de estas formas de relación y de participación que vivimos en la escuela?

R: Siempre son de diálogo y respeto.

Dimensión social

11. ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los maestros enfrentamos en la actualidad como parte de una revisión necesaria sobre la función social de la escuela?

R: Generar en la mayoría de los padres la responsabilidad que les corresponde en lo referente a la educación de sus hijos pues en este nivel hay quien aún cree que toda la responsabilidad es de la escuela y los maestros. Además cuando se les presenta algún problema a sus hijos desean que toda la

atención se les de en las escuelas y hay casos delicados que necesitan otro lugar de atención, la cual no la hay en muchas de las escuela.

12. En el medio en que trabajas, ¿qué retos específicos para nuestra práctica docente se hacen presentes a través de las situaciones de vida de los niños?

R: El reto es cuando se tienen niños o niñas con capacidades diferentes (débiles visuales, problemas auditivos, problemas del lenguaje, etc.) y no estamos lo suficientemente capacitadas para lograr que los niños (as) logren aprendizajes específicos para integrarse a la comunidad donde convive.

13. ¿He llevado a cabo, en mi salón de clases, alguna estrategia especial para apoyar a los alumnos cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar? ¿Cuál?

R: Sí, en lo económico en ocasiones dando de mi dinero para comprar material extra o pagar algo que necesita el alumno; en lo familiar platicando con los padres de familia y orientándolos sobre donde pueden ir para ser apoyados y cuando es de aprendizaje trabajo en conjunto con el personal de USAER y planeo situaciones que mejoren el aprendizaje en los niños y niñas.

Dimensión didáctica

14. ¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula? ¿Qué tipo de actividades acostumbro realizar en las distintas áreas?

R: Mi forma de trabajo es en equipo y sin dejar de lado a nadie, generando en los niños el respeto y la colaboración. Realizo actividades de lectura, actividades gráfico plásticas, actividades libres y dirigidas con material de construcción, dibujos en el pizarrón, exposiciones, actividades de aseo, etc.

15. ¿Qué tipo de procesos de razonamiento promuevo en mis alumnos a través de las actividades de enseñanza que realizo en clase? ¿De qué manera se

utilizan o se dejan de lado en ellas, los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mi alumnado?

R: Que ellos busquen la solución o respuesta a lo que se les presente y que se planteen hipótesis sobre lo que piensen o crean que es lo real y después esto lo puedan comprobar. Siempre se les habla con la verdad y partiendo de lo que ellos ya conocen o saben.

16. ¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en el aula entre los alumnos? ¿Qué papel tienen ellos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo frente a él?

R: De respeto mutuo y apoyo entre pares. Ellos mismos deberán de solucionar sus necesidades y yo soy apoyo, en ocasiones yo les enseñaré para que ellos puedan o aprendan hacerlo solos.

17. ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?

R: La toma de acuerdos al principio del ciclo escolar y hacerles saber cuáles son sus deberes y obligaciones y de igual manera sabrán cuáles son los deberes y obligaciones mías.

18. Con base en las dos preguntas anteriores, ¿cuáles son los principales aprendizajes que promuevo en mi alumnado? ¿Cuáles he observado?

R: El respeto, el diálogo, el decir siempre la verdad y el compañerismo, es lo que he observado más.

¡Gracias por su disposición y apoyo! 🙂

Diario de campo

Semana del 10 al 14 de septiembre del 2012

Lunes 10 de septiembre de 2012

El primer día de observaciones, llamó mi atención que después de presentarme ante el grupo de 3°C y la profesora, una niña me dio una silla para que me sentara.

En general las profesoras que laboran en esta institución educativa, me recibieron con un saludo cordial; sin embargo noto cierto grado de expectación y dudas con respecto a mi estancia en este tiempo.

Por otra parte la profesora Araceli Ordóñez, se muestra incómoda con mi presencia en el aula, no se nota libre en su actuar. Incluso menciona que lo que le importa de la observación que estoy realizando son los resultados que se obtengan.

Martes 11 de septiembre de 2012

Este día encontré a la profesora del grupo más relajada, un poco más a gusto con mi presencia en el aula; incluso intercambió palabras conmigo en una ocasión.

Hoy el grupo de 3°C tuvo clase de educación física con la profesora llamada Karla, quien utilizó en varias ocasiones las competencias entre niñas y niños como motivación para trabajar en su clase. En general se muestra que al alumnado le entusiasma y agrada esta clase.

Miércoles 12 de septiembre de 2012

El día de hoy llamó mi atención que en la clase de cantos y juegos, el profesor utilizó explícitamente en su lenguaje dos adjetivos calificativos “comadre, chismosa” para llamar la atención de dos niñas que se encontraban distraídas. Este tipo de adjetivos, si bien se pueden considerar como inofensivos, evocan estereotipos de género femenino.

Jueves 13 de septiembre de 2012

En este día destaca el trabajo conjunto que debe existir en la escuela entre autoridades, madres, padres de familia y comunidad escolar en general, para lograr el buen funcionamiento del ámbito escolar. Sin embargo noté que les cuesta trabajo ponerse de acuerdo a los familiares de niñas y niños, y no se muestra disposición a la hora de asumir responsabilidades y cargos directivos.

Viernes 14 de septiembre de 2012

Hoy en el jardín de niños se conmemora y realiza por la mañana la ceremonia cívica sobre el inicio de la lucha de Independencia de México, se encuentran presentes tanto alumnado como familiares. En términos generales la ceremonia se centra en un solo personaje “Miguel Hidalgo I. Costilla”.

Aunque las profesoras pidieron que niñas y niños fueran vestidos de mezclilla, playera blanca y un adorno mexicano (verde, blanco y rojo); los niños se encuentran vestidos de indígenas, con sombreros, rifles y huaraches; algunas niñas por su parte, muestran faldas, rebozos y bebés cargando en su espalda. Lo anterior demuestra la influencia que tiene la familia en la conformación de los estereotipos y roles de género en niñas y niños.

Semana del 18 al 21 de septiembre del 2012

Lunes 17 de septiembre de 2012

Este día no hubo clases por ser día feriado ante la conmemoración de la Independencia de México.

Martes 18 de septiembre de 2012

El día de hoy noté a la profesora Araceli muy ocupada con aspectos administrativos y documentos que tenía que entregar a la Directora de la escuela. Además es la persona encargada del comité de protección civil, tiene como cargo tocar la campana de emergencia, coordinar el tiempo de salida y el orden en niñas, niños, autoridades y profesoras, en los simulacros que se llevan a cabo en el jardín de niños.

Miércoles 19 de septiembre de 2012

En este día antes de iniciar clases, empecé a realizar la entrevista a la profesora de 3°C. En ésta sentí con más apertura y confianza a la profesora en el momento de contestar a las preguntas. En la primer parte de la entrevista se enfoca en conocer el aspecto personal de la profesora, lo que contribuyó a que tuviera una comprensión de ella como sujeto con intereses, experiencias, sentimientos y creencias personales que le dan una particularidad y entendimiento a su práctica docente.

Por otra parte, se realizó en la escuela un simulacro a las 10:00 am, las niñas y los niños de 3° son los infantes que corren más a la hora de salir al patio.

Jueves 20 de septiembre de 2012

El día de hoy, el personal de USAER trabajó con el alumnado de cada salón que se consideran con algún problema de desarrollo del lenguaje, de conducta o de atención. Para lo anterior una de las psicólogas pasó a cada salón de 2° y 3° por el alumnado que las profesoras encargadas de grupo, mediante la observación del trabajo diario en sus aulas, son las que canalizan. Cuando la psicóloga fue por los infantes a su salón me percaté que llevaba a puros niños varones. Lo anterior refleja que las profesoras en general consideran a los niños por cuestión de su género como problemáticos y con mal comportamiento.

En el grupo de 3°C, la psicóloga se llevó a Joshua y Uriel, tardaron un tiempo considerable. El primero que entró al salón es Joshua, y noté que llegó con cara triste y cabizbaja porque no había trabajado como sus demás compañeras y compañeros con la masa que la profesora les había pedido de tarea. La profesora por su parte lo sentó en una mesa aparte porque no había lugar con sus compañeras (os); sin embargo, el niño seguía sintiéndose incómodo, se levantaba de su lugar y se acercaba a sus demás compañeros. La profesora Araceli se dio cuenta de tal comportamiento y le hizo un espacio para que se sentara con niñas y niños, lo anterior contribuyó a mejorar la actitud y el sentimiento del niño. Posteriormente llegó Uriel, que fue el otro niño que se llevó la psicóloga se sentó solo y no mostró ninguna actitud diferente.

Viernes 21 de septiembre de 2012

En este día resultó interesante la actividad de conocer qué es lo que quieren ser niñas y niños cuando sean grandes, ya que se encontró que en general corresponde a estereotipos y roles de género femeninos en niñas y masculinos en niños. Sin embargo, hubo una niña llamada Melany que mencionó una ocupación que comúnmente es masculina “chofer”, lo que demuestra que la niña en su percepción sobre las ocupaciones aún no tiene marcada de forma limitada por estereotipos y roles correspondiente a su sexo y género.

Miércoles 30 de enero de 2013

En este día se tuvo que volver a observar ya que en el tiempo en que se realizó la mayor parte de la observación, la profesora Araceli Ordóñez se encontraba conociendo a su grupo y realizando el diagnóstico grupal. Por lo que decidí ir nuevamente para observar principalmente las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora para el aprendizaje de su alumnado, ya que éstas resultan fundamentales para el análisis de la práctica docente de la profesora.

El día de hoy, miércoles 30 de enero en el aula del salón se suscitó un problema con dos niños del salón (Edson y Uriel), el primero le pegó y le marcó dos rasguños en la cara a Uriel, la razón de esta discusión fue porque querían sentarse en el mismo lugar los dos. Lo anterior habla de una forma de comportamiento que se considera propia del género masculino (violencia y agresión). Por su parte la reacción inmediata de la profesora fue llamar la atención a Edson y mencionarle que lo platicarían con su mamá. Hasta después de pasar lista al grupo, de la exposición de Karla y Ximena fue que la profesora habló más seriamente con el grupo acerca de compartir y no lastimar al compañero.

Por otra parte después de un tiempo de no observar en este grupo, noté varios cambios, en cuestión de la forma en cómo se encontraban acomodadas las mesas donde trabajan niñas y niños, anteriormente se encontraban seis mesas en el salón en donde niñas y niños se sentaban alrededor de las mesas; ahora estaban formadas las mesas en tres filas largas, de esta forma se sentaron en esta ocasión niñas y niños de forma mixta. También encontré nuevos carteles pegados en el pizarrón que se nota fueron realizados por el alumnado. Cerca del pizarrón se encuentra ahora una imagen de un niño varón, que tiene por texto saber escuchar, con lo cual se entiende que esta imagen es androcéntrica pues sólo muestra la figura masculina y omite la femenina.

Finalmente fue el cumpleaños de la profesora Araceli el día de hoy y se mostró apoyo y muestras de cariño por parte de algunas mamás de su alumnado, y de las profesoras de los demás grupos tanto de 2° como de 3°.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 12 # NIÑAS: 11

Lunes 10 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am.	Presentación ante el grupo y la profesora.	Es el primer día de observación, entro al salón del grupo 3° C, me presento con el alumnado y su profesora, que se llama Araceli, los niños y niñas contestan que están de acuerdo con que trabaje con ellos este tiempo. Una niña se acerca a mí y me proporciona una silla para que me siente. Tomo mi lugar e inicio a registrar.	La acción de la niña demuestra una característica que se le atribuye a las mujeres, el ser para otros, es decir servir a los demás, en lugar de ser para sí.
	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as	La profesora se encuentra organizando su material para empezar a trabajar y un niño llamado Joshua le dijo a otro niño que era niña, la profesora pregunta -¿por qué es niña?-, el niño no contestó y la profesora ya no dijo nada.	La profesora al no profundizar en el diálogo y el por qué de la burla del niño hacia otro niño por considerarlo niña, omite la importancia que tiene, dialogar y aclararle a Joshua que su burla tiene un mensaje de inferioridad hacia los niños por considerárseles niñas.
		Los niños y niñas se encuentran sentados en mesas de seis integrantes, sin embargo se sentaron conforme fueron	Las niñas y niños comúnmente tienden a agruparse por razón de su sexo, es decir, niñas con niñas, niños con niños.

		llegando, y la profesora dice: -“haber quiero en cada mesa niño, niña, niño, niña”-, y empieza a acomodarlos (as). Una vez sentados, la profesora pide silencio y pasa lista, les recuerda que primero iniciará con las niñas, termina con ellas y no continúa con los niños, porque tienen que salir a la ceremonia de honores a la bandera. Cabe resaltar que la profesora tiene su lista organizada de esa manera, primero niñas y después niños. Cuando termina de pasar lista, la profesora pide al alumnado que se levante y salga en orden al patio para la ceremonia de los honores a la bandera.	La acción de la profesora de intercalar niño con niña es acertada, sin embargo, lo realizó después de que entré al salón a observar. La acción anterior de la profesora tiende a contrastar con el criterio que utiliza a la hora de pasar lista, porque si bien por una parte su intención es integrar niños con niñas, a la hora de pasarles lista, los separa por razón de sexo, mandando el mensaje implícito de diferencia y separación entre los sexos.
9:15 am	Usos y costumbres de los honores a la bandera en la escuela.	Ya en el patio, se encuentran todos los grupos del jardín de niños, con sus profesoras. Los niños y niñas se encuentran acomodados conforme fueron llegando, y las profesoras se encuentran con sus grupos, acomodándoles y pidiendo que se coloquen derechitos para recibir a la bandera. A la docente del grupo de 3°A, le toca coordinar la ceremonia, por lo tanto se localiza al frente, y con un micrófono. La Directora es la autoridad que entrega la bandera a la escolta, la cual está conformada por 4 niñas y 1 niño, este último es el	En el jardín de niños, tiene gran importancia inculcar en niños y niñas el valor por los símbolos patrios. Por otra parte, la escolta aunque es conformada en su mayoría por niñas, al niño es al que se le dio la importancia de portar la bandera.

		abanderado. Cuando la escolta avanza, la profesora de 3°A, pide que cante la escuela en general, una canción sobre la bandera. Llega la escolta al centro del patio de la escuela, se paran y se entona el himno nacional, y una promesa hacia la bandera. Finalmente avanza, nuevamente la escolta, despidiéndola con otra canción. Una vez que la escolta termina su recorrido con la bandera, la Directora la retira del abanderado, y termina la ceremonia con la profesora que coordinó, la cual se despide diciendo: -“que tengan bonita semana chicos”-. Los grupos se dirigen a sus aulas.	El lenguaje de la profesora del grupo 3°A utiliza la palabra “chicos” para referirse tanto a niñas como a niños, al generalizar en masculino, se tiende a olvidar la presencia de las niñas.
9:30 am.	Juegos y cantos con equidad de género. Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	El grupo de 3° C, se va al salón de música, la profesora Araceli, los lleva en una fila y los niños y niñas entran al salón, donde se encuentra esperándolos (as) el profesor de música. Él saluda y les dice: -“buenos días niños”-, el alumnado por su parte está colocado en un semicírculo, en esta clase se encuentran presentes tanto el profesor de música como la profesora del grupo. El profesor se coloca frente a ellos (as), y menciona esta clase es de observar y escuchar. Pide que los (as) niños (as), vean sus labios, ya que pronuncia palabras en	El lenguaje que utiliza el profesor para dirigirse al grupo en general es en masculino, utiliza las palabras: niños, compañero. Sin embargo, para trabajar con ellos (as), lo realiza de forma mixta, no los separa por su sexo.

	Juegos y cantos con equidad de género. Juegos, cantos y actividades con equidad de género.	silencio, niños y niñas participan tratando de descifrar la palabra que dice el profesor; sin embargo, ningún niño o niña acierta. Una vez que se encuentra el alumnado atento, se dirige el profesor al piano, para tocar una canción que dice: -"vuelen palomitas, salgan del parque", el que no (brinque, salte, camine sobre un pie), pierde-. Los niños y niñas, se encuentran caminando por todo el salón de música, realizando lo que el profesor pide, por su parte la profesora está con niños (as) verificando que ellos (as) trabajen y también realiza lo que el profesor pide. Después con esa misma canción el profesor ahora solicita que busquen y abracen a un "compañero", las niñas buscan a niñas y los niños a niños. Y como queda siempre solo un niño o niña, la profesora también interactúa, las tres ocasiones ella abrazó a niños varones. Posteriormente el profesor dice, "el que no forme grupo de 3 niños pierde", en esta ocasión se forman equipos de niños con niñas. Finalmente pide que se formen 5 equipos, los niños y niñas corren, gritan y se juntan entre ellos, pero había grupos en los que había más de cinco niños y niñas, tanto la profesora como el profesor, se encargan de contar y verificar que en verdad sean cinco	Nuevamente se puede visualizar como los niños y niñas se agrupan en pares según sea su sexo, niños con niños, niñas con niñas, en parte ocurre lo anterior por el desarrollo de su identidad personal, que los y las lleva a equipararse con niños (as) de su mismo aspecto, en el comportamiento, su peinado, su vestimenta, etc. Sin embargo, aunque es fundamental esta identificación en su desarrollo, también lo es la interacción con los demás compañeros (as) que no son iguales a ellos (as). Para esto se observó que les cuesta más trabajo relacionarse los niños con las niñas que a la inversa. Esto en parte porque constantemente a los niños tanto en la familia como en la escuela, se les educa menos en la cuestión afectiva, de interacción y cercanía con sus pares, por esta razón es que les cuesta trabajo esta actividad de abrazarse con algún compañero (a); además también es la razón por la que la profesora tuvo que abrazar a los niños varones, cuando no encontraban

	Juegos, cantos y actividades con equidad de género.	grupos de niños y niñas. Se formaron cuatro grupos mixtos, y uno sólo de niñas. Ya en equipos pide que niños y niñas se sienten en el suelo. Los niños y niñas se encuentran intranquilos en especial un niño que se llama Joshua, al cual le piden que guarde silencio, ya que no se callaba, ni estaba quieto. El profesor numera a cada equipo, y pide que los niños y niñas pongan atención para que recuerden cual es su número, les cuesta trabajo la primera vez que el profesor menciona que alcen la mano, pero después de recordarles, en tres ocasiones, tanto niñas como niños alzan la mano ya sin equivocaciones. A cada equipo les entregan una caja con un instrumento musical diferente, les dan: maracas, cascabeles, panderos, tecomates y crótalos. El profesor de música, empieza a tocar una canción con el piano, y va indicando, el instrumento que quiere que suene, una vez que tocan todos los equipos sus instrumentos, ahora todos (as) juntas tocan al mismo tiempo. Termina la clase y el profesor de música menciona “algún caballero que me pueda dar las cajas de los instrumentos”. Se levanta un niño y le entrega las cajas. Después el profesor pide que las niñas se	pareja. También se puede rescatar que aunque tratan los profesores que el trabajo sea entre mixto, sin darse cuenta dejan un equipo de puras niñas. Sin embargo, no hacen diferencias a la hora de entregar instrumentos, niños y niñas tocan por igual. En esta actividad musical, en primer lugar se entiende que niños y niñas tocan por igual y de forma indiferente los instrumentos musicales; en segundo lugar se refleja la forma en que trabaja el profesor de música en el cual niños y niñas deben desarrollar atención y memoria con respecto a los instrumentos musicales. El profesor de música utiliza en su lenguaje un estereotipo de género masculino, al decirles a los niños “caballeros”, ya que esta palabra simboliza la figura de sobreprotección y

		levanten y se formen, detrás de ellas siguen los niños. El profesor los despide tocando una canción de música regional mexicana. La profesora se encuentra al principio de la fila que se formó y les indica a las niñas que salgan agarrando con las dos manos la falda y a los niños que pongan las manos atrás.	seguridad que deben tener los hombres hacia las mujeres, considerando a estas últimas como sujetos pasivos, que no pueden realizar acciones por sí mismas. Por su parte la profesora pide un comportamiento diferente según el sexo del alumnado, lo que refuerza estereotipos de género en niñas y niños.
10:00am.	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	Los niños y las niñas caminan hacia su salón cruzando el patio, y la profesora pasa brincando por el juego del avión que está pintado en el piso, por lo tanto ellos también lo realizan, la profesora les pone jabón y se lavan las manos en los lavabos que se encuentran fuera de los baños. Una vez dentro del salón y sentados en su lugar, la profesora termina de pasar lista a los niños varones, y menciona “Vénganse los niños y las niñas, a sentar a la alfombra de la biblioteca”, la profesora les enseña el libro que van a leer, el cual tiene de título “Alejandra come la lluvia”, el cuento trata de una niña que no quiere a la lluvia porque ésta no la deja salir a jugar, sin embargo, al final la niña entiende la importancia que tiene el agua y la lluvia, para las plantas y para la vida. Una vez que la profesora	En esta situación aunque niñas y niños salieron del patio de forma dividida, pasan brincando por igual en el avión. Vuelve a pasar lista de forma dividida, lo cual significa que la organización en el aula, esta enfocada en la separación entre los sexos. También en el lenguaje de la profesora aunque menciona a niños y niñas, lo realiza diciendo primero niños (masculino) y después niñas (femenino), con lo cual se manifiesta una jerarquía entre los géneros La profesora muestra tanto en el lenguaje como en la actividad de la lectura del cuento de “Alejandra como la lluvia”, la presencia de las niñas.

	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	termina de contar el cuento, les realiza preguntas a los niños y las niñas que se encontraban platicando o distraídos. Al que llama la atención es a un niño llamado Víctor, porque se encontraba moviéndose de su lugar. Cuando termina esta actividad, la profesora les explica que van a pintar una bandera, y los (as) manda a su lugar diciendo "vámonos chicos".	La profesora llama la atención a los niños normalmente por su comportamiento, el cual es más activo, además se encuentran generalmente menos atentos en las actividades, este comportamiento se cree característico de los varones, pero es una forma común en la que llaman la atención de la profesora. A la hora de mandar al grupo a su lugar, vuelve a utilizar el masculino "chicos", olvidando la presencia de las chicas.
	Organización del aula desde la perspectiva de género Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	Las mesas donde trabajan niños y niñas tienen como centro de mesa una flor de fomi, por lo que le pide a Edith que quite los centros de mesa y los acomode en otro mueble, con el objetivo de que puedan trabajar con la manualidad de la bandera. Como la niña no se apura, manda a Víctor a que le ayude. También la profesora le pide a Karla que reparta pinceles. El material que utilizan para realizar la bandera es cartulina blanca, pinceles y acuarelas. Como va ha ser pintada, la profesora reparte a cada mesa una bandeja con agua. Una vez que tienen su material, los (as) niños (as) inician la actividad, la profesora no interviene en el	Los centros de mesa que utiliza la profesora para adornar su salón son iguales tanto para niñas como para niños, esto es importante para generar la igualdad de género. Cuando pide la profesora a Edith que quite los centros de mesa para trabajar, es porque la niña es muy pasiva, normalmente no participa y no muestra un correcto desarrollo del lenguaje. Sin embargo, considero que el que mande a un niño a ayudarle, contradice que la niña realice acciones autónoma y rápidamente. En esta actividad manual se evidencia que el trabajo de la profesora para con su alumnado es fomentar la

		trabajo de los niños (as), los deja hacer su bandera, mientras tanto ella busca un casete de música para que trabajen.	independencia en su trabajo educativo.
	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	Un niño le dice a la profesora ya terminé mamá, y la profesora le contestó “hijo mío”, los demás niños y niñas se ríen. Conforme van terminando, la profesora pide que dejen sus banderas secando en la alfombra del área de la biblioteca ya que mañana le pondrán el palito a las banderas, además pide que limpien sus mesas. Las niñas son las que se dirigen a tirar el agua de las bandejas que utilizaron, sólo un niño llamado Víctor va solo a tirar el agua, los demás varones se quedaron sin hacerlo, dejaron que las niñas lo hicieran.	Aunque es muy común que los (as) niños (as) confundan a las mamás con las profesoras, considero que la equivocación del niño refleja la simbolización maternal y de cuidado que interpretar los niños de la función de las profesoras de preescolar. En esta actividad los niños muestran poca movilidad a la hora de limpiar. Las niñas integrantes de las mesas son las que se disponen a realizar la actividad de limpieza la cual, se considera un estereotipo y rol femenino.
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género	Después de que las mesas quedan limpias, la profesora pide que los niños y las niñas preparen su mantel y su desayuno en las mesas. Los manteles se encuentran en un mueble, donde los niños y niñas se dirigen solos (as), eligen el que quieran y lo ponen en su mesa. Los manteles tienen tres imágenes diferentes, de princesas, de harry potter y de un niño y una niña abrazándose; sin embargo, las niñas escogen el de princesas, y los niños de harry potter. La profesora por su parte les dice “el que	La elección de los niños y las niñas de los manteles se da de forma estereotipada. Como es de esperarse las niñas toman el mantel que considera de niñas con un príncipe y la princesa. Por su parte los niños al otro extremo toman el mantel que se considera es de “niños”, el cual muestra colores oscuros, con una imagen de un niño mago volando. La profesora no interviene en dicha elección, ni muestra interés en ello, lo cual manifiesta que la profesora lo considera irrelevante. También en el

		esté sentado al recreo”. Una vez que los niños y las niñas, ya acomodaron su mantel con su agua y leche, la profesora los (as) deja salir al recreo.	lenguaje de la profesora nuevamente se refleja la utilización del masculino genérico en la frase: “el que esté sentado al recreo”.
11:00am.	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niñas y niños, e interacción de la docente con ellas (os).	Ya en el patio, en la hora del recreo, los niños varones se encuentran corriendo en el patio algunos tras una pelota y aventándola, otros niños sólo corren para atraparse, tirarse en el suelo, empujarse, pelean. Por su parte las niñas se encuentran sentadas a las orillas del patio de la escuela, algunas se sientan al lado mío y les pregunto el por qué no juegan, ellas contestan que porque no saben a qué jugar. Las pocas niñas que corren no juegan brusco. Las niñas quieren jugar con la pelota de los niños y ellos no las dejan. La profesora mientras tanto, se encuentra platicando con la directora y con otra profesora, y en ocasiones llama la atención de los niños que están jugando de forma agresiva. Termina el recreo y niños (as) se forman para que la profesora les ponga jabón para lavarse las manos antes de entrar al salón, para ello los niños se forman con los niños y las niñas con las niñas.	A la hora del recreo, en el juego libre de los niños y las niñas, se visualizan juegos estereotipados. Los niños varones se apropian del patio de juego, su comportamiento se muestra activo, agresivo y de combate. El juego de las niñas por su parte es pasivo, ya que se encuentran sentadas alrededor del patio, como observadoras de lo que acontece. Los grupos que se forman a la hora de jugar, en general son los niños con los niños y las niñas con las niñas, se muestra muy poca relación de parte de los dos grupos, incluso hay un grupo de niños que se encuentran jugando con la pelota y no dejan que jueguen las niñas. Los pocos niños que se integran a jugar con las niñas, lo hacen correteándolas. Esto muestra una separación por sexos a la hora del juego libre.

		Al entrar del recreo niños y niñas toman su leche y agua. Renata no llevó su leche y la profesora preguntó -¿por qué?, la niña contestó -porque mi mamá no me la compró, la profesora contestó –tache a la mamá.	En este diálogo de la profesora con Renata, al desaprobar que su mamá no le haya mandado su leche, reafirma que la persona directamente responsable de la atención y cuidado de la niña, es la mamá, un rol femenino.
11:45 am.	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas. Juegos y cantos con equidad de género.	Después de tomar sus alimentos, la profesora menciona –"los que ya terminaron, pasen a la alfombrita de cuentos". Los niños y niñas se dirigen jugando y la profesora llama la atención especialmente a Valentín y Emanuel porque desacomodaron la alfombra. Una vez que se encuentran sentados, la profesora les pone la grabadora con una canción en la que los niños tienen que escuchar el diálogo de un niño y una niña pidiéndole permiso a la mamá que se llama Cotita para que los deje salir a jugar, la mamá les dice que no porque tienen que lavar, bañarse, trabajar, cortar leña, tortear, hacer la comida y estudiar. Al terminar el diálogo la profesora les pregunta, por qué los niños no podían salir a jugar, los niños y niñas participan. Un niño menciona que él le ayuda a su papá a reparar los muebles, otro niño también menciona que le ayuda a trabajar a su papá, después una niña, le dice a la	El lenguaje de la profesora nuevamente no se muestra inclusivo pues generaliza al grupo en masculino. Además que la profesora muestra más atención en los niños varones, ya que estos muestran un mal comportamiento. En la actividad en que la profesora les pone el diálogo a los (as) niños (as), si bien el objetivo es que éstos (as) retengan la información y desarrollen la memoria. Los niños y las niñas expresan los modelos de comportamiento y trabajo en su familia, divididos por razón de su género. La intervención de la profesora en esta situación es de suma importancia para aclararles tanto a niñas como niños que podemos realizar y ayudar en actividades no consideradas socialmente apropiadas, y que los niños pueden ayudar a su mamá y las niñas a su papá; sin embargo, la omisión de la

		profesora, que ella le ayuda a lavar trastes y limpiar la casa. La profesora no menciona nada al respecto, sólo escucha.	profesora en este tema, refuerza los estereotipos y roles de género que los niños y las niñas interiorizan en su familia.
12:00 am.	Despedida la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	La profesora se despide cantando, junto con las niñas y los niños la canción: “este le puso la sal”, “este le puso el aceite”. Les dice nos vemos mañana, abre la puerta del salón y las mamás se encuentran fuera del salón formadas, portando un gafete que tiene tres fotos de las personas que sólo pueden recoger al niño y llevárselo. La profesora llama a cada niño o niña, según vaya llegando su mamá. Se despidió la profesora de beso en esta ocasión, de dos niñas, ya que las mamás se lo pidieron.	En la despedida, se nota más afectividad con las niñas, por la influencia de las mamás en despedirse de esa forma de la profesora, lo anterior es un reflejo de cómo se modelan los comportamientos en los géneros en este caso el femenino, el cual se considera un género más afectivo y sensible.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordoñez Ordoñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 14 # NIÑAS: 13

Martes 11 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
8:45 am	Relación de la educadora con los papás y las mamás de los niños y las niñas a la entrada del jardín de niños.	La puerta de entrada al jardín de niños, la abren a las 8:45 am, ahí se encuentran dos profesoras de los grupos de 3°C y 2°C y la directora del plantel, su función es recibir a todos (as) los niños y las niñas que llegan a la escuela. La profesora Araceli de 3°C, saluda a los (as) niños (as), diciendo –buenos días niños, cada que ellos (as) entran. En cuanto a la relación que muestran las profesoras, con los familiares, las primeras no demuestran casi comunicación con los familiares, a menos que estos últimos les pregunten algo a las profesoras, relacionado con los materiales o alimentos de sus hijos (as).	El que las profesoras se encuentren en la entrada del jardín de niños y niñas refleja una de las funciones que realizan además de trabajar con ellos y con ellas en el salón de clases. Recibir a niños y niñas es un trabajo que en esta escuela se considera deben efectuar en equipo dos profesoras por semana, junto a la Directora. Por motivos de tiempo las profesoras no muestran mucha interacción con los familiares que van a dejar a niñas y niños, sin embargo considero que esa relación e interacción debe ser más cercana pues se necesita una buena comunicación con los familiares para que exista un mejor trabajo y acompañamiento con los niños y las niñas. La mayor parte de los familiares

		Cabe señalar que en su mayoría son mujeres las que acuden a dejarlos (as) a la escuela.	que llevan a niños y niñas a la escuela son mujeres lo cual manifiesta que son las personas encargadas de su cuidado. Mientras tanto la ausencia del papá indica dos situaciones: se encuentra trabajando, o no está al cuidado del hijo o hija. En términos generales todavía se ve una marcada división sexual del trabajo donde la mujer es la encargada del cuidado de las (os) hijas (os) y de los quehaceres del hogar, mientras el hombre se encuentra trabajando fuera del hogar y ausente del cuidado de las(os) hijas(os).
9:00 am.	Juegos, cantos o cuentos, con equidad de género.	El día de hoy después de entrar los (as) niños (as) al salón de clase, llega la profesora de educación física, saluda a los (as) niños (as) y pide que salgan al patio. Una vez que se encuentran afuera, la profesora les indica que quiere una fila, los niños y las niñas se colocaron conforme fueron llegando. Después la profesora, pide a niños (as) que realicen ejercicios de calentamiento, para lo cual deben recorrer el patio en una fila, realizando los ejercicios que ella les indica, éstos consisten en movimientos de piernas principalmente, la profesora les dice que tipo de paso quiere: paso de soldado, de campana, de caballo y de karateca. En ese lapso que los niños (as)	En clase de educación física en un inicio no hay separación entre niños y niñas a la hora del calentamiento pues realizan una fila en general, sin embargo los ejercicios del soldado, el caballo y el karateca representan modelos masculinos. Como la profesora Araceli, le toco estar recibiendo al alumnado de la escuela,

	Juegos, cantos o cuentos con equidad de género.	realizan el calentamiento, se integra a trabajar con el grupo, la profesora encargada del grupo, ya que se encontraba dando recados o materiales que las mamás le habían encargado a la hora de la entrada. En el centro del patio se encuentran dos filas de colchonetas. La profesora de educación física se acerca a los (as) niños (as), para explicar la actividad que van a realizar, para lo cual toma como ejemplo a Hugo. La actividad consiste en que cada que la profesora suene el silbato los niños y las niñas deben acostarse lo más rápido que puedan en las colchonetas, para esto menciona: -vamos a ver quien se acuesta más rápido los niños o las niñas-. Inicia la actividad, suena el silbato y la profesora menciona: -¿quién creen que ganó?, los niños, ellos festejan. Se levantan otra vez y vuelven a caminar, suena el silbato, y ahora dice: -¿quién creen que ganó?, las niñas, ahora ellas festejan. Continúa la actividad y finalmente, ganan otra vez los niños. Después cambian de actividad, ahora la profesora de educación física indica que	tiene como función ser intermediaria entre los familiares y las demás docentes. En este momento de la clase cuando se inicia el trabajo grupal, la profesora toma como ejemplo a un niño varón, lo cual puede en principio reflejar el pensamiento común del profesorado de considerar a los niños varones más aptos para las actividades físicas. Por otra parte, el que la profesora de educación física, ponga a competir a niños y niñas en esta actividad física indica que utiliza la clasificación y separación por sexo entre niños y niñas, lo cual contribuye a que ellos y ellas exista una idea de diferencia y separación, en lugar de integración y trabajo en equipo entre niños y niñas. En el cambio de actividad, se demuestra como en general a las niñas les cuesta más trabajo realizar

9:40 am	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	niños y niñas tienen que realizar otros ejercicios en las colchonetas, los cuales consisten en: brincar de un lado al otro de la colchoneta, dar maromas, gateando, girando sobre su propio eje. Las profesoras mientras los (as) niños (as) realizan los ejercicios, se encuentran conversando, se observa que su plática, tiene que ver con la forma en cómo hay algunos niños y niñas que les cuesta trabajo realizar ejercicios. A Rubí, Edith y Johana, les cuesta trabajo realizar las maromas, sin embargo, la profesora de educación física les ayuda a impulsarlas. Por su parte la profesora Araceli, se encuentra ayudándole a un niño llamado Brian, al cual también le cuesta trabajo realizar las maromas. Finalmente la profesora termina la clase pidiendo que niños y niñas se formen en una fila, y se despide diciendo: - adiós chicuelos-. Los niños y niñas antes de pasar al salón se encuentran formados primero ellas y después los niños, a pesar de que la profesora no indicó como debían formarse.	actividades físicas (maromas), ya que socialmente se ha considerado que los niños varones poseen mayor habilidad para realizar este tipo de actividades, por lo que se nota que en sus familias no se fomenta la actividad física en las niñas y sí más en los niños. Sin embargo considero que la intervención de la profesora de educación física es pertinente y acertada, ya que estimula a las niñas para el desarrollo de estas habilidades. En la despedida de la profesora de educación física, con respecto al lenguaje que utiliza se observa que utiliza el genérico masculino para despedirse de niñas y niños. El que niños y niñas se separen por razón de género, habla de la interiorización que van realizando acerca de la pertenencia a uno u otro sexo, lo cual no debería significar una separación. Sin embargo con las

	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as. Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Una vez dentro del salón de clases, la profesora realiza un ejercicio de atención, pidiendo a niños y niñas “manos en la cabe-za, manos en los hom-bros, manos en los co-dos”. En esta actividad llama la atención a tres niños varones, porque no se encuentran realizando la actividad que está pidiendo. Cuando los niños y niñas se encuentran atentos, la profesora Araceli, repasa con ellos los días de la semana, como se da cuenta que no los recuerdan correctamente, cantan una canción de los días de la semana. En esta ocasión llama la atención nuevamente a los niños varones porque se encuentran jugando, y les pregunta sobre el tema que están tratando. Después la profesora les explica al alumnado en general, que van a trabajar con un libro de apoyo que tiene la forma de un calendario. Para esto pide que pongan atención porque van a colorear	actividades pedagógicas en este caso de la clase de educación física se reforzó la idea de separación y competencia por razón de su sexo .El comportamiento de los niños varones generalmente es más activo y negativo que el de las niñas, lo cual refleja una forma de llamar la atención de la profesora y encontrarse presentes de esta manera en el aula. En esta actividad se entiende que la profesora se encuentra conociendo al grupo, ya que simplemente pregunta los días de la semana. Nuevamente tres niños varones, se encuentran distraídos, por lo cual la profesora vuelve a llamar la atención respecto al comportamiento de los niños, lo que refuerza la idea de que de esta forma llaman la atención de la profesora. Esta actividad se centra en que el alumnado identifique y coloree el día indicado. Para lo cual primero indica que día es el que deben colorear, el

10:15 am	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	en su libro “calendario” el día de hoy que es martes 11 de Septiembre, les muestra donde van a colorear. Y les pregunta a Uriel, Miguel, Gael y a Daniela, que si ya se fijaron bien donde está el número 11, ya que se encuentran platicando y distraídos. Posteriormente, la profesora nombra y les entrega a cada niño (a), su calendario, los niños y niñas se dirigen a un mueble por crayolas para colorear. La profesora pide que al colorear el día, los (as) niños (as) no se salgan del recuadro. Conforme pasa el tiempo la profesora menciona: -“levanten la mano los que vayan terminando”-. Una niña llamada Brenda se levanta a mostrarle su trabajo, la profesora observa y le dice: -yo no se como le vas a hacer, pero no quiero que te salgas de colorear el recuadro-. La niña se dirige a su lugar. Una vez que terminan todos (as), la profesora pasa a cada lugar de los niños y las niñas a revisar su trabajo. Finalmente la profesora pide que acomoden sus libros en el mueble donde se dejan los libros. La profesora manda a niños y niñas a que se sienten en la alfombra del área de	alumnado simplemente debe poner atención. Sin embargo nuevamente llama la atención a 4 infantes, tres son varones, lo que indica nuevamente un comportamiento estereotipado. Esta actividad se encuentra centrada en el alumnado, ya que ellos son quienes tienen la acción principal, además de fomentar en ellos la independencia y autonomía en su trabajo. El lenguaje de la profesora no es inclusivo ya que en la frase: “levanten la mano *los* que vayan terminando”, está utilizando el masculino plural o masculino genérico, lo cual induce a la ambigüedad en perjuicio de las niñas, además de ocultarlas tras este tipo de lenguaje. Por su parte la actitud que tiene la profesora con Brenda, demuestra la idea que tiene la primera con respecto a que si bien a las niñas no se les llama tanto la atención por su comportamiento, sí por su trabajo escolar. En esta actividad pedagógica, la profesora inicia utilizando nuevamente

	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	la biblioteca, mientras ella se dirige por un micrófono a su locker. Regresa con los (as) niños (as), y dice: -haber listos, pregunta número uno, les voy a hacer una pregunta a un niño o una niña, que se encuentren quietecitos-. Inicia preguntando a tres niños varones, después sigue con las niñas, las preguntas se refieren a las plantas, árboles y flores.	el masculino plural con la frase “haber *listos*”, posteriormente cuando menciona “voy a hacer una pregunta a un *niño* o una *niña*”, si bien utiliza los dos términos inclusivos, emplea primero la palabra niño y posteriormente niña, lo cual refleja un orden que a su vez establece una jerarquía entre las dos palabras, donde primero es el masculino y en lugar secundario se deja al femenino.
	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Terminando la sesión de preguntas, la profesora entrega a niños y niñas, libros que contienen imágenes de plantas, la actividad consiste en que deben recortar con sus manos la planta o árbol que les guste más. Se observa que son los niños varones los que se acercan a preguntar con mayor frecuencia o piden ayuda a la profesora.	En esta actividad se muestra nuevamente que está centrada en la acción de niñas y niños principalmente. Así mismo, no se nota una clasificación o separación por sexo de la profesora al entregar los libros para que recorten la planta o la flor. Sin embargo, nuevamente se observa la atención que buscan los niños al pedir ayuda, por su parte las niñas se encuentran sentadas trabajando.
	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	En una ocasión ya para terminar la actividad se acerca una niña a la profesora y le menciona que no encontraba ninguna planta, la reacción inmediata de la profesora fue decirle que dejara el libro en su lugar; sin embargo al percatarse de mi observación la	La actitud que mostró la profesora con la niña en un principio, denota que tiene baja expectativa con respecto al trabajo e investigación de la niña. Por el contrario, la reacción de la profesora debe estimular, desde un principio, el trabajo de investigación de la niña, impulsarla verbalmente para que la niña

11:00 am	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	profesora, rectificó y le dijo a la niña, -"¿cuánto a que si encuentro una planta?"-. La encontró y la niña la recortó. Conforme van recortando su planta las niñas y los niños la van pegando en el pizarrón. La profesora menciona: -"los que ya terminaron pongan el libro utilizado en el pizarrón". Mientras los niños y niñas se encuentran trabajando, llega al salón de clase una profesora, que se encarga de apoyar al alumnado que presenta problemas de aprendizaje o de conducta. La profesora de apoyo se dirige hacia la profesora Araceli, para que le diga cuáles son los niños que quiere canalizar, al parecer son dos niños varones. Esta profesora sólo observa lo que los niños realizan, y se retira del salón en aproximadamente 15 minutos.	logre realizar satisfactoriamente la actividad. Finalmente, la reacción de la profesora de hacerle el trabajo a la niña, refuerza nuevamente la idea de que ella no puede investigar y encontrar por sí misma. En la frase "*los* que ya terminaron", la profesora nuevamente emplea el masculino plural, y con esto un lenguaje no inclusivo para las niñas. En esta escuela, se encuentran profesoras de apoyo psicopedagógico, las cuales ayudan a las profesoras de grupo en la canalización y el trabajo con niños y niñas que requieren de apoyo para el desarrollo de áreas cognoscitivas, habilidades y del lenguaje. La profesora Araceli (encargada del grupo), de acuerdo a su trabajo cotidiano canalizó a dos niños por su comportamiento y atención, sin embargo, considero que en parte se debe a la idea social de que los niños varones son problemáticos y distraídos. Ya que también observé a una niña llamada Edith la cual muestra un bajo desarrollo del lenguaje, que no participa, se encuentra distraída, pero como normalmente se encuentra quieta

			y tranquila la profesora no la canaliza.
	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as.	Cuando todos (as) terminan de pegar su planta en el pizarrón, la profesora pide que se sienten en sus lugares, llama mi atención que la profesora escuchó que un niño varón estaba cantando, la profesora dijo escuchen la canción de Diego, los (as) niños (as) ponen atención y todo el grupo canta la canción de “cucú cucú cantaba la rana”, al mismo tiempo. Posteriormente una niña llamada Renata, le menciona que ella se sabe otra canción que le enseñó su mamá, la profesora sólo escuchó a la niña y prosiguió diciendo: -las niñas “mujeres”, pasen por sus banderas que hicieron ayer-, después de ellas, pide que, -pasen los niños “hombres”. La profesora le pone personalmente el palo a cada una de las banderas de niños y niñas, éstos (as) pasan a sus lugares, la profesora empieza a cantar el “himno nacional”, la “promesa a la bandera” y una canción que habla sobre los niños y el respeto a la bandera. Finalmente, los niños y las niñas preparan sus mesas con los manteles y la leche o agua que van a	La profesora en esta ocasión muestra una actitud diferenciada según el sexo de su alumnado, ya que a Diego le presta atención; sin embargo, cuando Renata quiere cantar su canción, la profesora demuestra poco interés en escucharla, lo cual considero que no ayuda a la confianza, seguridad e iniciativa de la niña. Así mismo, la profesora al pedir que pasen las niñas y después los niños por su bandera, si bien está tomando en cuenta primero al colectivo femenino y después al masculino, considero que la profesora utiliza la categoría sexo de forma separada, lo cual refuerza la idea en niñas y niños de división entre ellas (os) en lugar de una integración.

11:30 am. 11:52 am.	Juego libre de niñas y niños, reflejo de estereotipos y roles de género, interacción de la docente con ellas (os). Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños	tomar de regreso del recreo. Cabe resaltar que los niños vuelven a escoger el mantel de harry potter y las niñas el de la princesa con el príncipe. El grupo sale al área de juegos. Los niños y las niñas corren al área de juegos, ahí se encuentra una escalera con cuerdas, la cual lleva a un puente colgante de madera, conectado a una palapa o casita de la cual bajan los niños y las niñas por una resbaladilla y un caracol de bomberos. En esta ocasión tanto niños como niñas, se suben, brincan en el puente, bajan de la resbaladilla. Por su parte la profesora, no interactúa con ellos (as) a la hora del juego, supervisa que no se lastimen y jueguen con cuidado. Principalmente llama la atención a los niños varones, ya que su juego es brusco. Cuando termina el tiempo del juego libre, la profesora pide una fila de niñas y otra de niños para avanzar al salón, en esta ocasión una niña se mete a la fila de niños y la profesora llama la atención a la niña. Cuando los niños y las niñas llegan al salón se sientan en sus lugares, la	De nuevo las niñas y los niños, a la hora de escoger su mantel para el desayuno lo realizan de forma estereotipada y dividida. El juego libre de niñas y niños se muestra en esta ocasión mixto, tanto unas como otros juegan de igual forma en el juego. Por su parte la profesora en la hora del juego, no se involucra, motiva o dirige, por lo tanto toma un rol de amonestadora, ya que está supervisando que no haya conflictos, peleas o desorden entre niños y niñas. Los niños varones por su parte demuestran un juego estereotipado, más agresivo y violento que las niñas. De nuevo la profesora al pedir que su grupo forme dos filas, utiliza la categoría del sexo para dividir y separar a niños de niñas, incluso corrige a la niña cuando toma un lugar que “no le corresponde”. En esta ocasión, nuevamente se puede

12:00 am.	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	profesora se dirige al librero, donde se encuentran los calendarios con los que trabajan los niños y las niñas, la condición para entregárselos es que se encuentren niños y niñas en su lugar. Llama a la mayor parte de niñas por su calendario y finalmente termina con los niños. Cuando termina de entregarles los calendarios, la profesora inicia a cantar la canción de “caminando por el bosque una vaca me encontré como no tenía nombre que nombre le pondré…, “Oh Sofía la vaca eres tú, si te jalo de la cola, que nombre dices tú…”La canción consiste en que los niños y niñas tienen que decir el nombre de algún compañero (a), noto que los niños nombran a sus compañeros, y las niñas a sus compañeras. La profesora se despide del grupo, recordándoles su tarea. Abre la puerta del salón y llama a cada niño o niña, según vayan llegando sus mamás o familiares. La interacción que la profesora muestra con los familiares que llegan por los niños	ver una diferencia en el comportamiento de niñas y niños, el cual es estereotipado, pues las primeras se muestran tranquilas, por el contrario los niños inquietos y fuera de sus lugares. La elección libre de los niños y las niñas a la hora de cantar la canción de la vaca, muestra nuevamente una agrupación por sexo, niñas con niñas, niños con niños. La interacción de la profesora con las mamás, los papás o familiares nuevamente como a la hora de entrada, es poco cercana, y aunque se que es por cuestión de tiempo, esto no ayuda a que exista una relación de comunicación entre familiares y profesora para el mejor funcionamiento

	Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	y las niñas, es de poco contacto o plática, a menos que los familiares pregunten sobre asuntos relacionados con sus hijos (as), como: el material de sus hijos (as), por la tarea, o alguna diferencia de comportamiento de una niña en la casa y en la escuela.	de las niñas y los niños.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 12 # NIÑAS: 11

Miércoles 12 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
8:45 am.	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as (recibimiento)	La puerta de entrada la abrieron a las 8:45 am, nuevamente se encuentran las mismas profesoras y la Directora saludando y recibiendo a los niños y a las niñas que llegan a la escuela. La profesora Araceli de 3°C, se encarga de ponerles gel antibacterial al alumnado que entra. Reiteradamente los familiares que llevan a sus hijos (as) se encuentran afuera, y en su mayoría son mujeres. Dan las 9:00 am y la profesora Araceli, les recuerda a los familiares que llevan corriendo a los niños y las niñas que la puerta se abre desde las 8:45 am, y que por lo tanto deben llegar con anticipación y tratar de ser puntuales. Una vez cerrando la puerta las profesoras y la Directora, las primeras se dirigen a sus respectivos salones y la última a su oficina.	Nuevamente se observa que recibir a niños y niñas es un trabajo que en esta escuela se considera deben efectuar en equipo dos profesoras por semana, junto a la Directora. El gel antibacterial es un requisito que piden las instituciones de salud y la SEP, para prevenir enfermedades o epidemias, por lo tanto esta escuela sigue tales recomendaciones, lo cual demuestra la influencia que tiene la escuela de instituciones de salud y educativas externas. Se observa que en esta comunidad existe una marcada división sexual del trabajo ya que en su mayoría son mujeres las personas que se encargan del cuidado y atención de sus hijas e hijos, mientras los papás se encuentran laborando o ausentes del cuidado de

			ellas (os). Además de lo anterior, en la hora de la entrada al jardín de niños se refuerza desde este nivel educativo, el valor de la puntualidad tanto en el alumnado como en los familiares.
9:00 am.	Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas.	La profesora Araceli, saluda a los niños diciendo “buenos días”, y pide que salgan al patio de la escuela junto a los demás grupos para realizar una rutina de calentamiento. Los niños y niñas se encuentran formados indistintamente, viendo hacia las profesoras y la Directora, las cuales se encuentran enfrente de sus grupos, indicando y realizando los ejercicios de movimiento de todas las partes de su cuerpo. Cuando terminan de realizar el calentamiento, la Directora toma el micrófono y dice: -“hola chicos, vamos a seguir realizando toda la semana al llegar, ejercicios de calentamiento”, además les menciona que las profesoras Magda y Reyna son las encargadas esta semana de dirigirlo.	Niños y niñas del grupo de 3°C, se acomodan de forma mixta en la hora del calentamiento, la profesora no utiliza un criterio clasificatorio para formarlos. El ejercicio de calentamiento es otra de las funciones que se van turnando cada semana las profesoras del jardín de niños y niñas. El lenguaje de la Directora no es inclusivo, ya que al decir “hola *chicos*”, utiliza el plural masculino, que como ya se ha mencionado con anterioridad, invisibiliza a las niñas.
9:15 am	Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades	Después de escuchar lo anterior, las profesoras dirigen a sus grupos a su respectivo salón de clases. Ya dentro del salón, los niños y niñas toman sus lugares y se sientan. La profesora pide	El lenguaje de la profesora en el salón de clase, aunque visibiliza tanto a niños

9:30 am.	educativas. Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas.	que levante la mano el niño o la niña que trajo su calendario. La mayoría del alumnado levanta la mano y la profesora les explica que la actividad va a consistir en colorear con crayola el día de hoy miércoles 12 de septiembre. Mientras las niñas y los niños se encuentran trabajando, la profesora pasa a sus lugares a verificar que realicen la actividad correctamente, en una ocasión la profesora le indica a una niña que día tiene que colorear, sin embargo la niña no entendía y la profesora le dijo al compañero de a lado –enséñale Diego-. Finalmente, la profesora pasa con su sello a revisar a cada niño y niña el trabajo realizado, conforme va revisando, pide al grupo que lleven su calendario al librero, que está destinado para que los coloquen. Posteriormente la profesora menciona –"chicos vengan a sentarse a la alfombra"-. Antes de empezar a contar el cuento, la profesora aprovecha para mostrarles qué pueden encontrar en la biblioteca y las reglas de la misma. Los niños y las niñas participan, diciendo que es lo que no deben hacer con los libros. La primera niña que participa es Karla, posteriormente también levanta la mano Edson, la profesora escucha y	como a niñas, lo realiza utilizando un orden jerárquico primero menciona a los niños y en lugar secundario deja a las niñas. La actividad de colorear el día, se repite nuevamente, se centra en que el alumnado identifique el día del año. Por otra parte en la revisión de la profesora del trabajo de niños y niñas, se nota una diferencia en las expectativas que tiene de niñas y de niños, pues al pedirle a Diego que le enseñe a la niña cómo realizar el trabajo, la profesora envía el mensaje de que el niño sabe más que la niña. La profesora termina la actividad verificando que el alumnado haya realizado el trabajo correctamente. En la frase "*chicos* vengan a sentarse", la profesora utiliza nuevamente el plural masculino, lo cual contribuye a invisibilizar a las niñas. En la participación de niñas y niños por iniciativa propia, en esta ocasión participan por igual. Cuando la profesora menciona que va a poner la imagen de un niño, considero que lo que se viene a la mente de las personas es la imagen de

10:00 am.	Actividades y conocimientos con equidad de género.	complementa la información que dijeron, además les menciona que después va a pegar en la pared del área de la biblioteca, una imagen de un niño, que está leyendo de la forma correcta. Después de explicar lo anterior, la profesora les muestra el cuento llamado "De paseo por México", mientras la profesora se encuentra contándolo, a una niña le dieron ganas de ir al baño, cabe resaltar que para poder ir los infantes tienen que decirle "voy al baño", en vez de preguntar "¿puedo ir al baño?", con el objetivo de desarrollar en ellos (as) autonomía. Después un niño varón le dice voy al baño y la profesora le contesta –ahorita que venga tu compañero-, sin embargo era niña la que había ido al baño. Conforme la profesora lee y muestra las imágenes del texto, va haciendo preguntas, en una ocasión la profesora muestra la imagen de un zoológico, y pregunta ¿alguien sabe qué lugar es este?, inmediatamente levanta la mano Renata, mencionando que a ese lugar la llevó su mamá; sin embargo, la profesora voltea la mirada e interroga a tres niños: Edson, Víctor y Héctor, ya que se encontraban jugando y distraídos. Terminando con el cuento anterior, la	un varón, aunque si en verdad la palabra niño engloba a niño y niña, la imagen que pegue después la profesora deberá tener a un niño y/o una niña. Considero que es acertada la acción de la profesora de fomentar y desarrollar mayor autonomía y decisión en niñas y niños en las situaciones cotidianas que se presentan en el salón de clase, tales como ir al baño. Sin embargo a la hora de contestarle al niño, la profesora inconscientemente respondió compañero, sin fijarse que había sido niña. Nuevamente la profesora muestra una actitud de preferencia hacia los niños varones, sobre una niña, considero que la profesora con dicha actitud no contribuye en el fortalecimiento de la iniciativa, comunicación y participación de la niña. Los niños varones nuevamente muestran un comportamiento intranquilo, lo cual indica que quieren llamar la atención de la profesora y de hecho lo logran. En este cuento realizado

10:30 am.	Conocimientos con equidad de género	profesora les menciona que va a leerles otra historia llamada “la parcela”, la cual realizó ella misma, con ayuda de su grupo del ciclo pasado. Cuando la profesora lee la historia, se refiere a los integrantes del grupo como “los niños”, aunque en las imágenes, se ven tanto niños como niñas. Cabe resaltar que la historia le agradó al grupo en general, después niños y niñas se van a sentar a su lugar. Ya en su lugar, la profesora les menciona al grupo que van a trabajar con una página de su libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar”. La profesora les desprende sólo la hoja que van a utilizar y manda a los (as) niños (as) a que acomoden los libros en su lugar. La página con la que trabajan contiene un corrido dividido en seis párrafos y seis imágenes de la Independencia de México. En el poema se habla principalmente de Miguel Hidalgo, Guerrero y el pueblo que ayudó en la lucha. De las seis imágenes, cinco muestran únicamente personajes hombres. Sólo en una imagen se puede ver la figura de una mujer, la cual refleja a una indígena, que se encuentra sentada cantando junto a otros hombres. La profesora para trabajar con esta	personalmente por la profesora, el lenguaje verbal y escrito menciona constantemente el masculino plural, pues no menciona en ningún momento a las niñas, sin embargo en las imágenes del cuento se aprecian tanto niños como niñas. El conocimiento histórico que la profesora inconscientemente está transmitiendo a niños y niñas es sexista en el sentido de que enaltece la fuerza, la violencia y el protagonismo de los hombres en la historia del país, omitiendo y/o relegando la figura de la mujer en los acontecimientos históricos, puesto que en el texto del corrido es nula la presencia de las mujeres, por su parte en las seis imágenes de la hoja de trabajo sólo en un recuadro aparece la imagen de la mujer, pero en una posición secundaria, pasiva y marginada. Si bien es cierto que la hoja de trabajo es de un libro realizado por otras personas ajenas a la profesora y que no es directamente la causante de la producción de la ideología

	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	página, les pone a cada mesa fichas y pide a cada niño (a) que tomen una. Explica que conforme ella vaya leyendo el poema, el alumnado tiene que identificar lo que dice el poema y relacionarlo con lo que pasa en las imágenes, esto con la finalidad de que entiendan la secuencia de lo acontecido el 16 de septiembre de 1810. Cuando se termina la actividad, la profesora manda a Regina y otra compañera con la Directora, para entregarle unos documentos.	androcéntrica en el conocimiento de la historia de México, considero que la acción de la profesora de omitir cualquier comentario al respecto, contribuye a reforzar el sexismo que se encuentra en los libros.
11:00am	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género	La profesora manda al grupo a que preparen sus mesas con los manteles para el desayuno, nuevamente los niños toman los del dibujo de harry potter y las niñas los manteles de princesas. En esta ocasión dos niñas discutieron por el mantel, ya que las dos querían el de princesas. La profesora una vez que todos (as) acomodan su mantel, los deja salir al recreo.	La elección de los manteles nuevamente es estereotipada y diferente para las niñas, la imagen de la princesa representa los estereotipos de feminidad, belleza, sensibilidad, dulzura, amor, pasividad. Por su parte en los niños, la imagen de harry potter, representa la audacia, magia, creatividad, acción, inteligencia, protagonismo. Con estos estereotipos los niños y las niñas se identifican y posteriormente lo traducen en roles de género. Aunque considero de gran relevancia esta elección estereotipada de los niños y las niñas, la profesora omite cualquier comentario o intervención, lo cual considero puede

	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niños y niñas, e interacción de la docente con ellos (as).	En el patio de juego, se nota que comúnmente los niños varones juegan entre ellos y las niñas entre ellas. Estas últimas se agarran de las manos, se observa mayor contacto físico entre ellas. En cambio los niños juegan a golpearse, corretearse y patearse. Mientras tanto las profesoras conversan entre ellas.	estar relacionado con que lo ve normal; sin embargo dicha omisión contribuye a reforzar los estereotipos y roles de género. En el juego libre de niñas y niños se nota también la separación por sexo. Pero lo relevante es el tipo de juego que realizan, el cual es en términos generales estereotipado, las niñas se encuentran pasivas, tranquilas, presentan interrelación entre ellas, comunicación; por su parte como era de esperarse el juego de los niños es activo y agresivo entre ellos. Las profesoras no muestran interacción con el alumnado del jardín de niños y niñas, lo que a mi parecer es dejar de lado una importante ocasión para transformar y cambiar los juegos estereotipados y los roles de género, por juegos integrativos e iguales para ambos.
11:30 am	Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas.	Cuando termina la hora del recreo, la profesora se para enfrente de una niña la agarra, esta es señal de que se deben formar las y los demás niñas (os) detrás de la profesora, una vez que se encuentran en una fila los niños y niñas, la profesora avanza al salón de música, donde se encuentra esperando el profesor de música al grupo.	La profesora en esta ocasión no utiliza el criterio de separación o clasificación del grupo por razón de su sexo, tanto niños como niñas avanzan en una misma fila al salón de música.

	Juegos y cantos con equidad de género.	El grupo entra al salón de música formado en una fila, el profesor de música los recibe tocando una canción en el piano, por lo tanto los niños y niñas marchan al ritmo de la música. La profesora Araceli entra con ellos (as) y ayuda al profesor a que los niños y las niñas formen un círculo grande. Formados de esta manera el profesor pide que los niños y las niñas caminen como soldados al ritmo de la música; se levanta de su lugar, camina hacia ellos (as) y llama la atención al grupo en general, enseñando cómo se colocan los soldados sin hablar y en posición recta.	Considero que la función de la profesora con el profesor de música es más activa que cuando se encuentra trabajando con la profesora de educación física. A la hora de acomodarse para trabajar en círculo tampoco se realiza por parte de los profesores una clasificación o separación por sexo entre niños y niñas, trabajan de forma mixta. Sin embargo, cuando el profesor pide que el alumnado marche como soldado, está basándose en un modelo masculino, e incluso corrige y reafirma cómo es la actitud y cómo se comporta un soldado.
	Juegos y cantos con equidad de género.	Después el profesor se dirige nuevamente al piano y les toca otro sonido, el cual ellos (as), ya identifican, y consiste en que los niños y niñas avancen con el pie derecho enfrente y después el izquierdo, también al ritmo de la música, diciendo “gallo, gallina, gallo, gallina…”. Una vez que los (as) niños (as), ya dominan bien los dos sonidos, el profesor intercala los dos sonidos el de soldados y el de gallo, gallina, además pide que cambien el sentido de su avance, diciendo media vuelta. Esto con el objetivo de que niños y niñas pongan	En esta actividad de atención y coordinación de oído con motricidad, si se analiza la canción considero que habla tanto de un gallo como una gallina, con lo cual hace visible el profesor tanto a lo femenino como a lo masculino. Aunque como también se puede observar en primer lugar se encuentra el macho (gallo) y en segundo lugar a la hembra (gallina), lo cual puede derivar en un orden jerárquico, que niños y niñas escuchan e interiorizan.

	Juegos y cantos con equidad de género.	atención. La profesora Araceli, por su parte, trabaja a la par del grupo, sin embargo supervisa que niños y niñas trabajen bien. Llama mi atención que la profesora interactúa con Joshua y Uriel a los cuales se les dificulta realizar y coordinar el ejercicio al ritmo de la música. Conforme siguen avanzando los niños y las niñas, Daniela, Rubí y Samanta, se encuentran jugando y platicando, para lo cual el profesor les llama la atención diciendo: -"dejen de estar de comadres", se acerca a Daniela y le menciona que hay una canción de Cri-cri que dice así: -"Comadre, chismosa…", finalmente le explica que debe poner atención. Posteriormente el profesor se levanta y le menciona al grupo que ahora va a ser más difícil el ejercicio y si no lo hicieron bien el anterior, éste no les va a salir. El ejercicio consiste en dar un paso con el pie derecho enfrente, después otro paso con el pie izquierdo enfrente, el último paso con el pie derecho enfrente y finalmente un brinco atrás, diciendo simultáneamente "gallo, gallina, pollito y atrás" y al ritmo del sonido del piano que el profesor toca. Termina el tiempo de la clase de música y la profesora pide que niños y niñas se despidan del profesor	La atención de la profesora nuevamente se centra en dos niños que por presentar normalmente mala conducta y poca atención, considera que necesitan mayor apoyo y atención. El profesor de música al llamar a la niña "comadre, chismosa", está utilizando en forma de broma adjetivos estereotipados y machistas dirigidos regularmente a las mujeres. En la actividad que plantea al grupo el profesor de música se muestra que no existe una separación entre los sexos, niñas y niños trabajan por igual. Por su parte, el profesor utiliza actividades progresivas en dificultad en donde se busca desarrollar habilidades auditivas y motoras en los niños. También en la canción se muestra una jerarquización, en la figura del gallo (masculino), gallina (femenino) y pollito (hijo) Al terminar la clase el profesor nuevamente utiliza el adjetivo estereotipado, lo cual refleja la

12:00 am.	Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	de música, el grupo avanza y el profesor se despide de Daniela diciéndole: “adiós comadre”. La profesora dirige al grupo al salón de clase, los niños y niñas se sientan en sus lugares. Cuando se encuentran sentados (as), la profesora les recuerda la tarea para el día de mañana. Se repite nuevamente el que la profesora llame a cada niño (a) según vayan llegando sus mamás, porque en su mayoría van mujeres por ellos (as). En esta ocasión la profesora habla con la mamá de Joshua, porque el niño demuestra poca atención al realizar las actividades escolares.	ideología que tiene el profesor sobre las mujeres, además de que en la niña refuerza un estereotipo social considerado sobre el género femenino. En la salida del alumnado de 3°C, nuevamente se puede ver que son las mujeres las encargadas del cuidado de sus hijos e hijas, ya que son las que van por ellos (as) a la escuela. En esta ocasión la profesora externó con la mamá de Joshua, su preocupación y cuidado que muestra para con el niño, ante la poca atención de este último en las actividades pedagógicas. Lo anterior muestra la comunicación entre la profesora y la familia de su alumno para mejorar el desarrollo personal del niño.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 13 # NIÑAS: 12

Jueves 13 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am.	Acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, padres y madres de familia.	En este día se lleva a cabo la Asamblea, con el fin de elegir a la mesa directiva de padres de familia de la escuela. En esta junta se encuentran presentes la Directora del jardín de niños, una Jefa de Sector y todos los papás, las mamás y los tutores del alumnado. El lugar en el que se lleva a cabo es el salón de música, en él se encuentra en el fondo y en el centro un cañón y una pantalla para proyectar, la cual ya está encendida, también bancas para los papás, mamás y/o tutores. La Directora es la persona quien dirige la Asamblea. Una vez que los papás, las mamás o los tutores entran y se registran y	En esta asamblea, donde se encuentran presentes la familia, la comunidad social y las autoridades de la escuela y de la SEP, se puede constatar las diferentes relaciones sociales que se producen en una institución escolar. Además también este tipo de asamblea refleja la participación de parte de las mamás, los papás o tutores en la vida escolar de las niñas y los niños. La autoridad está representada por dos mujeres la Directora y la Jefa de Sector. La forma en que se denomina tanto a la Asamblea como a la mesa directiva es de “*padres* de familia”, lo anterior indica que la escuela está utilizando un lenguaje no inclusivo al utilizar en

	Acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, padres y madres de familia.	firman su asistencia en una hoja, se sientan y la Directora les da la bienvenida, mencionando que es una -“obligación de los papás participar en esta Asamblea”. La Directora preparó una presentación en power point, sobre el reglamento de la mesa directiva. Para darle lectura la Directora le pide a una mamá que lo haga. Mientras la primera explica punto por punto a los padres, madres y tutores. Para iniciar la conformación de la mesa directiva, la Directora menciona que necesita a 5 personas que dirijan la mesa de debate: un presidente, un secretario y tres escrutadores, su función será mediar, contar los votos de las personas elegidas y anotarlas en un rotafolio que previamente está pegado en la pared. Inmediatamente se paran 5 mujeres, se ponen rápidamente de acuerdo con la función que tendrán en la mesa de debate y se ponen frente a las y los presentes. Cabe resaltar que los cargos que conforman la mesa directiva de	plural masculino la palabra *padres*, cuando se puede asentar de una manera más inclusiva diciendo “mesa directiva de familiares”, o “mesa directiva de madres y padres de familia”. La asistencia de los familiares de niños y niñas, es de mujeres en su mayoría, sí hay hombres pero muy pocos, lo cual indica nuevamente que las personas que se encuentran al cuidado de la infancia son en su mayoría las mujeres. Los cargos para la mesa de debate (presidente, secretario y escrutadores) están escritos en el rotafolio nuevamente de forma no inclusiva y utilizando el masculino plural. Y paradójicamente las personas que se levantan para tomar los cargos son mujeres. Lo cual manifiesta que los cargos directivos utilizan un lenguaje sexista, pues se visibiliza lo masculino por el contrario se omite lo femenino. Los cargos de “la mesa directiva de *padres* de familia”, (*presidente, vicepresidente, secretario, tesorero*), están escritos utilizando el masculino plural. También se constata que en el

		padres de familia son: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales de grupo.	último cargo se encuentran *las vocales de grupo*, una palabra con significado atribuido a lo femenino o a las mujeres, lo cual indica que existe una jerarquía en los cargos, en donde el de menor valor corresponde a las mujeres.
	Acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, padres y madres de familia.	La profesora sede la palabra a la señora Rubí, quien es la persona encargada de dirigir la Asamblea. La señora Rubí, se presenta y persuade a las (os) presentes para que tomen el máximo puesto de la mesa directiva, que es el de “Presidente”, sin embargo, no se nota respuesta de las (os) presentes. La Directora interviene diciendo que ella tiene todo el tiempo, hasta las seis de la tarde, que todo depende de ellos (as), el tiempo que se quieran tardar en conformar la mesa directiva. Ante la negativa de los (as) presentes una mamá postula a la señora Rubí como presidenta, aunque la primera tarda un poco en pensarlo, finalmente asienta. De esta manera se procede a votar por la persona elegida y anotar en el rotafolio tanto su nombre como el número de votos que obtuvo. Para el siguiente cargo, el de vicepresidente, se postula a una	Para conformar a la mesa directiva de padres y madres de familia se puede constatar que hay negación y resistencia por parte de los familiares a asumir cargos y responsabilidades escolares, ya sea por falta de tiempo o por miedo, lo cual puede ser explicado en parte porque en su mayoría son mujeres las que se encuentran presentes en dicha junta y tradicionalmente se ha creído que las mujeres no asumen cargos fuertes de responsabilidad y/o se encuentran demasiado ocupadas con las tareas del hogar y el cuidado de sus hijas e hijos. Las personas que fueron elegidas para desempeñar los cargos de jerarquía más alta son dos mujeres, pero no lo hicieron por una iniciativa personal, sino porque no pudieron decir no al cargo. La mamá que asume el cargo de

	Acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, padres y madres de familia.	mamá que también se encuentra enfrente anotando los votos. Esta mamá también asienta, se cuentan los votos y se escribe su nombre en el rotafolio. Esta misma señora, toma la palabra e invita a las presentes, ya que en su mayoría son mujeres, a asumir responsabilidades y a no tener miedo de asumir un cargo, ya que –"no sólo podemos ser amas de casa, sino también podemos ayudar a nuestros hijos de otra forma". Después de estas palabras se procede a elegir al Secretario, sin embargo existen puntos de vista diferentes, ya que otra mamá toma la palabra y explica que sí es un trabajo que necesita esfuerzo, tiempo y apoyo de todos los miembros de la mesa directiva, además de los quehaceres que se tienen en el hogar. La señora también explica que el año pasado existieron problemas en la mesa directiva y no todos trabajaron. Después de lo anterior, se postula sola una mamá para el cargo de Secretario, se procede a la votación y nuevamente se anota su nombre en	vicepresidenta, con las palabras que dirigió a las (os) presentes, hace visible dos estereotipos tradicionales que se tienen colectivamente sobre las mujeres: que son miedosas; y que por otro lado su función es estar en el hogar y cuidar a los hijos e hijas. En esta parte de la asamblea se pueden observar la divergencia de ideas y puntos de vista que se llegan a presentar en la comunidad escolar. Nuevamente vuelve a hacerse presente el tema de una de las posiciones que se les atribuyen tradicionalmente a las mujeres y que es consecuencia de la división sexual del trabajo, el ámbito privado, es decir el hogar. Para el cargo de Secretario (a), se postula por iniciativa propia una mamá, lo cual considero tiene relación con que en el imaginario colectivo, el

	Acuerdos de la comunidad escolar, autoridades, padres y madres de familia.	el rotafolio. Para el cargo de Tesorero, una de las presentes sugiere que sea “un papá contador o algo por el estilo”, sin embargo no se encontraba ninguno con dichas característica, por lo tanto le preguntan a otra mamá, la cual accede, votan y la anotan en el rotafolio. Para conformar a las vocales de los tres grupos de 2° y los tres grupos de 3°, hubo menos resistencia que en los puestos anteriores, nuevamente fueron seis mujeres las que quedaron como vocales de los grupos. Después de lo anterior la Directora lee la protesta a los “Señores Padres de Familia” y pide que los miembros de la mesa directiva levanten el brazo. Una vez que se realiza la protesta, la Directora menciona que ahora se procederá a determinar y fijar la cuota del año escolar, la cual tiene carácter de ser voluntaria. Para ello la Directora explica que con sus aportaciones se hacen cambios y mejoras para la escuela, y para el bien de sus hijos. También menciona	secretariado es un puesto laborado por mujeres, por lo tanto no hubo tanto resistencia para ocupar este cargo. De nuevo cuando se busca una persona para el cargo de tesorero (a), se hace el comentario de que sea un hombre contador, ya que es parte de la división sexual del trabajo. Sin embargo, finalmente queda una mujer a cargo, aunque nuevamente no por iniciativa propia. Al ser el cargo de vocal de grupo de menos jerarquía, es curioso observar como existe menor resistencia por parte de las mujeres a tomar el cargo, pues es de menor jerarquía, y se ha educado tradicionalmente a ellas a asumir cargos de menor responsabilidad. Por su parte en la protesta la Directora nuevamente vuelve a utilizar en su lenguaje el masculino plural en la frase “Señores Padres de Familia”, siendo que las personas que conformaron los cargos de la mesa directiva son todas mujeres. Por lo tanto no es un lenguaje incluyente. El tema de la cuota que en teoría es voluntaria, despertó una serie de discusiones contrarias, ya que una pequeña parte se encontraba a favor

		que el jardín de niños está inscrito en el programa escuelas de calidad, gracias al trabajo de las profesoras y ella, con lo cual la SEP, les da un monto por la cantidad de 50 mil pesos, sin embargo, aún así se necesita el apoyo de los padres y madres de familia. En este debate por la cuota, algunas mamás están a favor de fijar la cuota por 200 pesos, sin embargo otras personas están a favor de realizar vendimias a lo largo del ciclo escolar, para recaudar dinero para la escuela, ya que hay muchas familias que no sólo tienen un hijo y se les dificulta dar la cuota. Finalmente, se procede a votar y se fija la cuota por 200 pesos, pero se da un plazo hasta el mes de noviembre para que se pague la cuota. Después de lo anterior, la Directora ahora procede a leer el marco legal de los desayunos escolares, el cual se puede encontrar en el artículo 4° de la Constitución y en la ley del DIF. También la Jefa de Sector explica la importancia que tiene la nutrición y la función que tiene la familia para educar para la salud. La Directora pide que sean dos personas por	de dar la cuota y la mayoría en contra, lo cual habla de la divergencia de ideas, disposiciones y situaciones económicas no muy favorables en las que se encuentra la comunidad que asiste al jardín de niños. Considero que se llegó a un buen acuerdo por parte de la comunidad escolar en beneficio de proporcionar una cuota para el bienestar y mejoramiento del jardín de niños y niñas, dando un plazo considerable para entregar la cuota y no afectar a las familias que se encuentran en una situación económica no tan favorable. El tema de los desayunos escolares que se dan en las escuelas públicas está en relación directa con la institución social llamada DIF, lo cual habla de otra relación social que tiene el jardín de niños y niñas, y que influye además en la dinámica escolar. Por su parte el cargo para repartir desayunos a los seis grupos, nuevamente es ocupado por mujeres, ya que ello habla de que se encuentran presentes en su mayoría en esta Asamblea, mujeres. Para el último cargo que es el de "*seguridad y protección civil*", se utiliza

	Cierre de la Asamblea de Padres de Familia.	grupo para repartir los desayunos, se levantan nueve mamás. Finalmente, la Directora menciona que necesitan personas para el cargo de seguridad y protección civil, se expresan situaciones de peligro como: sismos y la inseguridad fuera de la escuela. Una profesora pide apoyo a los papás hombres, ya que se les necesita en esta ocasión, para estos cargos se eligieron dos papás y una mamá. Después de explicar todo lo anterior, la Directora termina diciendo que: - “hay mucho trabajo para este ciclo escolar y por sus niños”. Los papás y mamás se empiezan a retirar y sólo se quedan a platicar con ella las mamás que conformaron la mesa directiva y las de los desayunos.	la categoría de género para decidir que para ese cargo se necesitan los hombres más que las mujeres, lo cual considero que está relacionado con la división sexual del trabajo, en donde los hombres se encargan de labores que implican fuerza, peligro y protección. En la despedida de la Directora se identifica nuevamente un lenguaje no inclusivo, pues utiliza el masculino plural con la palabra “niños”, para referirse a niñas y niños.
11:00am	Observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales. Para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes.	Posteriormente me dirijo a analizar las imágenes, carteles y señalamientos que se encuentran en toda la escuela. Se puede observar en el área de los baños de niños y niñas, que se encuentran separados por sexo y por color, azul para niños, y rosa para niñas. Las imágenes que se encuentran en la cenefa del baño de niñas, son de animales acuáticos.	Si bien en lo que se lleva de observación en el jardín de niños y niñas, no se había encontrado una separación explícita por razón de sexo y género, en el caso del área de baños, se encuentra una marcada separación física de baño de niños y baño de niñas, además se asienta una transmisión de estereotipos a través de los colores y las imágenes,

	Observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales. Para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes.	También se encuentran tres dibujos de una niña, que les muestran los pasos correctos a la hora de hacer del baño. En el baño de los niños se encuentra en la cenefa, imágenes de carreras (banderas y circuitos), además de los dibujos de un niño, con la forma correcta de hacer del baño. Fuera de los baños se encuentran dos lavabos respectivamente uno para niños y de color azul, otro para niñas y de color rosa. Sin embargo, en medio de los lavabos, se encuentra pegado a la pared, una imagen de un niño varón lavándose las manos. Más adelante en un muro, se encuentra una señalización, de ruta de evacuación, contiene la imagen de tres niños y dos niñas. En las ventanas de los salones de cada profesora, se encuentra un letrero que tiene escrito: Educadora y	ya que se utiliza el tradicional color rosa para niñas y azul para los niños. Aunque en las decoraciones del baño de las niñas no se constata que existan los tradicionales corazones y flores, en el baño de los niños se encuentra de forma muy marcada una decoración de carros, circuitos y banderas. Con el color, la separación y la decoración de los baños se refuerzan estereotipos de género diferenciados para niños y para niñas. En el área de los lavabos nuevamente se visualiza una separación por razón de sexo, ya que son dos lavabos distintos y de color rosa para niñas, y azul para niños. La imagen que se encuentra pegada en el área de los lavabos es androcéntrica ya que sólo presenta la imagen de lo masculino, omitiendo la imagen de una niña. En esta señalización se encuentra en mayor proporción la imagen de lo masculino. El letrero que tiene cada profesora en su ventana, está compuesto por niños y niñas en igual porcentaje. En el letrero de la ventana de las aulas, en donde se muestra el nombre de la educadora, se visualizan en

	Observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales. Para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes.	el nombre de la profesora de cada grupo. Este letrero tiene cuatro dibujos, dos niños y dos niñas. En los pizarrones donde las profesoras escriben los avisos para los padres y madres de familia, las educadoras de 3°B y 3°C, escribieron: “el día de mañana 14 de septiembre deben traer a los niños (as) con mezclilla, playera blanca y un adorno tricolor”. Sin embargo, las demás profesoras de los otros grupos utilizan para este aviso la palabra niños o hijos. Más adelante en el salón de 2°C, se encuentran pegadas dos cartulinas en la ventana, que tratan sobre los “derechos y deberes de los niños”. En la cartulina de derechos pueden observarse siete niños y 5 niñas, y en la cartulina de deberes 7 niños, 11 niñas. Cabe resaltar que las imágenes muestran a los niños varones trabajando, y las imágenes de las niñas con vestidos de color rosa y de princesas, o modelando y comprando en el supermercado.	igual proporción los niños y las niñas. Las profesoras de 3° B y C, en su lenguaje escrito visibilizan a las niñas de su grupo con la palabra niño (a); sin embargo, con jerarquía ponen a lo masculino en primer lugar y lo femenino en segundo. Las demás profesoras no utilizan un lenguaje escrito inclusivo a la hora de avisar a los familiares de niños y niñas, pues utilizan un masculino genérico y plural en la palabra “niño o hijos”, lo cual contribuye a no hacer visibles a las niñas. En el cartel del grupo de 2°C, se utiliza en un inicio como título un lenguaje no inclusivo al no visibilizar a las niñas en la frase “derechos y deberes de los *niños*”. Llama también la atención que las imágenes son diferentes en proporción según el sexo, en la categoría de derechos se visualizan más niños y en la de deberes se encuentran con mayor proporción las niñas, lo cual transmite inconscientemente que los niños tienen mayores derechos y las niñas mayores deberes. Por su parte, las

			imágenes que presentan de niños y niñas son estereotipadas.
		En el periódico mural del mes de septiembre se encuentra una imagen grande de un niño y una niña bailando. La niña trae una falda, reboso y peinado; el niño un traje de mariachi. Finalmente en una pared de la escuela se encuentra pintado un dibujo grande, que trata de dos niños y dos niñas, los primeros están jugando activamente, las segundas se encuentran con los primeros pero pasivas, en el mismo lugar.	En el periódico mural si bien se encuentran las imágenes en igual proporción de un niño y una niña, se transmiten a través de la forma de vestir de los dibujos, estereotipos y roles de género diferentes para niños y para niñas. En la pintura de la pared, también se encuentra en igual proporción la imagen de dos niños y dos niñas, sin embargo la acción que realizan son diferentes y estereotipadas, ya que los niños se encuentran activos y en movimiento y las niñas pasivas y tranquilas.
11:30 am	Juego libre del niño y de la niña, reflejo de estereotipos y roles de género e interacción con la docente.	Por su parte el grupo de 3°C se encuentra dentro del salón de clase, a las 11: 30 am, la profesora sale con los niños y las niñas al área de juegos. En esta hay una casita unida a un puente de madera, con una escalera formada con cuerdas, una resbaladilla y un caracol. Los niños se encuentran corriendo con más facilidad por toda el área del juego. Las niñas más pequeñas, se colocan o debajo de la casita de juego o paradas observando como juegan	En el área de juego, en esta ocasión se puede percibir una diferencia entre niños y niñas en cuanto al posicionamiento que tienen en dicha área. Los niños abarcan más campo de acción, por su parte las niñas se encuentran como observadoras y pasivas, lo anterior es un reflejo de los roles de género que van proyectando los niños y las niñas y que se hacen visibles a la hora del juego. El que las niñas más grandes se muestren más activas denota posiblemente que

		sus compañeros (as). Las niñas más grandes que son minoría, son más activas, y se encuentran interactuando con los niños varones. La profesora se encuentra cuidando que no se lastimen.	influye la edad en las niñas para sentirse con mayor seguridad de movimiento e interacción con los niños. Nuevamente la profesora no muestra a la hora del juego libre una interacción con niños y niñas, por lo que toma el rol de amonestadora, es decir sólo cuida que no se lastimen o pelen.
	Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Posteriormente la profesora dice: “se vienen a formar los niños hombres, para ponerles jabón en las manos”, cuando termina con ellos, menciona “ahora las mujeres, mujeres, mujeres”, los niños y las niñas se lavan las manos en los lavaderos y entran al salón.	A la hora de llamar al grupo para pasar al salón, la profesora utiliza la categoría del sexo, con lo cual refuerza la idea de separación entre niños y niñas.
	Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas.	Entrando al salón, la profesora pregunta a dos niños a Hugo y a Diego, cómo se siente su cuerpo cuando hacen ejercicio o juegan, los niños contestan que cansados. La profesora les recuerda al grupo en general, que los días que tienen educación física y área de juegos, deben traer fruta y verdura, ya que les proporcionan fuerza y energía.	Se puede entender que la profesora pregunta a dos niños varones sobre una actividad física o ejercicio, porque tradicionalmente se considera como un estereotipo de género, que los niños son más activos y mejores para la actividad física.

12:00am.	Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	Enseguida, las mamás entran a la escuela y se forman fuera del salón para recoger a sus hijos e hijas. La profesora llama a los niños (as) conforme van llegando sus mamás o familiares. Cabe mencionar que Víctor Hugo, se encuentra parado de su lugar, incluso corriendo, la profesora le llama la atención. La mamá del niño es la última que llega por él, y la profesora también llama la atención a la mamá por la puntualidad, ya que el niño no muestra buen comportamiento a la hora de esperarla.	Nuevamente se observa que son más las mujeres que van por sus hijos e hijas a la escuela, por lo tanto se encuentran a cargo de su cuidado. El comportamiento que muestra Víctor, es el típico de los niños, intranquilidad y movimiento, lo realiza el niño para llamar la atención de la profesora y lo logra.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 9 # NIÑAS: 17

Viernes 14 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
8:45 am.	Relación entre educadoras, madres, padres de familia y directora en las distintas actividades pedagógicas	La puerta de la entrada la abren a las 8:45, los niños y las niñas entran a la escuela, las profesoras acomodan a las niñas y niños, de forma mixta y en filas para realizar la ceremonia. Posteriormente entran los papás y las mamás, los cuales se colocan detrás de las filas de los grupos.	Los niños y las niñas del jardín de niños están acomodados de forma mixta, sin separación por sexo o género, lo cual contribuye en la integración de niños y niñas.
9:00 am.	Usos y costumbres de la ceremonia del día de la Independencia de México, desde la perspectiva de género.	En esta ocasión la profesora que dirige la ceremonia es Magda del grupo 2°A, la cual saluda a los “padres de familia” y pide que los señores que llevan gorras y los niños que llevan sombrero se lo quiten mientras se realiza la ceremonia. Por su parte, la Directora tiene la bandera, se la da al abanderado de la escolta, conformada por tres niños y dos niñas, una de ellas se	En esta ceremonia, en primera instancia se muestra otra función que tienen las profesoras de grupo además de enseñar, ya que también se turnan cada mes, el cargo de dirigir las ceremonias cívicas. Otro punto importante a destacar es el valor que la escuela le da al fomento en el alumnado y sus familiares del respeto a los símbolos patrios, como es el caso del Himno Nacional, la Bandera de México y el Escudo Nacional, esto a través de los

	Usos y costumbres de la ceremonia del día de la Independencia de México, desde la perspectiva de género.	encuentra vestida como indígena y tiene un rebozo con un bebé cargando en su espalda. La escolta comienza a avanzar y la escuela canta la canción de “Cuando esta marcha llegaras a escuchar, óyela bien no la vayas a olvidar, es porque se hacen honores a quien es, nuestra bandera la enseña nacional”. Cuando la escolta llega al centro del patio, la escuela canta el Himno Nacional, después la promesa del “Niño a la bandera”, y finalmente se despide a la escolta con la primer canción que se cantó. La Directora recibe la bandera y la coloca dentro de su oficina. Posteriormente la profesora Magda pide el mismo respeto para la canción que tiene preparada el grupo de 3°A, la cual se refiere a México y su libertad. Posteriormente, las mamás y los papás de ese mismo grupo, realizan una pequeña representación de la Independencia de México, los personajes que aparecen son primero un español que se encuentra mandando y explotando a los indígenas, después aparecen	honores, y los cantos hacia la bandera. La escolta en esta ocasión está compuesta en su mayoría por niños varones, nuevamente a uno de ellos se le da la importancia de ser el abanderado. Por su parte la niña de la escolta que está vestida como indígena portando un rebozo y un bebé tras su espalda, refleja un estereotipo y rol de género femenino, el cual es fomentado y reforzado por la familia de la niña. La promesa que canta el alumnado del jardín de niños y niñas, menciona dentro de sus frases el masculino plural “niño”, el cual es un lenguaje no inclusivo que tiende a invisibilizar a las niñas. Al grupo que le toca organizar las canciones y representaciones de esta celebración de la conmemoración de la Independencia de México, en este caso fue exclusivamente a la de 3°A. Por lo tanto, queda claro que los seis grupos van rolándose cada mes la organización de las ceremonias cívicas. En la representación de la lucha por la Independencia, puede verse que se transmite a la comunidad escolar un contenido androcéntrico, ya que en su mayoría los personajes que aparecen son hombres, y la actividad de la única mujer

9:30 am.	Usos y costumbres de la ceremonia del día de la Independencia de México, desde la perspectiva de género. Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes	platicando Miguel Hidalgo, Allende, Josefa Ortiz de Domínguez y María Morelos y Pavón. La profesora de 3°A, es quien se encarga de la narración de la representación. En dicha narración se pone en el centro de atención al personaje de Miguel Hidalgo, ya que es el que se dirige a tocar la campana, gritando "Viva México", los niños y las niñas también lo repiten. Con lo anterior finaliza la ceremonia, la profesora Magda da gracias a los familiares que ayudaron en la representación. Cabe señalar que en la representación, sólo hubo un joven que hizo el personaje de español, las mamás realizaron los papeles de Miguel Hidalgo, Allende y Morelos. Los niños y las niñas se encuentran vestidos el día de hoy de mezclilla, playera blanca y un adorno, y aunque las profesoras lo pidieron sólo de esta forma, algunos niños vienen vestidos además con sombreros, rifles; y las niñas con falda y rebozo. Después de la ceremonia, todos los grupos pasan a sus respectivos salones. En el grupo de 3°C, la	Josefa Ortiz de Domínguez es pasiva. Por otra parte, el que las mamás hubieran sido en su mayoría las que representaron a los personajes, habla nuevamente de que las mujeres son las personas que se encargan del cuidado y atención de sus hijos e hijas. Nuevamente en la forma de vestir a niños y niñas, los familiares manifiestan los estereotipos de género, en los niños al vestirlos con sombreros y rifles, se fomenta la agresión y violencia; y a las niñas la maternidad, el cuidado a los otros (as). A su vez los estereotipos son generadores de roles o papeles de género. La práctica docente de la profesora de 3°C, refuerza con sus alumnas y alumnos el contenido androcéntrico que tiene la

	actividades educativas.	profesora saluda diciendo “buenos días”, e inicia preguntándoles al grupo en general, quienes eran los personajes de la representación de la ceremonia que acaban de presenciar, la profesora vuelve a recordarles a los niños y las niñas cada uno de los nombres de los personajes. La profesora muestra mayor enfoque en el personaje de Miguel Hidalgo, preguntando qué fue lo que hizo, en este momento Daniela le explica a la profesora que la persona que representó a Allende era una mujer, no hombre. La profesora dijo bueno la mujer. El grupo en general grita que él fue el que dijo “viva México”.	historia, en este caso de la Independencia de México. Puesto que nuevamente se enfoca la mirada en los personajes masculinos, y se omite la presencia de las mujeres. El comentario de Daniela, acerca de que la persona que representó el papel de un hombre fue una mujer, habla tanto de la observación constante que realizan los infantes con respecto a su entorno, así como la idea clara que se tiene a esta edad con respecto a la diferencia sexual.
	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora	Posteriormente, la profesora menciona que van a realizar una actividad que consiste en colorear en su calendario los días 14, 15 y 16 de Septiembre. Para lo cual el alumnado se levanta y se dirige al librero por su libro “calendario” y una crayola. Para realizar dicha actividad tanto niños como niñas se levantan de sus lugares para preguntar si lo están haciendo correctamente, llama mi atención que en una ocasión, a una niña que la aborda para preguntarle, la profesora le contesta: -“dile a	Nuevamente la profesora utiliza la técnica en que el alumnado tiene que colorear los días de la semana, para identificarlos y memorizarlos. También se muestra la independencia del alumnado y acción del alumnado en su aprendizaje. En la actividad en la que colorea el grupo los días de la semana del calendario, nuevamente se puede observar que la profesora envía inconscientemente un mensaje implícito a la niña que le pregunta, el cual es que el niño sabe más que ella.

10:00 am.	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas. Actividades y conocimientos con equidad de género.	Joshua que te diga como hacerlo". Una vez que el alumnado termina, la profesora pasa a revisar y les menciona: -"los que ya terminaron pongan su calendario en su lugar". Cuando termina de revisar a todos los niños y niñas, la profesora, les pregunta: -¿por qué Miguel Hidalgo tenía el cabello blanco?, levantan la mano tres niñas y ella le pregunta a un niño, después de dar sus opiniones, la profesora termina diciendo que es porque ya era una persona mayor. Posteriormente les muestra la imagen que van a decorar, diciéndoles: -"él es el señor Miguel Hidalgo y Costilla", además les pide ayuda a niños y niñas para que le digan que material de los que tienen en el área gráfico plástico, deben utilizar para que se le vea el cabello blanco. La profesora les muestra diversos materiales, como: palos de madera, aserrín, plastilina, confeti, y finalmente les muestra una estopa, pero los niños y las niñas no saben como se llama ese material, por lo que la profesora les dice: -ésta es una "es…", el alumnado no adivina y la profesora finalmente dice "estopa",	El lenguaje de la profesora no es inclusivo al utilizar el masculino plural en la frase "los que ya terminaron". En la siguiente actividad de aprendizaje la profesora utiliza la técnica de lluvia de ideas para que el alumnado participe. Sin embargo, aunque las niñas muestran interés e iniciativa por participar, la profesora le pregunta a un niño. Con lo cual se favorece la visibilización, expresión verbal y seguridad del varón, y no de las niñas. En la actividad manual la profesora se centra en un solo personaje masculino, en Miguel Hidalgo si bien fue importante su participación en la lucha por la Independencia de México, considero que la profesora en esta práctica docente transmite un contenido androcentrista, puesto que el centro de atención de la actividad se enfoca sólo en el modelo masculino, dejando de lado la figura, la intervención y la presencia del modelo femenino.

10:30 am. .	La actividad de la profesora y el alumnado en el trabajo pedagógico. Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	-este material sí lo podemos utilizar para decorar a nuestro Miguel Hidalgo”. Para realizar la actividad manual, los niños y las niñas necesitan una hoja con la imagen de Miguel Hidalgo, crayolas, resistol, pinceles y la estopa. Para repartir el material, pide ayuda a niños y niñas, a Sofía que reparta las hojas, a Víctor que reparta los manteles y las crayolas. Por su parte, los niños y las niñas una vez con su material, comienzan a colorear con las crayolas la imagen de Miguel Hidalgo, la profesora en ese momento vuelve a preguntar cómo se llama el material que van a utilizar, a la niña que contesta correctamente, le dice la profesora: “bien Karlita”. La profesora se dirige al pizarrón y escribe el nombre del personaje, para que el grupo ponga el nombre en su hoja, ya que menciona: -“los papás, seguramente no van a saber cómo se llama”. Mientras los niños y las niñas trabajan, se escucha en toda la escuela, música regional mexicana, lo cual provoca que tanto la profesora	A la hora de pedir ayuda a su alumnado la profesora lo solicita en igual proporción a una niña y a un niño. Lo cual favorece la participación equitativa del alumnado. Nuevamente niñas y niños trabajan independientemente, la actividad se encuentra centrada en la acción del alumnado. La profesora en el halago a la niña utiliza un diminutivo, con lo que inconscientemente minimiza a la niña. También la profesora utiliza el masculino genérico en la frase: “los papás”, para dirigirse tanto a la mamá como al papá, sin embargo, la palabra “papás”, aunque tradicionalmente se usa para generalizar a las dos figuras familiares, se enfoca y envía el mensaje a niños y niñas de presencia de lo masculino, ausencia de lo femenino. A través de la música, en la escuela se transmiten las canciones regionales de México, tanto a los niños como a las niñas les gusta por igual la música.

		como niños y niñas bailen en su lugar. Conforme va terminando el grupo, los niños y las niñas salen a pegar, con ayuda de la profesora sus trabajos terminados en la ventana, por fuera de su salón de clase. La profesora, entra al salón y dice: -“los que ya acabaron de iluminar, me colocan las crayolas en su lugar”.	Nuevamente la profesora utiliza el masculino plural en la frase “los que ya acabaron”, refiriéndose a “los niños”, con lo cual como se ha venido mencionando se invisibiliza a las niñas.
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Después de acomodar, la profesora les pide que pongan su mantel para desayunar, los niños nuevamente toman el de harry potter, y las niñas el de princesas, en esta ocasión Uriel, elige un mantel que tiene la imagen de un niño y una niña abrazados, sin embargo me ve y me explica: “yo el que tiene el niño”.	A la hora de la elección de manteles nuevamente se puede observar que niñas y niños escogen estereotipadamente. Sin embargo, el que Uriel tome un mantel diferente al de Harry Potter, habla de que no es una regla que niños y niñas elijan siempre de forma ciega y estereotipada, pues son seres activos en la conformación de su personalidad.
	Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Los niños y las niñas se dirigen por el tamal que el día anterior les pidió la profesora para desayunar el día de hoy. Para repartirles la leche, la profesora menciona que primero pasen las niñas, ya que termina de entregarles a ellas, pide que pasen los niños. Finalmente los niños y las niñas terminan de desayunar, y sólo pueden salir al recreo sí limpian su lugar. Las niñas salen más rápido, porque terminaron de limpiar antes,	En la repartición de su desayuno la profesora utiliza la categoría de “sexo” en niños y niñas, lo cual crea una idea en la infancia de separación y división. Sin embargo, la profesora no deja en segundo lugar a las niñas. En esta situación de limpieza en el aula, se refleja cómo las niñas realizan esta actividad, social y culturalmente atribuida a las mujeres, más rápido que los niños, lo cual indica que en la familia se fomenta las niñas el orden y la limpieza. En este caso la profesora pide que esta acción la

		quedan en el salón ocho niños y siete niñas.	realicen tanto niños como niñas por igual.
11:00 am.	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niños y niñas, e interacción de la docente con ellos (as).	En el patio de la escuela, se escucha la música regional mexicana. Por su parte los niños y las niñas se encuentran jugando, particularmente hay un grupo de niños, uno de ellos saca su rifle de juguete, se la pasan corriendo y correteándose, cuando me acerco a ellos para preguntar a qué juegan, los niños dicen que a los vaqueros. En el otro extremo del patio de la escuela, se encuentran un grupo de 6 niñas, 5 agarradas de la mano y una gateando, cuando les pregunto a qué juegan mencionan que a las hijas y a la mamá. Las profesoras por su parte no muestran interacción alguna con el alumnado, sólo se encuentran observando y cuidando que no se lastimen.	En el juego libre se puede observar a simple vista cómo los niños reflejan los roles de género que observan en su entorno familiar y social. Cuando se les pregunta a los niños se confirma que su juego estereotipado denota lo considerado masculino, es decir la violencia, la acción, la agresividad. Por el lado del juego de las niñas, se observa el estereotipo de cuidado, pasividad, relación personal, y a su vez el rol de género de la maternidad. La omisión de las profesoras ante la manifestación que tienen los niños y las niñas de estereotipos y roles de género, contribuye a reforzarlos, pues dejan que se reproduzcan como si fuera natural y normal.
11:30 am.	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niños y niñas, e interacción de la docente con ellos (as).	Una niña llamada Joselyn del grupo 3°C, me lleva a enseñarme donde están los baños de la escuela, me dice este es el de niñas y este otro es el de niños, le pregunto: -¿por qué están separados?, ella contesta que es porque niños y niñas no deben estar juntos. Termina el recreo y tanto los niños como las niñas del grupo 3°C, se dirigen a lavarse las	En la plática que tuve con la niña, se observa la ideología, el supuesto o la creencia que tiene la infancia desde esta edad de la diferencia, que se convierte en separación y no igualdad entre niños y niñas.

		manos.	
	Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora en las diferentes actividades educativas.	Ya dentro del salón y el alumnado sentado en sus lugares, la profesora repasa los días de la semana con los (as) niños (as), y les recuerda que el día lunes no habrá clases. Además de que martes y jueves no deben olvidar llevar fruta y verdura respectivamente.	En esta acción, la profesora está hablando por igual tanto a niñas como niños, no se encuentra ninguna división ni separación por sexo o género.
	Juegos y cantos con equidad de género.	Después la profesora les pone nuevamente en la grabadora la canción de la “mamá Cotita”, en dicha canción hoy puedo diferenciar la voz de dos niños, una es de un niño y la otra de una niña. Cuando se escucha la voz del niño preguntando a mamá Cotita, que si puede ir a jugar, la mamá contesta que no, porque tiene que ir a cortar la leña, meterse a bañar, trabajar y estudiar. Cuando se escucha la voz de la niña, preguntando que si puede ir a jugar, la mamá Cotita contesta, no porque tienes que ir a trapear, limpiar, tortear y barrer. La profesora después de que termina la canción, les pregunta a los niños y las niñas recuerdan lo que es tortear y ellos contestan que sí, hacer tortillas. Posteriormente la profesora, les pone otra canción, la de la “tía Mónica”, la cual menciona	En esta grabación que utiliza la profesora aunque su objetivo es que el grupo ponga atención, el mensaje inconscientemente que manda a su alumnado es el de la división sexual del trabajo y de los roles de género que tradicional y culturalmente se consideran propios de cada género. A los hombres, se les ubica en el ámbito público es decir en labores fuera del hogar, tales como trabajar y estudiar; y las mujeres, en el ámbito privado, es decir en quehaceres del hogar y el cuidado hacia los demás, actividades como limpiar, barrer, hacer comida. En la canción de la “tía Mónica”, también se puede ver un rol de género atribuido a las mujeres, las cuales son las que se encargan de ir al mercado.

12:00 am.	Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares.	lo siguiente: “Tenemos una tía la tía Mónica, y cuando va al mercado, nos dice hola lá o lalá, así mueve las piernas así así así…”. La canción trata de que los niños y las niñas deben mover diferentes partes del cuerpo. Al terminar la canción, la profesora se despide de los niños y las niñas, diciendo: “que les vaya bien, diviértanse mucho”. La profesora abre la puerta y empieza a llamar a cada niño o niña, según vaya llegando su mamá. En esta ocasión, sólo llegó un papá por un niño, la mayoría de personas que fueron por sus hijos o hijas, son mujeres (abuelitas, tías o mamás).	A la hora de la despedida de la profesora, nuevamente se observa que las mujeres son las encargadas del cuidado de los niños y las niñas.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 9 # NIÑAS: 17

Martes 18 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am.	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños/as (recibimiento)	Las niñas y los niños entran al salón de clases, se sientan conforme van llegando. Su profesora no se encuentra en el salón cuando ellos y ellas entran, después de unos minutos entra y saluda diciendo: -“buenos días, salgan al patio”. En este lugar se encuentran los demás grupos del jardín de niños.	A la hora de la entrada la profesora, en su lenguaje denota un saludo igual y no diferenciado para niños y niñas.
	Juegos y actividades con equidad de género. Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Ya en el patio, las profesoras forman a las niñas y los niños para realizar el calentamiento. Quien lo dirige en esta ocasión es la profesora de educación física. Los ejercicios consisten en mover todas las partes del cuerpo: cabeza, piernas, brazos y tronco. Se termina el calentamiento respirando profundamente, la profesora menciona: meto aire, saco aire.	En el calentamiento, tampoco se nota que las profesoras realicen alguna separación por sexo, ni en el acomodamiento de los niños y las niñas, ni a la hora de hacer ejercicio.

9:20 am	Juegos y actividades con equidad de género Los valores que transmite la profesora en su práctica docente	Después de lo anterior, la profesora del grupo de 3°C, se dirige al frente de todos los grupos, inicia diciendo: “haber chaparritos, pongan atención”. La profesora les explica a niñas y niños que el sonido de la campana, que se encuentra cerca del área de la dirección del plantel, es una señal de alarma, y cuando la escuchen deben salir de su salón sin correr, gritar, ni empujarse; dirigirse al patio, colocarse con un pie delante y el otro atrás en el recuadro verde de seguridad, que se encuentra pintado en el piso del patio. Terminando la explicación, los grupos pasan a sus salones, menos el de 3°C, que se queda en el patio para tomar la clase de educación física.	La profesora Araceli de 3°C, en la palabra “chaparritos” utiliza el masculino plural para dirigirse a niñas y niños de la escuela, lo cual como se ha mencionado contribuye a que las niñas se sientan omitidas en cuanto al lenguaje se refiere. En este nivel se fomenta en el alumnado las normas que deben seguir para cuando sucede algún siniestro dentro del jardín de niños y niñas.
	Juegos y actividades con equidad de género. Organización y clasificación del alumnado por sexo/género. Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	La profesora de educación física pide al grupo que los niños se vayan con ella y las niñas con la profesora Araceli, para entregarles un paliacate a cada niño y niña, el cual deberán aventar hacia arriba y cachar. Terminando este ejercicio, les explica la profesora otro ejercicio que van a realizar, el cual consiste en que niños y niñas se coloquen el paliacate atrás de la espalda como una colita, después de acomodarse el paliacate,	Por su parte, la profesora de educación física para trabajar con el grupo de 3°C utiliza la categoría del sexo para dividir a su alumnado, lo cual contribuye a que los niños y las niñas tengan una percepción dividida y separada entre ellos y ellas. Cuando la profesora de educación física pide que niños y niñas se agarren de un “compañero”, hace uso de un lenguaje no inclusivo, pues utiliza el masculino plural. Por otra parte, el que los niños se tomen

	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	les pide que se agarren de un “compañero”. En general se observa que las niñas se toman de las manos de las niñas y los niños con los niños. Una vez que están agarrados de las manos por parejas, el ejercicio consiste en que gana quien quite primero el paliacate de su compañero o compañera. Cuando la profesora pide cambio de pareja vuelven a agarrarse con un compañero (a) de su mismo sexo. Cinco ocasiones hacen cambio de pareja, se repite la misma elección, salvo los niños y las niñas que sobran, no les queda más que tomarse de la niña o el niño que no tuvo pareja de su mismo sexo.	de la mano de niños y las niñas de las niñas para trabajar, habla de cómo interiorizan y reflejan en sus decisiones y juegos, el que constantemente se les esté dividiendo o separando de acuerdo a su sexo.
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Termina la actividad, pidiendo la profesora de educación física, que el grupo doble y acomode los paliacates. Las niñas terminan antes, se forman primero en la fila y se encuentran tranquilas, por su parte los niños se tardan, se forman después y se encuentran en la fila jugando y empujándose. La profesora Araceli, llama la atención a los niños diciendo: -“no empujemos al compañero”. Finalmente niñas y niños se dirigen al salón.	En las actividades de ordenación y acomodamiento, las niñas destacan haciéndolo más rápido que los niños, pues es reflejo de que a ellas se les estimula más que a los niños tanto en el hogar, como en su contexto social a que realicen este tipo de actividades. Las niñas y los niños muestran un comportamiento estereotipado, pues las primeras se encuentran tranquilas y pasivas; los niños por su parte siendo activos y agresivos. Éstos últimos lo realizan en parte para llamar la atención de la profesora, y lo logran ya que la profesora les llama la

			atención por dicho comportamiento. En el lenguaje de la profesora nuevamente se encuentra que utiliza el masculino plural en la palabra “compañero”, siendo que en la fila se encontraban tanto niñas como niños.
9:40 am.	Lenguaje inclusivo de la profesora, grabado.	La profesora ya en el salón, pide al grupo que se sienten en la alfombra y pregunta: ¿qué día es hoy?, el grupo contesta que es martes. Posteriormente cuestiona al grupo en general, sobre lo que sucedió el 15 de septiembre, tanto niños como niñas participan, mencionando que fueron al zócalo de la ciudad o al de la delegación, a escuchar el grito. En esta intervención la profesora aclara que los que fueron allí vieron al delegado de Iztapalapa, sin embargo, en esa delegación hay delegada. Después la profesora les realiza otra pregunta, sobre quién es el presidente de México, ningún niño o niña sabe, por lo tanto se los deja de tarea.	En la plática que tiene la profesora con su grupo, a simple vista se puede observar que tanto niños como niñas participan. Sin embargo, la profesora al no estar informada con respecto a quién tiene el cargo de delegado en Iztapalapa, refleja el pensamiento tradicional, que los puestos de control y de gobierno están dirigidos por hombres, sin embargo es una mujer la delegada y se llama Clara Brugada.
10:10am.	Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Para terminar esta actividad la profesora pasa lista al grupo, iniciando con las niñas y terminando con los niños.	Nuevamente se puede ver que la profesora a la hora de pasar la lista de grupo, utiliza la separación por sexo de niñas y de niños. Aunque cabe resaltar que la profesora deja a las niñas en primer

			lugar. Por otra parte si bien he entendido que la profesora pasa lista de esta forma por practicidad, ya que la Directora pasa diario al salón para saber cuántos niños y niñas fueron. Se refleja que la organización de la escuela y la profesora en el aula refuerzan la separación por sexo.
10:24 am.	Cuentos con perspectiva de género.	Los niños y las niñas siguen sentados en la alfombra, y la profesora les dice que ahora les va a contar un cuento, que se llama “Con amor de bebé”. Las imágenes del cuento son pinturas. Tienen la imagen de un bebé y una mamá, que lo abraza, lo cuida, lo baña, lo duerme. Mientras la profesora lee el texto y muestra las imágenes del cuento, los niños y las niñas hacen expresiones de ternura.	En el cuento aunque el objetivo principal de la profesora es mostrarles a niñas y niños visualmente lo que son las pinturas, inconscientemente transmite imágenes estereotipadas sobre la mujer, con respecto a la maternidad, el amor, la ternura, el cariño y el cuidado del hijo y la hija, que en niñas y niños refuerza la creencia de uno de los roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres.
	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Después de contar el cuento, la profesora les explica que van a colorear con crayolas el día 17 y 18 de septiembre de su cuadernillo calendario, la profesora los entrega a cada niño y niña para que trabajen.	La actividad de colorear los días de la semana, resulta repetitiva. Sin embargo contribuye a que el alumnado memorice los días y números.
	Lenguaje inclusivo de la profesora grabado.	Cuando terminan la profesora menciona: “-los que ya acabaron, acomoden su cuadernillo en el librero”.	En el lenguaje de la profesora nuevamente se refiere en plural a “los niños”, para dirigirse a niñas y niños; con lo anterior se invisibiliza la presencia de lo femenino.

	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Lenguaje inclusivo de la profesora grabado. Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Juego libre de niños y niñas, que reflejen estereotipos y roles de género e interacción con la profesora. Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	La profesora vuelve a retomar la actividad de la pintura, realizando preguntas como: ¿con qué material se pinta?, ¿cómo se llaman los señores que pintan? Tanto niñas como niños participan. La profesora entrega manteles a cada niño y niña, conforme los va entregando, menciona: "- los que ya lo tienen (el mantel), vayan por su plastilina". Les reparte la profesora además, unas cucharitas de plástico para trabajar, con la plastilina. Mientras los niños y las niñas trabajan con su material, la profesora se encuentra ocupada con documentos, me dirijo a preguntarles a niñas y niños ¿qué es lo que hacen, o a qué juegan? Son cinco mesas de niños y niñas, una niña llamada Jocelyn, cuando le pregunto me contesta que está jugando a las mamás y a las hijas, el único niño llamado Edson, que está en esa mesa, es el papá y les dice: "yo llegaba en la noche". Después de un tiempo Edson les dice "vamos a jugar a otra cosa, a los helados", Estrella le contesta que no. En otra mesa donde	En esta actividad la profesora estimula el desarrollo verbal de su alumnado, en general no se muestra una separación por sexo. En esta intervención de la profesora, habla sobre un oficio y cuando lo hace se refiere a los "señores", a lo masculino, con ésta idea refuerza en el grupo la idea de que los pintores son sólo hombres. En la frase usada por la profesora "los que ya lo tienen" se observa nuevamente que utiliza un masculino plural para referirse a niñas y niños, lo cual omite la presencia de lo femenino. La técnica utilizada por la profesora en esta actividad es la vivencial, en ella niñas y niños tienen libertad de creación y actuación. La profesora deja que su grupo trabaje libremente, sin embargo considero que a través de su juego libre niños y niñas reflejan y proyectan los estereotipos y los roles de género que han interiorizado desde su nacimiento, la profesora al omitir cualquier comentario y no intervenir, contribuye a reforzar estereotipos y roles de género. Las niñas juegan en su mayoría a roles de madre, haciendo comida y cuidando a sus hijos (as). Los niños juegan a construir casas, a crear

.	Juego libre de niños y niñas, que reflejen estereotipos y roles de género e interacción con la profesora. Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	se encuentran en su mayoría niños, Víctor juega con su plastilina a hacer una R15 y una bomba. En una mesa donde se encontraban en su mayoría niñas, juegan a las mamás y las hijas, Brenda es la mamá y les dice a las hijas: “-ahorita hago la comida”, “¿ya tienen mucha hambre? En otra mesa, los niños varones juegan a construir casas, y sólo en una mesa las niñas juegan a las abejas.	objetos violentos como una bomba, también a juegos diversos como hacer helados.
11:00 am.	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas. Actividades en el simulacro en el jardín de niños y niñas.	Mientras el grupo se encuentra trabajando, la profesora les enseña una imagen de un niño que está leyendo, y la pega en la pared del área de la biblioteca. Después la profesora sale del salón. A las 11 de la mañana, se realiza un simulacro en la escuela, suena la campana y el grupo de 3°C, sale al patio, los demás grupos se encuentran también caminando hacia el recuadro verde (zona de seguridad). Las profesoras encargadas de dirigir el simulacro son la profesora Araceli 3°C (toca la campana) y la profesora Magda de 2°A (toma el tiempo de duración del simulacro). La primera les menciona a niñas y niños que deben salir más	La profesora en este momento es cuando pone la imagen en la pared de la biblioteca de un “niño” leyendo, cuando pega la imagen efectivamente pone a un niño varón, con lo cual reafirma la idea de que la palabra niño, se refiere a lo masculino y omite lo femenino. La escuela por su parte, influye para promover el cuidado de niñas y niños ante los sismos. Dentro de las funciones de dos profesoras, está el dirigir y llevar a cabo la protección civil de la escuela.

11:30am	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	rápido, pero recordando que no deben correr. La directora, les explica por su parte que se debe lograr salir en un tiempo menor. Finalmente la profesora de 3°C, les menciona a los grupos que se pueden regresar a sus salones. Ya dentro de su salón niñas y niños de 3°C, recogen y acomodan su material con que trabajaron (plastilina, cucharas de plástico y mantel). Después se lavan las manos y la profesora les indica que tienen que poner su mantel para comer y su desayuno. Nuevamente las niñas toman el de princesas y los niños el de harry potter. Las últimas niñas que llegan a tomar su mantel son Samanta y Mariana, noto que se tardan en agarrarlo porque ya no había de princesas, entonces hasta abajo encuentran un mantel que tiene corazones, flores, color rosa, toman ese mantel y lo colocan en su mesa. Los niños y las niñas desayunan sentados en sus mesas, la profesora se encuentra haciendo anotaciones y llenando documentos. Terminando de desayunar el grupo limpia sus mesas y acomoda sus manteles. Se dirigen al área de	Niñas y niños por igual acomodan materiales y mesas de trabajo. En la hora de escoger su mantel para comer, las niñas y los niños lo realizan de forma estereotipada nuevamente. Incluso el que las niñas se tarden en escoger el mantel habla de cómo interiorizan el color, la forma y objetos atribuidos al género femenino. Para la limpieza del salón la profesora establece por igual que lo realicen niños y niñas.

	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niños y niñas, e interacción de la docente con ellos (as).	juegos, pero como se encuentra enlodado, la profesora traslada a su grupo al patio de atrás del salón. Estando ahí la profesora al inicio les pregunta al grupo ¿a qué quieren jugar?, finalmente ella decide que jueguen a las estatuas de marfil. Se toman de las manos tanto niñas como niños. Cuando tres niñas no se quedan quietas, las pone a bailar al centro del círculo de niños y niñas, la canción de la pelusa. Dos de las tres niñas, no quisieron bailar y la profesora las sacó del juego. Vuelve el grupo a jugar las estatuas de marfil, en esta ocasión quien se movió fue Uriel, la profesora le da una segunda oportunidad; sin embargo en la siguiente canción volvió a moverse y la profesora finalmente lo pasó al centro a bailar el pollito. Las niñas que dejó fuera del juego por no bailar, lo hacen fuera del círculo y la profesora las vuelve a incluir al juego. Finaliza el juego y la profesora pide al grupo que se meta al salón.	En el juego de las estatuas, se observa que niños y niñas se agarran de las manos por igual. Sin embargo la actitud de la profesora que muestra hacia las niñas es diferente que hacia los niños. Con las primeras la profesora no muestra segundas oportunidades e incluso hasta las saca del juego por no bailar. Cuando un niño también pierde en el juego, se muestra más accesible y tolerante.

	Juegos y cantos con equidad de género.	Dentro del salón la profesora les recuerda la tarea, la cual es preguntar a sus “papás”, el nombre completo del presidente de México. Para despedirse, la profesora canta junto con niños y niñas la canción de la vaca, la cual dice lo siguiente: “caminando por el bosque una vaca me encontré, como no tenía nombre que nombre le pondré, oh (nombre de una persona), la vaca eres tú si te jalo de la cola que nombre dices tú…”, la canción consiste en que los niños y las niñas elijan el nombre de la vaca (una compañera o un compañero). La profesora canta la canción y elige en un principio a Jennifer, ella a Sofía, la profesora le menciona a la niña que se fije bien y elija a un niño que esté quietecito, Sofía elige a Edson.	La profesora en la palabra “papás”, utiliza en su lenguaje el masculino plural, con lo cual se considera tradicionalmente al papá como jefe de familia, sin embargo en esta escuela la mayor parte de personas que se encargan del cuidado y las tareas de los infantes son las mujeres. En la canción de despedida la profesora inicia con una niña, lo cual contribuye en que le da presencia al sexo femenino, cómo era de esperarse Jennifer elige a una persona de su mismo sexo, Sofía, pero cuando la profesora interviene con su lenguaje diciendo “elige a un niño que esté quietecito”, aunque la profesora habla en plural, la niña entiende que la profesora se refiere a un niño varón, por lo tanto elige a Edson.

12:00 am.	Despedida de la profesora con los niños y las niñas e interacción con los familiares	A la hora de la salida, la profesora llama a cada niño o niña según vayan llegando sus mamás o familiares. Cuando se despide de ellos y ellas, la profesora les dice “mi amor”. El día de hoy, no sólo fueron mamás o mujeres por sus hijos (as), sino dos papás. Hay una mamá que le entrega un catálogo de belleza a la profesora. Finalmente hay dos niños varones que se regresan a preguntarle la tarea a la profesora porque no la recuerdan, la profesora lo que hace es que sus mismos compañeros (as) que se encuentran todavía en el salón les recuerden la tarea, ya que el objetivo es que cada niño y niña se haga responsable de su tarea.	La profesora utiliza el mismo adjetivo “mi amor” para referirse tanto a niñas como niños, lo cual es favorable pues no realiza distinciones por su sexo. Por otra parte, aún hayan asistido dos papás por sus hijos o hijas, sigue siendo un número considerablemente mayor el de las mujeres que asisten a recoger y se encargan del cuidado de los infantes. Considero que la estrategia de la profesora de crear en su grupo mayor autonomía, haciéndose responsables de recordar su tarea, contribuye además en un desarrollo de la memoria. Sin embargo, cuando los niños regresan a preguntar, demuestran poca atención e importancia a la hora de responsabilizarse de sus tareas.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordoñez Ordoñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 12 # NIÑAS: 17

Miércoles 19 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am.	Relación de las profesoras a la hora de la entrada al jardín de niños.	Las profesoras de los diferentes grupos se encuentran conversando entre ellas al inicio del día. En esta ocasión la directora les reparte papelitos, que al parecer tiene que ver con las funciones que realizarán en el simulacro del día de hoy.	La Directora es la autoridad que se encarga de repartir tareas, una de las estrategias que utiliza es a través de la repartición de papeles, con lo que siente que se realiza de forma justa y equitativa.
	Lenguaje inclusivo de las profesoras, con equidad de género.	Los grupos salen al patio para el calentamiento de brazos, manos y cuerpo. En esta ocasión le toca dirigirlo a la profesora de 3°A. Cuando termina el calentamiento, la profesora les dice: “muchas gracias chicos por su participación”. Los grupos pasan al salón.	En el calentamiento, el lenguaje que la profesora utiliza en la frase “muchas gracias chicos por su participación”, denota el masculino plural, con lo cual se envía un mensaje inconscientemente a las niñas de omisión.
9:30 am	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	En el grupo de 3°C, se encuentran sentados los niños y las niñas conforme fueron llegando, niñas con niñas, niños con niños. La profesora	Los niños y las niñas a la hora de agruparse nuevamente lo hacen de forma separada y sesgada de acuerdo a su sexo.

	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	escribe en el área de asistencia en el recuadro que tiene la imagen de las niñas el número 17 y en la de los niños el número 12. Una niña se da cuenta y menciona: -“¡ganaron las niñas!”, la profesora contesta: -“no ganaron, vinieron más niñas, además a veces vienen más niños.	En la situación en que la profesora escribe la asistencia del grupo, el comentario de la niña refleja la percepción de competencia entre los sexos que les deja que se les separe constantemente en la organización escolar. Por su parte, aunque la acción de la profesora de aclarar que no ganaron es correcta, considero que su actitud denota que no está de acuerdo en que ganen las niñas.
	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	Posteriormente la profesora pasa lista, pero hoy lo realiza con la participación del grupo. Pide a las niñas primero que pasen al pizarrón a escribir la primera letra de su nombre. Después, pide a los niños que pasen al pizarrón, a realizar la misma actividad. En general, la mayoría de niños y niñas sabe escribir la letra, aunque la realicen chueca o al revés, la profesora llama la atención a cada niño o niña que no escribe la letra correctamente.	La acción de la profesora nuevamente contribuye a separar a niñas de niños, pasando lista de esta forma, aunque cabe resaltar que en primer lugar pone a las niñas, esto ayuda a no dejarlas en un lugar secundario. La profesora corrige a niños y niñas por igual a la hora de escribir en el pizarrón.
	Organización del aula desde la perspectiva de género.	Después de esta actividad, la profesora se da cuenta de la forma en que se acomodó su grupo, niños con niños y niñas con niñas, por lo que los acomoda de forma mixta.	La acción de la profesora al sentarlos de forma mixta, contribuye a la integración entre niños y niñas.
		Ya sentados como la profesora los acomodó, les dice: -“el niño…o la	El lenguaje de la profesora en la frase “el niño…o la niña”, aunque menciona

	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	niña que yo le diga me trae su centro de mesa", llama a Edith, Joshua, Samanta y Víctor. Mientras tanto la profesora pregunta a Rubí el nombre del presidente, la niña no contesta, después le pregunta a un niño, el cual contesta correctamente y la profesora dice: -"muy bien".	a los dos sexos, lo realiza de forma jerárquica, pone en primer lugar a los varones y en lugar secundario a las niñas. Efectivamente pide ayuda a dos niñas y dos niños. La profesora pregunta por igual a una niña y un niño, en esta caso este último contesta correctamente y la profesora lo recompensa mediante el lenguaje diciendo "muy bien".
10:22 am.	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Simulacro en el jardín de niños y niñas.	Posteriormente la profesora pregunta al grupo, ¿qué día es hoy?, Sofía contesta que es miércoles y Edson que es 19. La profesora aprovecha para recordarles que un día como hoy pero de 1985, hubo un sismo, los niños y las niñas asientan y dicen que lo vieron hoy en la mañana en la televisión. La profesora les entrega su cuadernillo calendario, para que coloreen el día de hoy 19 de septiembre. Cuando el grupo se encuentra coloreando, suena la campana de simulacro, la reacción de algunas niñas y niños es de miedo, y salen rápido del salón. Se colocan junto a los demás grupos dentro de la zona de seguridad. En esta ocasión llaman las profesoras la atención al grupo de	En la participación por iniciativa propia también se encuentra que tanto niñas como niños participan. El que niñas y niños hablen que lo que saben del terremoto de 1985, porque lo vieron en televisión, manifiesta la influencia que tienen los medios de difusión masiva en la percepción e información de la infancia. Dentro de las responsabilidades sociales que tiene la escuela como institución, está fomentar la cultura de la protección civil, en niños y niñas desde preescolar. En este caso la costumbre que tiene la escuela es que niñas y niños por igual se colocan en una zona de seguridad pintada de verde. El que las profesoras, la

		3°C, porque fueron los que salieron corriendo. Nuevamente los grupos regresan en orden y caminando a su salón, las profesoras, la directora y el trabajador manual se quedan en el patio conversando sobre el simulacro. La profesora Araceli de 3°C, se tarda en entrar al salón aproximadamente 10 minutos, porque es la encargada de protección civil. Cuando entra al salón revisa a cada niño y niña que hayan coloreado correctamente el día 19 de septiembre en su calendario. Después la profesora pone en las mesas un mantel y manda a niñas y niños a la alfombra.	autoridad y los trabajadores manuales se conjunten después del simulacro, habla del trabajo en equipo que deben realizar en este tipo de situaciones de seguridad y protección civil en las escuelas.
10:40am.	Lenguaje inclusivo de la profesora, grabado. Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos.	Una vez que se encuentra el grupo sentado en la alfombra, la profesora toma unos cartoncillos con imágenes, y los muestra a niños y niñas, ellos y ellas tienen que cerrar los ojos y cuando la profesora dice ábranlos, el grupo tiene que decir el nombre de la imagen. Las imágenes son: una muñequita, una playa, una pala, el artista Chopán, una pelota, una gallina, un patito, un viejito, una rana, una guitarra y por último el artista Beethoven. Cabe señalar que cuando la profesora mostró la imagen	Cuando niñas y niños se sientan en la alfombra, con la profesora enfrente mostrando las imágenes, los muestra por igual a niñas y niños. Dentro de las imágenes, la profesora muestra a dos músicos importantes que son varones. Con lo anterior, la profesora muestra un contenido androcéntrico, pues existe omisión de presencia femenina de alguna artista mujer. Además la intervención de Brenda, denota los estereotipos que tienen los

	Lenguaje inclusivo de la profesora, grabado.	del músico Chopán, como el dibujo del personaje tiene el cabello largo, Brenda dijo –“es una señora”, la profesora le pregunta al grupo -¿es una señora?, y un niño contesta, no porque no está pintada.	infantes de una de las formas en que se diferencian mujeres de hombres, las primeras tienen el cabello largo, los segundos el cabello corto. Sin embargo, la intervención de la profesora aclara que no es una señora refuerza el estereotipo que tienen niños y niñas de las mujeres y de los hombres.
	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos.	Después de mostrar las imágenes la profesora les explica al grupo que van a pintar con acuarelas una hoja que tiene un dibujo con dos niños y una niña, de las acciones que no deben hacer cuando haya una emergencia, las cuales son: no correr, no empujar y no gritar. La profesora les da las copias primero a las niñas y después a los niños. Llama mi atención que los tres grupos de tercero (A, B y C), realizan la misma actividad manual ya que las profesoras de los grupos 3°A y 3°B, se acercan a pedirle a la profesora Araceli, copias para su grupo.	En el trabajo manual que va a realizar el grupo de 3°C, se encuentran en las imágenes mayor proporción de varones que de niñas, lo cual en parte puede explicarse por la idea que se tiene tradicionalmente de que los varones son más inquietos, empujan, corren, se golpean, aunque esto sólo contribuye a reforzar dicho estereotipo en niños y niñas. A la hora de la repartición de las hojas, la profesora hace nuevamente una separación de niñas y niños, dando prioridad a las primeras, sin embargo refuerza la idea en ellas y ellos de división.
11:00 am.	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Mientras los niños y las niñas trabajan pintando el dibujo, la profesora les pone música de Beethoven. Cuando ella se da cuenta que niños y niñas van terminando, les dice -“los que ya terminaron,	La profesora pone música para estimular en niñas y niños simultáneamente las habilidades manuales y auditivas, además de que se crea un ambiente tranquilo de trabajo. Por su parte en el lenguaje nuevamente utiliza un masculino

		déjenlo secar en la alfombra". Conforme van terminando las niñas y los niños van poniendo su mantel y su desayuno y salen al recreo.	plural en la frase "los que ya terminaron", porque se refiere a "los niños", dejando de lado a las niñas, lo cual crea en ellas la idea de omisión de lo femenino.
	Observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales. Para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes.	Mientras el grupo de 3°C se encuentra en el recreo, me dedico a observar las imágenes, letreros, carteles y anuncios dentro del salón. Se encuentra en el centro de la pared, donde está el pizarrón, un cuadro con la imagen 8 infantes, 4 son niños y 4 son niñas, se puede observar que son de distintas razas y colores de piel. En el salón se encuentran letreros de color verde que indican las áreas de trabajo, las cuales son: asistencia, pizarrón, biblioteca, construcción, aseo y gráfica-plástica. Cabe resaltar que en el área de asistencia hay un recuadro de plástico, el cual contiene dos dibujos, uno de una niña, y el otro de un niño, a su vez estos dibujos estás divididos por dos cuadrados, de color rosa para las niñas y de color azul marino para los niños. En estos espacios es donde la profesora escribe el número de niños y de	De acuerdo a lo observado en las imágenes con perspectiva de género que se encuentran dentro del salón. El cuadro es inclusivo en la medida en que tiene la misma proporción de niños y de niñas, además de que reflejan las distintas razas y colores de piel que hay en el mundo . El color que utilizó la profesora para poner los letreros de las áreas de trabajo considero que al ser todos de color verde, están libres de cualquier estereotipo de género. El pizarrón que utiliza la profesora para poner la asistencia del grupo, está separada por sexo y refleja estereotipos de género, al dividir con el tradicional color rosa a las niñas y el color azul a los niños.

	Observación de carteles, anuncios, señalizaciones y periódicos murales. Para evidenciar la presencia y frecuencia de imágenes masculinas y femeninas, así como el contenido de los mensajes.	niñas que asistieron. En el área de la biblioteca hay una imagen de un niño varón leyendo un libro. En el área de construcción la imagen de una niña, pegando cubos de construcción y en el área gráfico plástico, la imagen de un niño pintando. En el área de aseo se encuentran dos geles antibacteriales uno es verde y otro rosa de princesas. Los centros de mesa son de flores hechas con fomy, de colores rosa, azul, verde y morado.	En el área de la biblioteca, la imagen es androcéntrica, ya que sólo presenta a un varón leyendo, lo cual no favorece para la presencia del colectivo femenino, además de crear una idea errónea en las niñas de que sólo los niños leen libros en la biblioteca. En el área de construcción sólo se encuentra una imagen de una niña, si bien es rescatable que se ponga en un área que tradicionalmente ha sido considerada masculina, tampoco contribuye a crear una equidad de género, pues deja de lado la imagen de los niños. En el área gráfico plástico, nuevamente se encuentra la imagen de un niño varón, lo cual también indica que se encuentran en mayor proporción imágenes masculinas que femeninas. En el área de aseo se encuentra una separación por sexo y una transmisión de estereotipo de género al poner para las niñas el de color rosa y de princesas y otro para niños, de otro color y sin dibujos. Sin embargo, en los centros de mesa se puede observar que están dirigidos tanto en color y en forma tanto para

			niñas como para niños.
11:30 am.	Comportamiento y lenguaje inclusivo de la docente en las actividades pedagógicas.	Terminando el recreo los niños y las niñas se sientan en sus mesas para desayunar. Mientras tanto, la profesora, les recuerda la tarea y menciona lo siguiente: -“sólo los niños inteligentes se acordarán de la tarea, van a traer una bolita de masa, de qué tamaño si pregunta su mamá, le dicen que mediano”.	En el lenguaje de la profesora nuevamente se encuentra que utiliza el masculino plural, en la frase “sólo los niños inteligentes”, además de enfatizar que los varones son inteligentes. Por otra parte, en su lenguaje también se puede entiende que piensa que son las mamás las encargadas de su cuidado y atención.
12:00 am.	Despedida de la profesora con niñas y niños.	Las niñas y los niños conforme van terminando de desayunar, limpian su lugar, acomodan el mantel en un mueble y se sientan para esperar que la profesora los llame por su nombre, según vayan llegando sus mamás o familiares.	Tanto niñas como niños limpian por igual su lugar después de desayunar, gracias a que la profesora no muestra diferenciación a la hora de realizarlo. En la despedida de la profesora con los niños y niñas tampoco se observa alguna diferencia de trato o de lenguaje de la primera con su grupo.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 12 # NIÑAS: 17

Jueves 20 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora cuando las niñas y los niños entran al salón de clases.	La profesora entra corriendo al salón de clases, el grupo la saluda con gusto gritando ¡maestra! La profesora pide al grupo que salga al patio de la escuela para que junto a los demás grupos realicen ejercicios de calentamiento. El día de hoy se encuentran en el calentamiento, la profesora de educación física, un señor, la directora, las profesoras de grupo y las mamás de niños y niñas que están encargadas de entregar los desayunos a los grupos. Los ejercicios son: brincos, giros, pasos a la derecha y a la izquierda, movimiento de brazos, aplausos. Finalizan el calentamiento los niños y las niñas respirando profundo y sacando el aire, hacen dos series de respiraciones y finalmente el señor y la profesora de educación física les	Las niñas y los niños dan una muestra del cariño que sienten hacia su profesora, cuando entra ya que pensaban que por no estar en el salón de clase, no les iba a dar clase. El día de hoy se encuentra toda la comunidad escolar realizando ejercicios de calentamiento, lo cual contribuye a generar en autoridades, familiares, profesoras y alumnado la cultura de la activación física, el movimiento corporal.

		mencionan a los grupos que se pueden retirar a sus salones.	
9:10 am.	Juegos y actividades con equidad de género, así como el lenguaje inclusivo.	Por su parte los niños y las niñas del grupo de 3°C, van a dejar su gafete en el salón, para salir al patio a la clase de educación física. Inician los niños y las niñas, caminando alrededor del patio formando un rectángulo, lo realizan conforme fueron llegando de dejar su gafete. Mientras tanto la profesora de educación física se encuentra acomodando en el piso el material con el que trabajarán los niños y las niñas, el cual consiste en: cuatro colchonetas, unas vigas para caminar, obstáculos y un túnel de colores. La profesora forma tres filas de niños y niñas, y menciona: “una fila la dirige Uriel, otra fila Johana, y la última Emilio”. Cabe señalar que la fila de en medio comandada por Johana, está conformada por la mayoría de niñas, sólo hay un niño pequeño; las demás filas son mixtas. Una vez que se encuentran formados y formadas, la profesora explica a cada fila la actividad que van a realizar. La fila de la derecha tiene que pasar rodando por colchonetas y	Los niños y las niñas del grupo de 3°C, a la hora de iniciar el trabajo de calentamiento para la clase de educación física, lo realizan de forma mixta, no se observa separación por cuestión de sexo o género, ni por parte del alumnado, ni por influencia de la profesora de educación física, ya que la profesora no menciona que lo hagan de alguna determinada forma. Lo anterior contribuye a ir desdibujando la separación del alumnado por cuestión de los sexos. Por su parte el material que la profesora pone para que los niños y las niñas, trabajen es igual, no muestra diferenciación, ya que las tres filas que forma para que trabajen niños y niñas, se rolan, para que al final de la clase todos y todas hayan trabajado con todos los materiales (colchonetas, vigas, obstáculos y túnel de colores). Sin embargo, a la hora de formar a niños y niñas, en tres filas, no se nota igualdad en el liderazgo entre niñas y niños. Ya que se encuentra una superioridad por parte de los niños, al ser dos jefes varones,

		brincar de lado a lado una biga. La fila de en medio saltar obstáculos y la fila de la izquierda maromas en una colchoneta y pasar por el túnel de colores. La profesora además da la indicación que cuando termine la canción las filas de niños y niñas deberán quedarse acomodados y acomodadas en las filas.	sobre una jefa de fila que además está compuesta en su mayoría por niñas. Cabe señalar que el grupo de 3°C, está conformado en su mayoría por niñas, sin embargo, la profesora al poner dos líderes varones, envía un mensaje implícito de dominio y liderazgo de parte de los niños varones en la clase de educación física.
	Lenguaje inclusivo de la profesora y actitudes hacia los niños y las niñas.	Mientras trabaja el grupo, la profesora de educación física observa y la profesora de grupo llama la atención diciendo: -“acomodados todos en sus filas”. La profesora de educación física puso música para que trabajara el grupo, cuando termina la primera canción, pide al alumnado que cambien de filas, la fila de en medio se pasa a la derecha, los de la derecha se pasan a la izquierda y los de la izquierda a la fila de en medio. Realizan los ejercicios y cuando termina la música, la profesora de educación física dice: -“formados en sus filas, y se pasan a la fila por la que no han pasado”. Después de realizar y pasar por todos los materiales que les preparó la profesora de educación física, les menciona: -¿qué creen?, el grupo	La profesora Araceli -responsable del grupo- por su parte, en su lenguaje denota un masculino genérico, en la frase “*acomodados todos* en sus filas”. La profesora de educación física, también lo expresa en la frase: “*formados* en sus filas”. Esta forma de hablar tan comúnmente utilizada, contribuye a invisibilizar a la presencia de las niñas.

		contesta qué, la profesora: -que ya se acabó la clase, finalmente el grupo expresa ¡ah!, y avanzan al salón caminando.	
9:47 am	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la docente hacia los niños y las niñas. Forma en que se da la disciplina en el aula.	Ya en el salón, los niños y las niñas se sientan en sus mesas. El grupo juega con la masa que se le pidió de tarea, misma que agarraron al entrar al salón. Por lo tanto, la profesora levanta la voz y menciona: “los quiero callados y sin jugar con la masa, porque quien no lo haga, no trabajará y se suspenderá la actividad.”	La profesora llama la atención a niñas y niños por igual, ya que por igual desatendieron y agarraron la masa, sin permiso de la profesora. Por dicha razón es que la profesora reacciona de esta forma. Sin embargo, al llamar la atención en su lenguaje: “*los* quiero callados”, nuevamente se nota el uso de un masculino plural.
	Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Una vez tranquilo y en silencio el grupo, la profesora procede a pasar lista, inicia con las niñas y termina con los niños. Terminado de pasar lista, la profesora dice al grupo: “haber nos vamos a la alfombra, sentados, sentados, sentados”.	Nuevamente la profesora pasa lista de forma separada, utilizando como criterio clasificador, el sexo de niños y niñas. Cuando lo puede realizar de forma mixta, a través de otras alternativas como es por orden alfabético. También se observa la utilización del masculino genérico, en la frase de la profesora: “haber nos vamos a la alfombra, *sentados*, *sentados, sentados*”
	Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos y estereotipados.	Una vez sentadas y sentados, la profesora les recuerda que el día de ayer vieron unas imágenes, los niños y las niñas asientan, diciendo que recuerdan a unos señores. Después conversan sobre las esculturas, cómo	En las imágenes del día anterior, la profesora mostró a dos músicos importantes, Beethoven y Chopin. Lo que transmite inconscientemente la profesora a niños y niñas, es un contenido androcéntrico, al no mostrar

		se hacen y con qué se realizan.	imagen de alguna mujer importante en la música, lo cual es explicable porque la sociedad a lo largo del tiempo no ha hecho presente la participación de la mujer en los acontecimientos históricos, artísticos y científicos de nuestra cultura.
10:00 am	Forma en que se da la disciplina en el aula. Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora, hacia los niños y las niñas. Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos y estereotipados.	Mientras tanto unos niños se encuentran jugando y aventándose, la profesora llama la atención diciendo: “no lastimen a su compañero”, y Víctor dice: “o compañera”. Una vez que se encuentran más tranquilos, la profesora pregunta ¿de qué forma pueden ser las esculturas?, tanto niños como niñas participan diciendo que de perros, personas, payasos. Después la profesora llama la atención a Valentín porque se está peleando, llama a Edson para que no siga jugando y finalmente pasa al frente a Valentín con ella, porque el niño no cambia de comportamiento. Después, la profesora le muestra al grupo una serie de imágenes que se encuentran en cartoncillo, además de realizarles preguntas con respecto a la imagen de: unas mariposas, un señor haciendo jarros, en esta	En el diálogo de la profesora, se nota de forma clara y constante, que el comportamiento de los niños varones, es más activo y agresivo, que el de las niñas. Una posible explicación es porque a través de este comportamiento “propio” de los niños, es que llaman la atención de su profesora. Cuando la profesora menciona que van a lastimar a un *compañero* con este tipo de comportamiento, utiliza el masculino plural. Sin embargo, Víctor, al corregir diciendo o compañera, refleja que los niños y las niñas efectivamente lo entienden como exclusivo de los niños, y que deja de lado a las niñas. Las imágenes que les enseña la profesora, son diversas, sin embargo, lo importante es rescatar las intervenciones, afirmaciones y reforzamiento que tiene hacia determinadas imágenes, como es el

	Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos y estereotipados. Forma en que se da la disciplina en el aula. Transmisión por parte de la profesora de contenidos androcéntricos y estereotipados.	imagen los (as) niños (as) mencionan que es un señor haciendo comida o pasteles, la profesora dice “no, vean es un señor haciendo jarros y se llama alfarero”; después de esta imagen, la profesora les muestra a Mozart, la profesora dice “ya vieron su cabello”, y Víctor dice sí, largo como el de una mujer, y otra niña dice sí, como Daniela, la profesora no menciona nada, sólo escucha; le sigue la imagen de un soldado; de dos mariposas; de unos lentes, la profesora pregunta a Mariana y a Rubí, ¿para qué sirven?, las niñas contestan lo que los demás dicen; le sigue la imagen de un gato; unos buzos; una flor, con esta imagen la profesora aprovecha para preguntarles las partes de la flor, la mayor parte del grupo contesta; le siguen unas maracas; un gallo; un alacrán, cuando muestra esta imagen la profesora llama la atención a Diego, Sergio, Hugo y Miguel, porque se encuentran distraídos; posteriormente prosigue la profesora mostrando imágenes, les muestra un oso con una corbata, Jennifer menciona: “es que se va a trabajar”; finalmente les enseña rápidamente a	caso de: el dibujo del alfarero, la profesora reafirma en niños y niñas, que es un trabajo hecho por hombres el hacer jarros, cuando puede mostrar una imagen que contemplara también a las mujeres. En la imagen de Mozart, nuevamente, presenta la figura masculina, como modelo predominante de la música clásica. Sin embargo, cuando la profesora enfatiza en el cabello de Mozart, los niños y las niñas al contestar denotan uno de los estereotipos que tienen interiorizado de la mujer. La no intervención de la profesora, contribuye en reforzar tal idea, ya que bien pudo explicar que a través del tiempo hombres y mujeres, cambian en la forma de vestir, de peinarse, etc. Por su parte, las niñas demuestran inseguridad en su participación cuando la profesora las interroga, pues contestan lo que otros dicen. En los niños nuevamente se observa un mal comportamiento, con lo cual llaman la atención de la profesora. En las últimas imágenes, la del oso y la de la vaca, nuevamente se observa que la profesora, envía estereotipos y roles de género masculino y femenino. El oso, al presentarse con

		una vaca, niños y niñas describen a la vaca y Daniela dice “es niña porque tiene un moño rosa”, la profesora dice sí es niña.	una corbata, reafirma que son los hombres los que salen a trabajar. La vaca con el moño y los labios pintados, enfatiza la belleza y el cuidado en el aspecto físico de las mujeres. La profesora nuevamente reafirma estas creencias, al omitir cualquier comentario al respecto.
11:00 am	Forma en que se da la disciplina en el aula.	Termina la actividad, y la profesora dice manos en la cabe-za, en los hom-bros, y le explica al grupo, que van a pasar a sus lugares sin correr a trabajar con su masa, y dice: “los niños que no trajeron su masa van a ir por plastilina para realizar una escultura con la figura que quieran”.	La profesora al mandar por plastilina a niños y niñas que no trajeron la masa para trabajar, nuevamente utiliza en su lenguaje el masculino plural en la frase “*los niños* que no trajeron su masa…”
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Las niñas y los niños ponen su mantel en las mesas para trabajar con las masas y hacer su escultura. Mientras el grupo trabaja la profesora se encuentra platicando con la directora y la profesora Reyna.	No se observa diferencia entre niños y niñas a la hora de acomodar su mantel para trabajar. La relación de las profesoras con la directora muestra que deben estar en constante diálogo, incluso en horas de trabajo dentro del aula.
	Forma en que se da la disciplina en el aula.	Después Karla se cambia de lugar y la profesora le llama la atención y le pide que regrese a su lugar.	La profesora llama también la atención de las niñas, cuando ellas desobedecen o muestran un mal comportamiento.
	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora, hacia los niños y las niñas.	Algunas masas están muy duras y se deshacen, por lo que la profesora ayuda con una tinita y agua a amasar para que puedan tener una masa con	Cuando la profesora ayuda al grupo a amasar, no muestra alguna preferencia por niño o niña, ya que les ayuda por igual. Sin embargo, al

		mejor consistencia para trabajar. Mientras la profesora está con cada niño y niña amasando, Víctor se levanta de su lugar y la profesora le dice: -“deja de estar de comadre”.	corregir a Víctor por levantarse de su lugar, utiliza en su lenguaje un adjetivo estereotipado de las mujeres en la frase “deja de estar de comadre”, esta frase envía implícitamente el mensaje de que no se comporte como las niñas, que por lo general son las que platican con mayor frecuencia.
	Valores que transmite la profesora en su práctica docente.	Después de lo anterior, la profesora pide a niños y niñas que compartan su masa con “los compañeros” que no la trajeron. Mientras tanto niños y niñas se encuentran trabajando, platicando y conviviendo, la profesora menciona que la escultura que realicen la deben poner en un mueble cerca de la ventana, para que la vean sus demás “compañeros”.	El valor que transmite la profesora al pedir que el grupo comparta su material con niños y niñas que no lo pudieron traer, es el de la *solidaridad*. Sin embargo, en su lenguaje nuevamente se refleja el masculino plural en la frase: “los compañeros”, el cual invisibiliza la presencia e importancia de las niñas que se encuentran en el grupo.
	Valores que transmite la profesora en su práctica docente.	Cuando la profesora termina de ayudar a amasar, se sienta en una mesa para realizar anotaciones en una hoja, se acerca Brenda para comentarle a la profesora que Víctor le dijo una grosería, la profesora llama al niño y le pregunta: -¿por qué le dijiste así, te gustaría que así te dijeran? Víctor al principio niega haberle dicho a la niña una grosería, la profesora llama a Brenda para volverle a preguntar la grosería que	Esta situación donde un niño (Víctor), insulta a una niña (Brenda), se refleja una actitud machista que se tiene en la sociedad y que la aprenden los niños en la familia y en los medios de comunicación y con sus pares. Por otra parte considero que la profesora actúa pertinentemente, pues aunque se encontraba realizando anotaciones, dejó lo que estaba haciendo para conversar con el niño y la niña, con respecto a que

		le dijo Víctor, finalmente él acepta haberlo hecho y la profesora le menciona: -¿qué vas a hacer?, el niño dice que le va a decir a su mamá y que ella lo va a regañar y a pegar; entonces la profesora le dice: -para que no te pegue ya no vuelvas a decirlo, porque se escucha feo. Al final la profesora manda a Víctor a sentarse a su lugar para que siga trabajando.	no es correcto que utilice esas palabras para dirigirse a niñas o niños. El valor que transmite la profesora al niño es el del *respeto*.
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Cuando el alumnado va terminando su escultura, la profesora manda al grupo a limpiar las tinitas, los manteles y las mesas. En esta ocasión niños y niñas limpian por igual; sin embargo, hay dos lavaderos en un patio atrás de su salón, los cuales se encuentran de color rosa y color azul, en el rosa hay siete niñas y en el otro sólo tres niños. Karla se acerca a Edson, un niño que está lavando una tinita y le menciona que si le puede ayudar, Edson asienta y termina Karla de lavar la tinita.	La profesora no hace distinción entre niños y niñas cuando manda a limpiar sus lugares y el material utilizado. No obstante el comportamiento de niños y niñas sí es diferente a la hora de dirigirse a lavar las tinitas. En primera hay dos lavabos en el patio trasero, como es de esperarse, al estar pintados de forma estereotipada de color rosa y azul, niños y niñas se separan, los primeros se dirigen al del color azul y las segundas al rosa. La cantidad es desigual de niñas que se encuentran lavando y de niños, al encontrarse lavando más niñas reflejan un rol de género femenino y más aún cuando Karla ofrece la ayuda a un niño para lavarle su tinita.
	Actitudes de la profesora hacia los niños y las niñas.	Después llega la profesora, se acerca primero con un niño que está solo en el lavadero y posteriormente se dirige al lavadero de las niñas a recoger tinitas.	Cuando la profesora interviene, muestra un diferente comportamiento

	Actitudes de la profesora hacia los niños y las niñas. Organización y clasificación del alumnado por sexo/género.	Una vez que acomodaron, se lavaron las manos y limpiaron las mesas, la profesora le dice al grupo: -“los que ya terminaron van a salir”. Sin embargo, no pueden salir al patio de juegos, porque otro grupo sale antes que ellos, por esperar a que Samanta llegue del baño. Cuando llega Samanta al salón, la profesora menciona al grupo: -“miren ya llegó la comadre; te estábamos esperando para salir a los juegos y ya nos ganaron”, la reacción de la niña fue de pena y se fue a sentar a su lugar. La profesora se dirige donde están las canastas con los desayunos y dice: -“haber las niñas vienen por su leche”, pasan las niñas y una vez entregada la leche, llama a los niños para darles su desayuno. Niñas y niños pasan por sus manteles y desayunan. La profesora les pone música clásica para que desayunen en silencio. Una vez que terminan de	con las niñas y con el niño, en primera se dirige y atiende primero al niño, en segunda, con las niñas sólo se acerca para recoger las tinas. Esta forma de comportamiento de la profesora refleja en parte un estereotipo de género, al considerar más “aptas” a las niñas para limpiar que al niño. En la frase de la profesora “*los* que ya terminaron van a salir”, implícitamente se está dirigiendo a “los niños”, lo cual refleja un lenguaje poco inclusivo al utilizar el masculino plural, con lo cual se excluye a las niñas. Por otra parte, la actitud de la profesora es negativa hacia Samanta, pues la regaña frente al grupo, denotando además un lenguaje estereotipado en la frase “…ya llegó la comadre”. Cuando la profesora entrega los desayunos al grupo, lo realiza de forma dividida utilizando como criterio el sexo del alumnado. Esto contribuye en reforzar en niños y niñas la idea de separación y división por sexo, cuando esta actividad se puede hacer de forma inclusiva, pidiendo que pasen por mesas de forma mixta. En el lenguaje de la profesora para indicar la salida al patio de juegos, nuevamente se encuentra el uso del

	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora, hacia los niños y las niñas.	desayunar, la profesora pide que pongan las manos cruzadas para salir a jugar y dice: “la mesa de los niños que están bien sentados va a salir al patio de juegos”.	masculino plural en la frase “la mesa de *los niños* que estén bien sentados…”, con esto se invisibiliza la presencia de las niñas en la totalidad del grupo.
11:50 am	Juego libre de los niños y las niñas, reflejo de estereotipos y roles de género e interacción con la docente.	Como al grupo de 3°C le queda poco tiempo para jugar, lo que observa es que rápidamente los niños y niñas juegan en la casita de madera pasan por el puente de madera y trepan, brincan y pasan por la resbaladilla. Después de jugar, los niños y las niñas se forman en una fila y pasan al salón.	En el juego libre de niños y niñas de esta ocasión no se visualizan diferencias de juego, tanto unas como otros juegan de la misma forma y en el mismo lugar, corriendo, trepando, brincando.
12:00 am	Despedida de la profesora e interacción con los padres y madres de familia.	Conforme van llegando las mamás y los familiares, la profesora llama al niño o la niña. La interacción que muestra la profesora con los familiares es muy poca, nada más platica con algunas mamás que le preguntan sobre la tarea. En ocasiones las mamás les dicen a sus hijas, despídete de la maestra, las niñas lo que hacen es despedirse de beso, la profesora les dice: -“adiós mi amor, adiós preciosa”.	Nuevamente se repite la misma situación en la salida de los niños y las niñas, la profesora los llama conforme van llegando sus familiares, que en su mayoría son mujeres, las que se encargan de su cuidado. En la despedida de las niñas se refleja la influencia que tienen las mamás en el comportamiento de sus hijas, al pedir que se despidan de la profesora de beso, pues es un comportamiento que demuestra afecto, y que además es considerado “propio” de las niñas. La profesora por su parte, les contesta a las niñas con adjetivos, considerados del género femenino “preciosa”, “mi amor”.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 13 # NIÑAS: 18

Viernes 21 de Septiembre del 2012

HORA	INDICADOR	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
9:00 am	Lenguaje y actitud de la profesora cuando las niñas y los niños entran al salón de clases.	El inicio del día comienza con la llegada de las niñas y los niños al salón de clase. La profesora saluda al grupo diciendo buenos días. Después sale el grupo del salón, se dirige al patio, y la profesora dice: - “haber una fila de niñas y una de niños”, avanzan y forma la profesora a la fila de niños delante de las niñas.	En esta ocasión al inicio del día, la profesora después de saludar al grupo, para salir al patio forma dos filas, utilizando como criterio de clasificación el sexo del alumnado, lo que contribuye en afianzar la idea en niños y niñas de separación, no igualdad y división entre ellos y ellas. Cuando se realiza esta clase de separación, existe jerarquía, y en este caso la profesora puso primero a los niños y después a las niñas.
	Relación de la profesora con las demás profesoras y trabajadores.	Mientras tanto las profesoras hablan entre ellas. Las de 3°A y 3°C platican y al mismo tiempo ponen la música en el patio para realizar los ejercicios de calentamiento.	Las profesoras titulares de los grupos, se encuentran en constante interacción, lo cual se muestra en los momentos en que se encuentran en el patio junto con sus grupos. Además se muestra apoyo entre ellas en las

			distintas actividades, ya que aunque a la profesora de 3°A, le toca poner la música y dirigir el calentamiento, la profesora de 3°C, se encuentra ayudándole.
9:20 am	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora, hacia los niños y las niñas.	La canción se llama “Yo soy un robot”, los niños y las niñas bailan mueven las partes de su cuerpo, pero llama mi atención que cuando dicen “las pompis”, hacen una expresión de pena y risa, lo cual no realizan con las demás partes de su cuerpo. Al terminar la canción, las niñas y los niños aplauden, termina el calentamiento, y el grupo 3°C, camina en una fila al salón, primero pasan los niños y al último las niñas. Una vez dentro del salón, la profesora pide que Jennifer, Valentín, Francisco, Juan y Edith lleven el centro de su mesa. Después la profesora dice: -“fíjense este juego es para niños y niñas que estén atentos. El juego se llama la telaraña.	Por otra parte, cuando los niños y las niñas de todos los grupos, en los ejercicios de calentamiento tocan las partes de su cuerpo, demuestran una actitud diferente cuando tocan una parte que es considerada socialmente “prohibida”, lo anterior refleja que tanto en la familia como en la escuela, a niños y niñas, todavía no se les habla abiertamente de su sexualidad, del conocimiento y exploración de todas las partes de su cuerpo. La profesora pide ayuda en esta ocasión de tres niños y dos niñas, para dejar las mesas libres para el juego que van a realizar. En el lenguaje de la profesora se muestra que incluye tanto a niños como a niñas, sin embargo, se muestra una jerarquía, cuando menciona primero a los niños y después a las niñas.
	Organización del aula, desde la perspectiva de género.	Antes de empezar el juego, la profesora pide que digan que día es hoy, participan niños y niñas, la profesora les menciona que de tarea	Se muestra una igualdad en la iniciativa de niñas y niños al participar, cuando la profesora pregunta. Por su parte, nuevamente la profesora

		tendrán que colorear el día sábado 22 y domingo 23 de su cuadernillo del calendario. Pasa lista empezando con las niñas y después con los niños.	vuelve a pasar lista de forma dividida, tomando como criterio clasificador el sexo del alumnado, cuando lo puede realizar por orden alfabético y así realizarlo de forma inclusiva, no separada.
	Identificación de los modelos estereotipados que tienen los niños y las niñas en cuanto a la elección de profesión de acuerdo con su género.	Después de realizado lo anterior la profesora explica que el juego de la telaraña, el cual consiste en que ella aventará una bola de estambre a la niña o el niño que se encuentre atenta o atento, tendrán que contestar a la pregunta ¿qué quieren ser cuando crezcan?, y en seguida amarrar el estambre a su dedo. La profesora inicia preguntándole a Johana, y contesta que dentista, ella lanza el estambre a Fabián el niño dice que doctor, él lanza a Rubí, la niña contesta que maestra, ella se la lanza a Karla y contesta que doctora; ella a Gael, y contesta que doctor. (-Mientras tanto, entra la Directora al salón para saber cuántos niños y cuántas niñas fueron, así como para observar el juego del grupo-). Gael le avienta el estambre a Juan, y él menciona que quiere ser policía; Hugo, “el que maneja carros”, la profesora le pregunta, cómo se llama	Una vez que la profesora explica en qué consiste el juego, como mencionó que iba a empezar con un niño o niña que estuviera atento o atenta, inicia con Johana, pues “normalmente” son las niñas las que muestran una mejor atención y comportamiento que los niños. En el juego de la profesora sobre lo que quieren ser cuando crezcan las niñas y los niños, se pueden observar distintos elementos importantes, con respecto al género que se pueden tomar en consideración. Por su parte una de las funciones que realiza la Directora es pasar al salón y anotar cuántos niños y cuántas niñas asistieron en cada salón. Además de lo anterior, mostró interés en la actividad que estaban realizando en el grupo de 3°C. En primer lugar, en las mesas donde se encuentran sentadas niñas y niños,

	Identificación de los modelos estereotipados que tienen los niños y las niñas en cuanto a la elección de profesión de acuerdo a su género.	a los que manejan carros, taxistas, Emilio contesta que chofer, entonces Hugo dice quiero ser chofer, él le lanza el estambre a Brenda, ella contesta que doctora y lanza a Jimena, ella contesta que doctora y se lo lanza a Ángel, él contesta que policía y avienta el estambre a Brian, él contesta que bombero, se lo lanza a Aldo y contesta lo mismo que Brian; Aldo lanza a Clari y contesta que doctora, ella le avienta el estambre a Samanta y contesta que maestra, ella se lo avienta a Francisco y contesta que maestro, él lanza a Uriel, menciona que doctor, él lanza a Jennifer, la niña contesta que una princesa grande, la profesora menciona: -¿dónde trabajan las princesas?, la niña contesta tienen hijos, hacen la comida y vestidos, tienen una corona, después la niña lanza el estambre a Sofía, la cual contesta que también princesa, ella le lanza a Virginia, menciona que dentista, le avienta el estambre a Melany y contesta que “chofer de coches”, la profesora muestra una expresión de gusto hacia lo que escuchó de Melany, la niña lanza a Sofía y la niña contesta que princesa,	se puede ver que interactúan entre ellos y se lanzan indistintamente, sin embargo hay mesas que están compuestas de puros niños, y sólo se lanzan el estambre entre ellos, hay mesas donde sólo están sentadas niñas, y por lo tanto, sólo se avientan e interactúan entre ellas el estambre. Lo anterior refleja que para el trabajo en igualdad entre niños y niñas, es importante que se encuentren sentados de forma mixta. En segundo lugar, las respuestas que dan los niños y niñas a la pregunta ¿qué quieres ser cuando crezcas?, se observa que desde la etapa de preescolar, aunque se tenga una idea general de las profesiones y los oficios, ya se empiezan a separar y dividir con respecto al género al que pertenecen. Las niñas mencionan cinco ocupaciones principalmente: *doctora, dentista, maestra, princesa y veterinaria*, las cinco ocupaciones son modelos de identificación que tienen con las personas adultas con las que conviven y además poseen estereotipos y roles tradicionalmente femeninos, como son el cuidado, la atención y la enseñanza de los otros. Sin embargo, la ocupación “princesa”,

	Identificación de los modelos estereotipados que tienen los niños y las niñas en cuanto a la elección de profesión de acuerdo a su género.	ella se lo lanza a Dulce, contesta que doctora; se lo lanza a Estrella y contesta que doctora, ella lo lanza a Valentín, el niño dice que policía de la patrulla; él lanza a Eduardo y contesta que bombero, el lanza a Sergio y contesta que soldado, él lanza a Nataly y menciona que doctora; ella lanza a Edith, la niña contesta que Blanca Nieves, la profesora dice ¡oh, oh!, y ¿qué vas a hacer? Vestidos, la niña contesta que sí; después la niña lanza a Mariana, y contesta que veterinaria; ya para finalizar Uriel jala el estambre y lastima a Jennifer, la profesora llama la atención al niño, ayuda a la niña con su dedo y le explica a Uriel que no debe jalar el estambre fuerte porque lastima a Jennifer. Posteriormente continúa el juego, le avientan el estambre a Edson, el niño contesta que soldado. La profesora para terminar el juego pide que el grupo se levante y suba las manos, vean la telaraña, y dice la profesora:- ¿qué creen? Ahí viene la araña, el grupo grita y se sientan. Para terminar la actividad la profesora pide que se quiten el estambre de los dedos y lo enreda nuevamente para	la cual mencionaron cuatro niñas, refleja un claro estereotipo y rol femenino; cuando la profesora pregunta ¿qué hacen ellas?, las respuestas fueron: tienen hijos, hacen la comida, hacen vestidos. Lo anterior es un claro reflejo de las actividades que desempeña una madre. Además de mostrar la influencia que tienen los cuentos, libros y películas de princesas dirigidas hacia las niñas, en la transmisión de estereotipos y roles de género femeninos. No obstante lo anterior, Melany, contestó que quería ser chofer, ocupación considerada tradicionalmente masculina. La respuesta de la niña refleja que personalmente no tiene en su percepción una idea estereotipada de las ocupaciones. Por su parte, la acción de la profesora es correcta, ya que al escuchar a las niñas en los dos casos, cuando contestaron por princesas o chofer, no emitió ningún comentario a favor o en contra. En el caso de los niños, ellos contestan principalmente: *doctor, policía, bombero, soldado, chofer y maestro*. Las ocupaciones también en su mayoría muestran estereotipos y

		formar la bola de estambre.	roles de género masculinos, como son la protección, la fuerza, el valor, la seguridad, el dominio y la violencia. Tres niños mencionaron doctor y un niño maestro, profesiones con los que se identifican en sus primeros años de vida, sin embargo son tradicionalmente mixtas.
10:45 am.	Organización del aula, desde la perspectiva de género.	Posteriormente pide que las niñas vayan al baño cuando ellas regresan, siguen los niños. Cuando vuelven al salón, se secan las manos y se sientan en sus mesas. Una vez sentadas (os), la profesora les dice que ahora van a hacer un dibujo de lo que dijeron que van a ser cuando sean grandes, les reparte las hojas y menciona que lo van a realizar con crayolas. Las niñas y los niños van por sus crayolas para trabajar. Cuando terminan su dibujo, pasan con la profesora para que les escriba lo que quieren ser cuando sean grandes, hay niñas que cambian de parecer y le explican a la maestra que princesas, la profesora les dice ¡no! Tú habías dicho otra cosa.	Por otra parte, cuando termina el juego y la profesora manda a niñas y niños al baño, vuelve a utilizar como criterio el sexo, cuando se puede realizar por mesas, lo que habla de la forma en que la profesora clasifica y divide en el aula por razón de sexo. Sin embargo, manda primero a las niñas y después a los niños. Cuando el grupo plasma su ocupación en el dibujo, se nota que algunos y algunas cambian de parecer, lo cual refleja que en primer lugar, todavía no tienen muy clara la ocupación que quieren cuando sean grandes, y en segundo lugar, la influencia de sus pares en niños y niñas en la escuela, ya que al escuchar a su compañero o compañera de a lado, decían lo mismo o cambiaban de parecer.

	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Una vez que terminan su dibujo, la profesora les dice que agarren el material de construcción. Hay niños que no comparten su material y la profesora llama la atención a los niños diciendo que deben compartir porque de lo contrario les quitará el material. Hay dos mesas de niñas en donde les cuesta trabajo compartir, sin embargo la profesora vuelve a mencionar que sino comparten devolverán el material.	Nuevamente puede observarse que la profesora utiliza una técnica vivencial, para que niñas y niños trabajen. Cuando los niños y las niñas tienen material para trabajar en equipo, se nota que les cuesta trabajo compartir con sus demás compañeros y compañeras. La profesora corrige a los niños y a las niñas ante este comportamiento.
	Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Llama mi atención que en el salón se encuentran seis mesas para trabajar, y aunque la profesora en ocasiones sienta de forma intercalada niño, niña, niño, niña, en esta ocasión, hay tres mesas que no son mixtas en dos hay sólo niñas y en una únicamente niños. Para finalizar los niños y las niñas tienen que guardar el material de construcción y colocarlo en el área de construcción. La profesora se levanta de su mesa donde estuvo revisando documentos y pide silencio, además les explica que deben preparan el desayuno y su mantel, una vez que lo hayan realizado pueden salir al recreo.	En esta ocasión, la profesora no se dio cuenta de la forma separada en que se encontraban sentados los niños y las niñas; sin embargo, constantemente los divide por sexo a la hora de pasar lista, al formarlos en el patio, a la hora del desayuno, etc. Por lo tanto, son mensajes ambiguos los que manda la profesora, ya que por una parte quiere que se sienten de forma integrada, pero en diversas situaciones escolares son separados, tomando como criterio su sexo. También se observó que niñas y niños se hacen responsables de recoger el material y preparan su mesa para desayunar.

11:00 am.	Relación de la educadora con las demás profesoras y la directora. Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niños y niñas, e interacción de la docente con ellos (as). Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora con los niños y las niñas.	En la hora del recreo las maestras se sientan a platicar juntas. La profesora de 3°C y 3°A se encuentran sentadas en una banca, por su parte las profesoras de 2°A y 2°C, se encuentran paradas y también platican. Después llega la profesora de 3°B y platica con las profesoras del grado de 3°. Mientras tanto en el patio de juegos observo que niños juegan con niños y niñas con niñas, uno de los niños juega a ser un toro y se juntan cuatro niños más con él. Termina el recreo y la profesora forma a los niños y a las niñas para que se pongan jabón y se laven las manos. Una vez formados les pide que digan el nombre de un animal, sin que repitan el nombre del animal de su compañero de enfrente, se lavan las manos y pasan al salón. Una vez sentados en sus lugares las niñas y los niños comen su leche y galletas, mientras desayunan la profesora les recuerda la tarea para el lunes. Llama la atención a Daniela porque estaba jugando con la leche,	Las profesoras interactúan principalmente en la hora del recreo, conversando asuntos tanto académicos como personales. Se nota mayor interacción, plática y acercamiento entre profesoras del mismo grado escolar. En el juego libre de los niños y las niñas, se observa nuevamente, una separación entre ellos por sexo, pues niños juegan con niños y niñas con niñas. El juego del niño es estereotipado del género masculino, pues muestra violencia y agresividad. Por su parte, la profesora de 3°C, no interactúo con niños y niñas a la hora del recreo. En esta ocasión cuando la profesora forma a los niños y las niñas, no utilizó ningún criterio de clasificación, ya que formó a niñas y niños en una sola fila. La acción de la profesora puede ser una alternativa para trabajar con el grupo, sin ser necesaria la división y separación por sexo. Dentro del salón, la profesora llama la atención a tres niños y a una niña por su mal comportamiento. Esto es reflejo de una de las formas en que los niños llaman la atención de la profesora, a partir de un mal

	Lenguaje inclusivo, actitudes y comportamiento de la profesora con los niños y las niñas.	también a Bryan porque tiro las boronas de su galleta en el piso, en lugar de tirarlas a la basura. Después les llama la atención a Hugo y Uriel por encontrarse fuera de su lugar. Después, la profesora pide a Bryan que le pase los cuadernillos de calendario. Llama a cada niño y niña para entregarles su calendario, después de terminar de entregarlos, la profesora pide que vayan a sentarse a la alfombra. La profesora, llama la atención a Nataly y a Daniela, diciéndoles: "comadritas, pongan atención y guarden silencio". La profesora le pregunta a Edith, a Hugo, a Uriel y a Daniela ¿qué dejó de tarea?, las niñas y los niños no contestan, por lo que la profesora pide a Juan, el niño se encontraba atento, él contesta llevarnos el calendario y colorear los días sábado y domingo. La profesora dice: "-bien, ahora todos juntos repitan la tarea, para que la recuerden".	comportamiento que socialmente es considerado "propio" de los niños varones. La profesora por su parte corrige por igual a la niña y a los niños. En esta ocasión pide la ayuda a un niño. No hace separación para entregar los cuadernillos. Al llamar la atención de las niñas diciéndoles "*comadritas*, pongan atención", la profesora utiliza un adjetivo, que denota un estereotipo femenino. La profesora pregunta por igual a dos niños y dos niñas, que no estaban poniendo atención, como es de esperarse no contestan. En esta ocasión puso como ejemplo a Juan, porque es un niño que normalmente pone atención.
12:00 am	Despedida de la profesora e interacción con los padres y madres de familia.	Después llegan las mamás a la entrada de la puerta del salón, la profesora las saluda diciendo: -"buenas tardes" y habla con la mamá de Gael por que el niño no toma su	La interacción que muestra en esta ocasión la profesora con los familiares que recogen a los niños y las niñas, es cordial. Además de tocar asuntos relacionados con la alimentación de

		leche. Las mamás que llegan posteriormente por sus hijos e hijas tienen que firmar una hoja del desayuno que se les entrega. Dos niñas se despiden de beso de la profesora. Mientras tanto los niños y niñas que no se han ido se encuentran inquietos (as) en la alfombra donde están esperando, al final llegan las mamás de los niños y las niñas, ellos (as) se despiden de la profesora. Cuando la profesora entrega a todos los niños y todas las niñas, se acerca la profesora de 2°C a preguntarle dudas acerca de sus planeaciones por competencias, la profesora le contesta y la profesora de 2°C se va. Finalmente la profesora se dirige a su escritorio, con una expresión de cansancio, toma su bolsa, sale de su salón y se dirige a la dirección.	sus hijos e hijas, lo que refleja otra de las funciones de las profesoras, además de su trabajo cotidiano con los niños y niñas. Nuevamente se observa que las niñas son las que muestran más afecto a la hora de despedirse de su profesora, pues es un comportamiento considerado “propio” del género femenino. Las profesoras buscan apoyo de sus mismas compañeras, cuando necesitan aclarar dudas sobre su trabajo didáctico, en este caso en la planeación por competencias. Lo cual en términos generales les resulta complicado. La profesora muestra que al terminar la sesión del día, no se queda a trabajar más tiempo de lo necesario.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DE LA EDUCADORA: Araceli Ordóñez Ordóñez GRADO: 3° GRUPO: C

ESCUELA: “María del Carmen Mendoza Arzate”

NIÑOS: 11 # NIÑAS: 15

Miércoles 30 de enero del 2013

HORA	INDICADOR OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
8:45	Relación entre educadoras, madres, padres de familia y directora a la hora de la entrada al jardín de niños.	La puerta de entrada la abren a las 8:45 am, se encuentran a la entrada del jardín dos profesoras de 3°C y de 2°C. Ellas, se encuentran en los lados de la puerta, saludando a cada niña o niño que entra, poniéndoles gel antibacterial y revisando que entren con su gafete colgado en el cuello, ya que sin él no pueden entrar al jardín. Por su parte los familiares se encuentran fuera de la escuela, algunas mamás se acercan a entregarles materiales a las profesoras para que se las proporcionen a las profesoras encargadas del grupo de su hijo o hija. En esta ocasión la Directora del plantel no se encuentra apoyando en la entrada del jardín, ya que se encuentra ocupada en su oficina.	A la hora de la entrada, se encuentra que existe un mutuo apoyo entre las profesoras. Además en esta ocasión la Directora no se encuentra por la cantidad de trabajo administrativo que tiene. Se pueden ver las normas que existen en el jardín, como poner gel antibacterial, es un requisito que les pide la SEP a las escuelas; el saludo a las profesoras al entrar a la escuela, portar el gafete todos los días, y llegar temprano. La relación de las profesoras con las mamás, en esta ocasión es de ser mediadoras las primeras con las otras profesoras de los grupos de sus hijas e hijos.

9:00 am	Recibimiento de la profesora a su alumnado. Actitud, lenguaje y comportamiento de la profesora. Disciplina en el aula.	A las 9:00 am, las profesoras cierran la puerta de entrada la de 2°C, se dirige a entregar los materiales en el grupo que corresponde. La profesora de 3°C, se dirige a su salón. Entra la profesora a su salón, saluda diciendo buenos días, el alumnado contesta, pero se encuentra Uriel parado y llorando, la profesora le pregunta qué fue lo que le pasó. Uriel menciona que Edson le pegó en la cara porque se sentó en un lugar que él quería. La profesora ve a Edson y le corrige diciendo: “eso sí no Edson, no es correcto, en la salida platicaremos fuerte con tu mamá”. Mientras tanto niñas y niños se sientan en sus mesas, las cuales están acomodadas de diferente forma: en tres filas, con las mesas acomodadas de esta forma, en las filas se puede observar tanto niñas como niños.	La profesora cuando estaba cumpliendo con una de sus funciones, se encuentra con un problema de conducta entre dos niños varones. En este problema estuvo presente la violencia. En primer lugar, este comportamiento violento es considerado “propio” de los varones, además de que de esta forma llaman la atención de la profesora. En este momento la profesora no aprueba el comportamiento de Edson y su forma de corregirlo se basa en decirle la consecuencia que tendrá su comportamiento. La profesora cambia la forma de acomodar a su alumnado en esta ocasión también se encuentran sentados de forma mixta, lo cual contribuye a la integración y trabajo mutuo entre niñas y niños.
9:21 am.	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Organización del aula, desde la perspectiva de	La profesora se dirige a su escritorio, mientras saludo al grupo y terminando, la profesora pregunta ¿qué día es hoy?, participan niñas y niños, pero no contestan correctamente. Finalmente, la profesora pasa lista, nuevamente se	Se observa que uno de los temas que la profesora diariamente promueve en su alumnado es el de aprenderse los días de la semana y el mes, y la prueba está en que en general el grupo aún no muestra un dominio en el tema. Nuevamente, pasa lista de

	género.

	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	asienta y la profesora pide al grupo un aplauso para la ella. Posteriormente pregunta: ¿quién trajo más información?, las niñas que se encuentran alrededor de Ximena dicen ella, la profesora dice al grupo atentos, listos, porque Ximena habla en voz bajita, así es que vamos a escucharla. La niña expone sobre la importancia de cuidar el agua, también tiene como apoyo una cartulina que tiene ilustraciones sobre el tema, sin embargo no se le entiende claramente, por lo que la profesora se encuentra apoyándola, y repite lo que la niña quiere decir. De acuerdo con el tema la profesora opina que debemos cuidar el agua, por ejemplo: "cuando hecha la mamá la ropa blanca, y después la de color, ahí le podemos decir que reutilice el agua". Posteriormente la profesora dice "listos, sí le entendieron", el grupo asienta y pide un aplauso para Ximena. Mientras la niña pasa a su lugar, la profesora menciona "Díganle a su mamá que allá afuera se encuentras las fechas del día que les toca exponer". –Cabe señalar que se	aplauso para ella por parte del grupo. La siguiente persona que expone también es una niña, sin embargo se nota poca seguridad e iniciativa de participación en ella, al no levantar por sí misma la mano. En Ximena se nota mayor dificultad de expresión y lenguaje, pero la profesora la apoya repitiendo lo que la niña menciona. Sin embargo, la profesora al pedir atención hacia la niña, exalta una característica que denota un estereotipo femenino, debilidad en la voz. En la opinión de la profesora hacia el tema de Ximena, al mencionar: "cuando hecha *la mamá* la ropa blanca…", transmite inconscientemente al alumnado un rol de género considerado femenino, las cuales son asignadas a la limpieza de la ropa. En la frase "listos, sí le entendieron", se refiere al género masculino, lo cual denota un lenguaje no inclusivo del género femenino. Sin embargo, la profesora incentiva a la niña pidiendo un aplauso para su participación. Nuevamente se encuentra que la profesora en su comentario denota

		encuentra pegada una hoja fuera del salón que contiene las fechas, el nombre del alumnado y el tema que les toca exponer, exponen dos niños o niñas por día-.	que la responsabilidad del cuidado y atención de los hijos e hijas es de las mamás, aunque cabe resaltar que en parte es porque en su mayoría asisten mujeres por los hijos y se encuentran siempre al pendiente de ellos. Sin embargo, la profesora puede apoyar desde su práctica a pedir también a los papás apoyo en las actividades y tareas educativas de sus hijas e hijos. El lenguaje de la profesora en esta ocasión no muestra como referencia alguna predilección por algún género.
9:34 am	Disciplina en el aula.	"Ahora nos vamos con mucho cuidado a la alfombrita". Al pasar el alumnado a la alfombrita, la profesora se sienta frente a ellas y ellos en una silla, espera hasta que los niños y niñas se sienten, mientras se sientan la profesora observa a Uriel que tiene dos rasguños en la cara, causados por Edson. Antes de empezar con el cuento que va a leerles, conversa con el grupo recordándoles lo que ya habían platicado con anterioridad, que lo que hay en el salón es para todos, y por lo tanto deben compartir y no pelear, porque no quiere niños que peguen a su compañero. Niñas y niños, escuchan y asientan.	Por otra parte, la profesora pide al alumnado que se sienten en la alfombra, en primer lugar para propiciar en ellos la movilidad y que con ello se mantenga un orden en el aula. En segundo lugar, una de las estrategias que utiliza es el diálogo con todos y todas para corregir el mal comportamiento de Edson; si bien es correcto, considero que demoró en hacerlo. En tercer lugar, en su lenguaje generaliza al grupo en masculino en las palabras "*todos, niños, compañero*", lo cual puede indicar que se refiere en especial a una característica de comportamiento de los niños varones, las peleas, la agresión entre otros.

	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizada por la profesora. Disciplina en el aula. Transmisión de estereotipos y roles de género en niñas y niños a través de los cuentos.	Posteriormente, la profesora inicia leyendo el cuento de “la caperucita roja”, cada que lee una página la profesora le muestra las imágenes y hace preguntas sobre el cuento. Los personajes principales son caperucita, el lobo, la abuelita y el cazador. -En el momento en que se encuentra leyendo, entra la directora al salón y le entrega un documento a la profesora para que se lo haga pasar a la mamá de Edith-. Se retira la directora y la profesora sigue leyendo. En la parte en que el lobo se comió a la abuelita, Axel le pide a la profesora que le vuelva a mostrar la imagen, la profesora busca la página y se la enseña. Mientras cuenta la profesora la parte en que el lobo está al asecho de caperucita, la profesora los sorprende gritando y las niñas principalmente son las que se espantan y saltan, ya que se encontraban más atentas. El final del cuento es cuando un cazador salva a caperucita y a su abuelita, matando al lobo y abriendo su estómago. La profesora, les menciona qué es lo que caperucita no debería haber hecho, y contesta Samanta, no irse por el bosque, la profesora completa	La profesora fomenta la lectura, utilizando la técnica de la lectura de cuentos y a su vez haciendo partícipe al alumnado. En los personajes de este cuento en primera instancia, se nota que la protagonista es una niña, sin embargo, es un cuento que muestra estereotipos de género atribuidos a lo femenino, ya que el personaje de caperucita refleja (ternura, inocencia, cuidado hacia la abuelita y torpeza). En el caso de los personajes masculinos el lobo, refleja fuerza, agresividad y violencia, estereotipos de género masculinos. Por su parte el cazador, al salvar a la abuelita y caperucita del lobo, también muestra estereotipos de género masculinos, la valentía, la seguridad y protección. Entre niñas y niños se muestra una diferencia de atención, las niñas se encuentran más atentas y participativas, los niños más dispersos y sin interés en el cuento, lo cual refleja que este cuento no interesa y llama la atención a los niños varones. Esta actividad la cierra la profesora realizando una serie de preguntas de comprensión sobre el mensaje que deja el cuento leído. También se

		que además, debía obedecer a su mamá. Entonces concluye mencionando que deben obedecer a su mamá.	muestra que una niña participa por iniciativa propia. Por otra parte, el comentario de la profesora dirigido hacia el alumnado de que deben obedecer a su mamá, denota una ideología en la que evidencia el rol de la mujer como cuidadora y responsable del cuidado de los hijos (as), no así para los papás.
	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Disciplina en el aula.	Posteriormente, la profesora manda al alumnado a sus lugares para que copien en su “Calendario para la familia”, el día de hoy. La profesora tiene un calendario pegado en el pizarrón y les señala cuál es el día que tienen que copiar. Niñas y niños se dirigen al mueble donde se encuentran sus calendarios y sus lapiceras, cada niño o niña trabaja diferente y a ritmos diferentes. La mayoría se dirige al pizarrón para copiar el día, unos terminan rápido y acomodan sus lapiceras en el mismo lugar donde los agarraron y otros terminan después. Tanto niños como niñas se dirigen a mostrarle su trabajo terminado a la profesora. Mientras el alumnado, trabaja la profesora se encuentra en su escritorio.	Esta actividad en la que el alumnado copia el día y el mes, la profesora está fomentando la transcripción de datos, y la memorización de los días de la semana. En esta actividad, niñas y niños trabajan solas (os), lo que en parte ayuda en observar la diversidad que se encuentra en el aula, en cuanto a los ritmos de aprendizaje, de trabajo y las distintas estrategias de aprendizaje que utilizan para terminar el trabajo pedido por la profesora. Por su parte la profesora no muestra mucha disposición en la observación y apoyo, hacia su alumnado, en especial los y las que pueden presentar algunas dificultades. El lenguaje de la profesora no es inclusivo al mandar a las y los que terminaron a la alfombra de la zona de la biblioteca. Por otra parte, nuevamente utiliza la movilidad del

	Disciplina en el aula. Comportamiento diferenciado del alumnado según su sexo y género.	Conforme van terminando la profesora menciona: “vénganse a la alfombrita los que ya terminaron”, “¡ya listos!, 1,2…. A las niñas y niños que lo realizan correctamente les dice bien, bien. Sin embargo a dos niños que no, les corrige diciendo donde lo tienen que hacer. Aún no terminan algunos niños y niñas, y la profesora les dice: eh no le ayuden al “compañero” que lo haga solito”, “cuento tres, 1, 2, 3”.	alumnado para mantener el orden en el aula. Por su parte, no se encuentra una diferencia de trato por parte de la profesora al revisar los trabajos de niñas y niños que lo realizaron correctamente, ya que a todas (os) les menciona lo mismo. La forma en que motiva a las y los que no han terminado es mencionando que lo pueden hacer solos.
9:50 am	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora. Disciplina en el aula.	Una vez todas y todos sentadas (os), la profesora pega una hoja de un caballo en el pizarrón y se sienta frente al alumnado. La imagen del caballo está incompleta y se tiene que unir con una serie de puntos que contienen números que van del 1 al 32, y con eso se completa la imagen del animal. Mientras la profesora une los puntos, el alumnado repite la serie de números. Termina de unir y vuelven a repetir la serie del 1 al 32. - Mientras tanto hay dos niños que se encuentran distraídos y la profesora les llama la atención diciendo: “Axel y Edson estamos acá”-.	En esta actividad didáctica, se nota que una vez que la profesora mantiene al grupo en orden y atención, inicia con la siguiente actividad. En ella se denota actividad entre ambos, la profesora enseña como se realiza y el alumnado, repite la serie numérica del 1 al 32. Muestran mal comportamiento dos niños varones, lo cual evoca una serie de rasgos de género masculino (indisciplina, intranquilidad, actividad constante). Éste tipo de comportamiento provoca atención por parte de la profesora hacia ellos.
10:00 am.	Actividad de la profesora y del alumnado en el trabajo pedagógico.	Una vez que termina de explicar, la profesora le menciona al alumnado que ahora ellos y ellas lo van a	La profesora da las instrucciones al alumnado, sin embargo, ellas y ellos muestran más actividad e

		realizar, para lo cual les entrega una hoja a cada quien, según se vayan acercando. Les explica que primero van a unir los puntos con lápiz o color, y una vez que terminen pintarán al caballo con el dedo meñique, además le tienen que poner su nombre y apellidos atrás, sobre una línea que tiene la hoja. En ese momento entra una mamá a dejar las canastas de los desayunos para el alumnado.	independencia a la hora de realizar el trabajo. Las mamás del grupo se inmiscuyen diariamente en la vida cotidiana escolar, apoyando constantemente en la entrega de desayunos de niñas y niños
	Comportamiento diferenciado del alumnado según su sexo y género.	Para trabajar el alumnado nuevamente se dirige por su lapicera. Una vez que tienen su material, niñas y niños se ponen a trabajar, una niña se acerca a preguntarle a la profesora sobre el trabajo. Tres niñas más grandes son las que se levantan y se dirigen al pizarrón a copiar o verificar la imagen del caballo como lo realizó la profesora. La profesora por su parte se encuentra revisando su celular y contestando una llamada. Es más común que los niños se levanten a preguntarle a la profesora cuando aún no han terminado el trabajo. Finalmente tanto niños como niñas se dirigen a la profesora a mostrarle el trabajo ya terminado. En	La actividad del alumnado se encuentra desde que se dirigen por sí mismos por su material para trabajar. En esta ocasión una niña se levanta de su lugar para preguntar a la profesora. Se nota una diferencia de estrategia de trabajo entre niñas y niños, las niñas más grandes a la hora de su trabajo se notan con mayor seguridad y desplazamiento por el espacio del salón. Y por su parte, los niños muestran mayor iniciativa para preguntarle a la profesora sobre el trabajo, además de llamar su atención de esta forma. También se encuentra que es mínima la actividad que muestra la profesora en atención, apoyo y disposición

		ese momento la profesora sale del salón y Axel tras ella, corriendo hacia el baño.	hacia el alumnado, los deja actuar solos y solas.
	Comportamiento diferenciado del alumnado según su sexo y género.	Estando solos y solas, se levantan cuatro niñas y cuatro niños de su lugar, tres niños se salen del salón. Después de 5 minutos la profesora llega al salón, y pregunta: ¿haber quien ya terminó?, los niños y niñas se levantan a mostrarle su trabajo, y dice “fíjense bien”, la profesora tiene que levantar un poco la voz porque hay tres niños que se encuentran brincando (Uriel, Joshua y Edson).	Cuando la profesora no se encuentra dentro del salón, se puede observar una diferencia de comportamiento entre niñas y niños, las primeras aunque se levantan de sus lugares porque ya acabaron no salen del salón, los segundos se levantan y se salen del salón. El comportamiento de los niños nuevamente muestra una inquietud, y juego más activo que las niñas y con esto además llaman nuevamente la atención de la profesora.
	Lenguaje inclusivo, comportamiento y actitud de la profesora en las distintas actividades pedagógicas.	La profesora menciona: “les voy a dar una tapita a los niños y las niñas que ya terminaron, pero lo van hacer con el dedo meñique”. Como el alumnado se encuentra un poco inquieto, la profesora menciona “haber los que ya acabaron, levanten la mano, váyanse a sentar a la alfombra”. Mientras tanto la profesora se dedica a ponerles las pinturas a unas tapitas, para que el alumnado pinte. Por su parte, el alumnado que se encuentra sentado, son en su parte niños, ellos se encuentran	Aunque en esta ocasión en el lenguaje de la profesora incluye a las niñas, lo realiza de forma jerárquica, primero lo masculino y después lo femenino. En la frase “haber *los* que ya acabaron…” nuevamente se observa que utiliza un masculino genérico, con lo cual se favorece mediante el lenguaje a lo masculino y se omite lo femenino. La forma en que la profesora intenta mantener el orden en el aula es mandando a niñas y niños a sentarse en la alfombra. En la alfombra se puede observar una

	Lenguaje inclusivo, comportamiento y actitud de la profesora en las distintas actividades pedagógicas.	jugando, encimándose y simulando que pelean, hay una niña que se encuentra platicando con tres niños, y las demás niñas se encuentran tranquilas platicando. Cuando la profesora termina de llenar las tapitas, se dirige al alumnado que se encuentra en la alfombra y les recuerda el dedo con el que van a pintar, los forma en una fila y les dice: “me voy con los niños que ya terminaron”, se dirige al lugar donde llenó las tapitas y las reparte a cada uno (a), recordándoles que no deben salirse de la rayita. La profesora los deja que pinten solos y pasa ocasionalmente a las filas, recomendando cómo pintar. Se acerca a Sergio, le toma la mano y le enseña cómo pintar. En estos momentos, aún se encuentran niñas y niños que todavía no terminan de juntar los puntos, o no lo hacen de forma correcta. Mientras la mayoría se encuentra pintando, la profesora se encuentra escribiendo en un cuaderno. Se levantan a preguntar más niños por sí lo están haciendo bien, sólo dos niñas grandes se levantan a preguntar. Después de un tiempo, la profesora menciona: “los	diferencia de comportamiento por género, las niñas tranquilas y platicando, los niños peleando y jugando. En esta situación se reflejan dos importantes elementos: el primero, el lenguaje de la profesora nuevamente utiliza un lenguaje no inclusivo para las niñas; en segundo, se vuelve a presenciar que la forma en que disciplina al alumnado. La profesora reparte por igual las tapas a niñas y niños. Nuevamente se observa que niñas y niños realizan el trabajo de forma independiente y la profesora muestra menor actividad que el alumnado. Su actuación se limita a observar cómo lo realizan, recomendando cómo realizarlo, sin embargo hay niñas y niños que se encuentran atrasados y la profesora no muestra atención hacia ellas (os). En una ocasión mostró mayor atención y disposición hacia un niño (Sergio). De nuevo se observa que los niños varones llaman la atención de la profesora parándose a preguntarle con mayor frecuencia que las niñas, por su parte sólo en las

		que ya acabaron vayan a lavar las tapitas y dejar secar su trabajo en la alfombra". En ese momento sale la profesora del salón	niñas más grades se nota el mismo comportamiento que en los niños.
10:30 am.	Simulacro escolar.	A las 10:30 de la mañana sucede un simulacro, la profesora Araceli es la encargada de tocar la campana de emergencia, inmediatamente sale el grupo, mientras se encuentran llegando a la zona verde, dos infantes, un niño y una niña se salen de está zona y corren hacia sus salones, por lo que las profesoras les llaman la atención y piden que se coloquen dentro de la zona nuevamente. La profesora Araceli les recuerda a niñas y niños para qué se llevan a cabo estos simulacros y la forma en que se deben colocar un pie delante y otro atrás. Por su parte, la profesora de 3°A, tiene un botiquín en la mano, y lo utiliza ya que una niña se lastimó su rodilla, porque salió corriendo. Finaliza el simulacro, preguntando la profesora Araceli a los dos trabajadores manuales sí revisaron las tomas de gas y de agua, ellos contestan que todo está bien. Posteriormente la profesora pide a los grupos que sin correr regresen a sus salones.	En el simulacro de este día, se evidencia una de las funciones escolares que tiene la profesora Araceli, ser la encargada de la seguridad y protección civil de la escuela. Se muestra en este simulacro, la transmisión hacia niñas y niños de las normas que deben seguir en caso de un siniestro. En este caso se puso en práctica la importancia de tener un botiquín a la mano por parte de las profesoras, ya que por correr una niña se lastimó. El que la profesora Araceli se apoye de los trabajadores manuales de la escuela, demuestra las distintas relaciones que se llevan a cabo con los distintos integrantes de la comunidad escolar. Se finaliza el simulacro pidiendo a los grupos que entren a sus salones.

	Desayuno de niñas y niños. Elección estereotipada de manteles. Comportamiento diferenciado del alumnado, según su sexo y género.	Niños y niñas del grupo de 3°C, entran a su salón, algunos se quedan afuera. La profesora Araceli entra un momento al salón y pide que acomoden las tapas en su lugar y tomen su desayuno, se vuelve a salir un momento para lavarse las manos. Niñas y niños toman su desayuno de las canastas y pasan a tomar su mantel, nuevamente niños escogen el de la imagen de Harry Potter y las niñas de las princesas. La profesora entra al salón y menciona: ¡buen provecho! La mayoría del alumnado se encuentra desayunando, sólo está una niña, llamada Mariana todavía pintando la imagen del caballo, además Diego se encuentra molestando a la niña mientras trabaja. Sin embargo, la profesora está llenando documentos y escribiendo. En el tiempo en que desayunan hay cuatro niños parados lejos de su lugar, 1 niña está con ellos, la profesora llama la atención diciendo: “a su lugar”. Edson se levanta de su lugar y se dirige a tomar papel, pero como corre se cae. Por su parte hay dos niñas que se levantan de su lugar y se dirigen a la	Que la profesora entre y salga del salón se debe a la responsabilidad que tiene como coordinadora del cargo seguridad y protección civil. En la hora del desayuno niñas y niños, vuelven a escoger de forma estereotipada, ya que el mantel de Harry Potter, demuestra poco color, aventura, la imagen de un niño. Por su parte las niñas escogen el de princesas de color rosa, lo cual denota estereotipos de género femenino. En la hora del desayuno, aún se encuentra una niña trabajando, sin embargo la profesora no muestra disposición en apoyarla a que termine, ya que se encuentra ocupada completando datos e información sobre el simulacro realizado. Diego está molestando a su compañera de junto, lo cual es un comportamiento que refleja el estereotipo y rol de género masculino. También se observa una diferencia de comportamiento entre niñas y niños, en su mayoría los últimos se encuentran más activos e intranquilos. Las niñas por su parte cuando se levantan de su lugar, no es para pelear o jugar. Lo cual demuestra un

	Lenguaje inclusivo, comportamiento y actitud de la profesora en las distintas actividades pedagógicas.	alfombrita donde se encuentran su trabajo de los caballos. Después de un tiempo, la profesora menciona: “haber los niños que ya terminaron de desayunar se esperan sentados en su lugar, para que puedan salir al recreo.	comportamiento “propio” de su género. En el lenguaje de la profesora nuevamente se hace presente la utilización del masculino genérico en la frase “haber *los niños* que ya terminaron…”, con lo cual se contribuye a visibilizar la presencia de lo masculino y omitir lo femenino a través del lenguaje.
	Comportamiento diferenciado del alumnado según su sexo y género.	En todo el tiempo en que desayunan, la profesora se la pasa escribiendo en su escritorio. Nuevamente se levanta de su lugar Axel, para jugar a luchas con un compañero. Cabe señalar que mientras el alumnado espera a que terminen de desayunar se puede observar que aunque se encuentren sentadas (os) en las mesas de trabajo de forma mixta, las niñas se encuentran tranquilas, platicando entre ellas u observando a los niños, por su parte ellos estando en su lugar, juegan entre ellos, gritan, se hacen cosquillas, se notan más intranquilos.	La actividad de la profesora se centra en el papeleo administrativo de lo que ocurrió en el simulacro, lo cual no le permite observar el comportamiento diferenciado que se encuentra en su alumnado. Aún sentadas de forma mixta niñas y niños, y considerando que es una forma de integrarse, se observa que no sucede en la práctica, las niñas se comportan por lo general de forma pasiva y platican entre ellas, los niños conviven entre ellos y se muestran más intranquilos, casi no hay interacción entre ellos y ellas, a pesar de sentarse de forma mixta, lo cual refleja la separación entre los sexos que se tiene interiorizada por parte de niñas y niños.
	Lenguaje inclusivo, comportamiento y actitud de	Al cabo de un tiempo, menciona la profesora “voy a preguntar el	En esta actividad, la profesora inicialmente utiliza un lenguaje no

	la profesora en las distintas actividades pedagógicas.	trabalenguas a los niños que faltan", una niña dice Sofía, la niña lo dice correctamente y la profesora le menciona: ¡bien Sofía!, después le pregunta a Mariana, también lo realiza de forma correcta y la profesora le dice: "órale", finalmente le pregunta a Clari y la profesora contesta: ¡bravo!	inclusivo para las niñas, sin embargo les pregunta a tres niñas. Las tres dicen el trabalenguas correctamente y la profesora las estimula verbalmente.
		Como el día de hoy es el cumpleaños de la profesora Araceli, llega al salón la profesora de 3°A y le entrega un ramo de flores y le pide al grupo que le cante las mañanitas y le echen una porra a su profesora, al final la profesora Araceli da las gracias al grupo y a la profesora.	El que la profesora de 3°A le llevara flores a la profesora por su cumpleaños, refleja el compañerismo que se da entre profesoras de este jardín de niños y niñas.
11:00 am	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	Se va la profesora de 3°A y la maestra Araceli, dice al grupo: "haber va ir saliendo el que repita después de mí, fíjense bien ¿quién conoce a las vacas?, ¿cómo le hacen?", Niñas y niños contestan mu…, la profesora pasa al pizarrón y escribe la letra m, y dice esta suena como le hace la vaca. Después la profesora les dice: ¿cómo le hace el barco?, y el alumnado menciona b, la profesora también escribe esta letra en el pizarrón, la señala y el alumnado repite cómo suena la letra. Para	La profesora inicia esta actividad utilizando un lenguaje no inclusivo para las niñas, lo cual se demuestra en la frase "…va a ir saliendo *el* que…". Por otra parte, esta actividad de lectoescritura consiste en que niñas y niños relacionen el sonido de las letras (m y b) con el sonido que hace algún animal u objeto. La acción de la profesora se centra en que el alumnado observe como se escribe la letra, y repita a su vez el sonido de la letra. Este método que la profesora

	Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas por la profesora.	terminar la actividad, pide a las niñas que le hagan como la vaca, después los niños tienen que hacerle como el barco; y viceversa. La profesora se dirige a su escritorio, toma una hoja y le pide al grupo que repitan un trabalenguas, el de “tres tristes tigres”, el alumnado lo repite pero con dificultades. Finalmente la profesora menciona: “los que ya terminaron pueden salir al recreo”.	utiliza es el onomatopéyico. Sin embargo, la profesora para motivar a su alumnado a repetir el sonido de las letras, separa al grupo por razón de género, lo cual contribuye en exaltar las diferencias, en lugar de aminorarlas. La profesora utiliza la actividad del trabalenguas en el grupo para favorecer a la fluidez del lenguaje, ya que en general muestran problemas del lenguaje, tanto niñas como niños. Por su parte, nuevamente se muestra en el lenguaje de la profesora la utilización del masculino genérico.
11:00 am.	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niñas y niños e interacción de la docente con ellas y ellos.	En la hora del recreo llegan cuatro mamás con un pastel y gelatinas para festejarle el cumpleaños a la profesora, por lo tanto niñas, niños, mamás y profesora de 3°C, se encuentran festejando en el salón. Al comienzo del recreo, sólo hay un grupo en el patio de la escuela, y no se observa que un grupo en específico tome posicionamiento en el centro del patio, hay cuatro niños varones que están jugando con tazos, las niñas se agarran de las manos en grupos de 3 o 4 integrantes. Cuando sale otro grupo al patio de la escuela, se observa que	Se demuestra la relación interpersonal entre alumnado, familiares y profesora por motivo de su cumpleaños, a través de las muestras de cariño y apoyo por parte de algunas mamás y el alumnado. Se observa en esta ocasión que entre más niños varones haya en el patio de la escuela, mayormente van tomando posicionamiento del centro del patio del jardín de niños y niñas. Cuando juega el alumnado lo realiza generalmente de forma separada, niñas con niñas y niños con niños. El que las niñas se encuentren posicionadas por lo general en las

	Juego en el recreo, estereotipos y roles de género en niñas y niños e interacción de la docente con ellas y ellos.	ocasionalmente los niños ocupan el centro del patio. Las bancas que se encuentran afuera de los salones y a las orillas del patio, están ocupadas en su mayoría por niñas y las profesoras que se encuentran sentadas, cuidando a su alumnado. Por lo general se observa que las niñas juegan con otras niñas en las orillas y laterales del patio, se agarran de las manos por parejas, no saben a qué jugar y cuando juegan son mamás e hijas, también juegan con maquillaje y pinturas de juguete; los niños por su parte juegan con niños, corren por todo el patio, juegan a luchar, a zombis, a las atrapadas. Cabe señalar, el día de hoy se observó a un grupo de 8 integrantes de 2°, -6 niñas y 2 niños- que se sentaron al centro del patio y jugaron juntos a pato, pato ganso, aproximadamente por 5 minutos, ya que los niños se pararon y se fueron. Finalmente termina el recreo y las profesoras piden a sus grupos que pasen a sus respectivos salones.	esquinas y orillas del patio habla de una diferencia de posicionamiento entre niños y niñas, así como una relación de poder en relación al espacio en este caso del patio escolar. Nuevamente la actuación de la profesora es sólo de observación y cuidado hacia el juego del alumnado. Su juego es por lo general estereotipado según su género, las niñas juegan pasivamente, son observadoras o juegan a las mamás y las hijas; los niños juegan de forma activa, de forma diversa y agresiva. Este juego que es realizado por niñas y niños de 2°, es un ejemplo de un juego con equidad de género, no se muestran estereotipos de género; además es un reflejo de cómo en el espacio escolar a través del juego se fomenta la equidad de género.
11:45 am.	Relación de la profesora con madres y padres de familia.	Niñas y niños de 3°C entran a su salón, toman sus lugares y posteriormente entran las mamás del	El que asistan en su mayoría mujeres a recoger los papeles de preinscripción, denota que en esta

	Relación de la profesora con madres y padres de familia.	grupo al salón. El día de hoy se citó antes a los familiares del grupo a las 11:45, ya que la profesora tiene que entregarles documentos para la preinscripción a la primaria. Por lo que entran al salón, se observa en su mayoría mamás, sólo dos papás asistieron. Antes de empezar la profesora habla con la mamá de Uriel (el niño al que rasguño Edson al inicio de clases), la mamá se muestra molesta, sin embargo se mantiene tranquila. La profesora se encuentra en su escritorio, y llama a cada familiar, según su lista, primero las niñas y después los niños, conforme la profesora va entregando, los familiares van firmando de entregado. Cuando pasa Rubí y su mamá le entrega su regalo de cumpleaños, la profesora la abraza y le dice: ¡hay mi amor, gracias! Una mamá se presenta a recoger los papeles, pero su hijo no asistió, por lo que la profesora le proporciona la hoja que trabajaron en clase, de la imagen del caballo, le pide a la mamá del niño que lo realice sólo y que le ponga el nombre, ya que ese trabajo lo utiliza la profesora para evaluarlos. Por otra parte la mamá de Samanta,	escuela se encuentra un rol femenino tradicional el que las mamás sean las responsables del cuidado de sus hijas e hijos. La profesora dialoga con la mamá de Uriel por la discusión que tuvo con Edson. La entrega de la documentación, la profesora la realiza conforme a su lista, la cual se encuentra separada según el sexo, primero inicia con las niñas y termina con los niños, esta forma de organización contribuye a exaltar las diferencias, en lugar de disminuirlas, siendo que además se puede realizar por orden alfabético. La profesora al recibir el regalo utiliza un adjetivo calificativo “mi amor”, hacia una niña. En esta conversación entre la profesora y la mamá del alumno, se entiende que la primera evalúa constantemente al alumnado a través de los ejercicios cotidianos que realiza el alumnado en el aula. En esta situación se refleja la relación interpersonal entre las madres de familia del alumnado, en este caso

12:00 am.		le pide de favor a la profesora que la deje hablar con las mamás y los papás presentes, para comentarles sobre el festejo que quieren realizar los tres grupos de 3° para su salida de preescolar, la señora les explica que pretenden realizarles una misa y una taquiza, siempre y cuando todas (os) apoyen y estén de acuerdo. En este momento opinan las mamás y existen diferencias de ideas, y por lo tanto, quedan en el acuerdo que es mejor que las vocales de cada grupo hablen con los familiares y al final se vuelva a platicar otro día del tema. Finalmente las mamás y papás una vez que reciben los papeles, se retiran del salón con sus hijas e hijos.	deben ponerse de acuerdo para festejar la salida de este nivel educativo de sus hijas e hijos. El que quieran realizar una misa ha dicho festejo, demuestra que es una comunidad en su mayoría religiosa. También existen discrepancias entre las mamás, que refleja la diversidad de ideas, intereses, gustos que se dan en la comunidad escolar, por lo tanto en este momento aún no quedaron de acuerdo.
	Imágenes, dibujos, señalamientos y avisos en el aula con equidad de género.	Por otra parte en el salón se encuentran nuevas imágenes. Como es el caso de un dibujo de un niño varón que tiene escrito saber escuchar.	En la nueva imagen que encontré pegada en la pared arriba del pizarrón, si bien el mensaje que transmite al alumnado es sobre saber escuchar, es una imagen androcéntrica, pues sólo está presente un niño varón, omitiendo la presencia de las niñas, lo anterior no contribuye a la transmisión de imágenes visuales inclusivas y con equidad de género.

	Imágenes, dibujos, señalamientos y avisos en el aula con equidad de género.	También se pueden observar dos cartulinas pegadas en el pizarrón, que tratan sobre los temas de los números y de ¿qué cosas hacemos para conocer los números?, por lo visto, fueron realizadas por alguna niña o niño. Además se encuentran en la pared contraria al pizarrón, un lugar destinado a los acuerdos. En una parte están escritos los acuerdos que sí: jugar, aprender, platicar, compartir y hacer amigos (as). Los acuerdos que no son: sin pelear, sin correr en el salón, sin decir palabras feas, sin desperdiciar el agua y sin tirar basura.	Por otra parte estas cartulinas muestran que la profesora utiliza los trabajos realizados por su alumnado para adornar su salón, lo cual contribuye en generar en ellas y ellos la participación activa en su aprendizaje. Los acuerdos que se encuentran pegados en la pared del aula, muestra lo que está permitido y lo que no está permitido en el aula. La profesora a través de lo que pueden hacer las niñas y los niños refleja que permite la movilidad, el aprendizaje, el juego, y el compañerismo, sin embargo como está escrito se evidencia que utiliza jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. En los acuerdos que no, la profesora manifiesta que no está permitida la violencia, el mal comportamiento, el desperdicio del medio ambiente y la suciedad en la escuela.

Lenguaje oral en el aula (sistematización)

	1ª observación		2ª observación		3ª observación					
	Fecha: 18/09/12 Nivel: 3° preescolar Niñas:17 Niños: 9		Fecha: 19/09/12 Nivel: 3° preescolar Niñas:17 Niños: 12		Fecha: 20/09/12 Nivel: 3° preescolar Niñas: 17 Niños: 12					
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Total		%	
Intercambios verbales	13	9	6	8	14	7	33	24	57.9%	42.1%
Por iniciativa	12	4	2	5	5	2	19	11	63.3%	36.7%
Por cuestionamiento de la profesora	1	5	4	3	9	5	14	13	51.9%	48.1%
Observaciones	2	0	0	1	1	7	3	8	27.3%	72.7%
Expresiones de estímulo	3	1	0	0	2	0	5	1	83.3%	16.7%
Amonestaciones	2	1	0	1	1	10	3	12	20%	80%
Pide colaboración	0	2	0	0	0	0	0	2	0%	100%
Uso de diminutivos	2	0	0	0	0	0	2	0	100%	0%

BIBLIOGRAFÍA

Abad, M., et al. (2002). *Género y educación, la escuela coeducativa*. Barcelona: GRAO, p. 110.

Abraham, J. (1989). *Gender differences and Anti-School Boys, Sociological Review*. Vol. 37, N° 1. En Parga Romero, L (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Acker, Sandra (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid: Narcea, p. 213.

Aguilar, C. (1985). *El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela.* En Rockwell, E. (coordinadora). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 120-144.

---------- (1985). *La definición cotidiana del trabajo de los maestros*. En Rockwell, E. (compiladora) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito/SEP, pp. 87-91.

Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos, p. 328. En Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

---------- (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*. México: PUEG. En Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP/UNAM/PUEG.

Amorós, Celia y Ana de Miguel (eds.) (2005). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización, de los debates sobre el género al multiculturalismo*. España: Minerva, p. 379.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Arnot, M. (1981). *Culture and political economy: dual perspectives in the sociology of women's education*. Educational Analisis vol. 3, núm. 1. En Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

---------- (1986). State education policy and girls' educational experimences, en Beechey, V.; Whitelegg, E. Women in Britain today. Milton Keynes. Open University Preess. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Barba Martín, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdés, UNAM/CESU, p. 173.

Barbieri, T. (1997). *Zona de reflexión: Feminismos latinoamericanos/III* en *Doble Jornada*, abril 7. En Bartra, Fernández y Lau. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128

Bartra, E (2002). Tres décadas de neofeminismo en México. UAM-Xochimilco, pp. 45-81. En Bartra, et. al (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128.

Bartra, Fernández y Lau. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128.

Bazdresch Parada, M. (2000). *Vivir la educación*. México: Textos educador, p. 41.

Berthelot (1988). En Bronfman, A y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, p. 200.

Bleichmar, E (1985). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf. En Bustos Romero, O. (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*, pp. 267-297. En Antología de la Sexualidad Humana, CONAPO-México: Porrúa.

Blumenfeld, P, et al. (1982). The formation and role of self-perceptions of ability in elementary classrooms. En Parga Romero, L (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

Browne, N y France, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. España: Morata, p. 190.

Bruner, J. (1984). En Bazdresch Parada, M. (2000). *Vivir la educación*. México: Textos educador, p. 41.

Bustos Romero, O. (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*, pp. 267-297. En Antología de la Sexualidad Humana, CONAPO-México: Porrúa.

Cady, E. (ed.) (1997). *La biblia de la mujer*. Madrid: Cátedra

Carr, W y Stephen, K. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. En Fierro, C; Fortoul, B y Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós, p. 247.

Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata, p. 173.

Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo, p. 317.

Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género: guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. CONAPO, p. 205.

CEPAL. (1992). En Gonzales Jiménez, R. (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: SEP/UPN, p. 279.

Cerdá Michel, A. (2001). *Nosotros los maestros concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN, pp. 28-43.

Cihuat. *Voz de la Coalición de Mujeres* (1977), año II, núm. 6. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Clarricoates, K. (1980a). "The importance of being Ernest, Emm, Tom, Jane. The perception and categorization of gender deviation in primary schools. En Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

---------- (1980b). *Todo en el mismo día,* pp. 95-109. En Spender, D y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder; sexismo y educación*. Barcelona; México: Paidós, Fernando Ingles (traductor), p. 297.

---------- (1987). *Dinosaurus in the classroom: the "Hidden" Curriculum in primary schools*. En Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

---------- (1983). En Browne, N y France, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. España: Morata, p. 190.

Corona Vargas, E. (1994). *Identidades de género: en busca de una teoría*, pp. 299-314. En Antología de la Sexualidad Humana, CONAPO-México: Porrúa.

Cortina, R. y N., Stromquist. (2001). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Paz, p. 369.

Cunnison, R. (1989). Gender joking in the staffroom. En Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

De la Barre, Poulain. (1673). *De la igualdad de los sexos*. Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura:*

perspectiva de género en educación superior. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

----------. (1674). *De la educación de las damas*. Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

----------. (1675). *La excelencia de los hombres*. Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. Londres: Methun. En Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Díaz Orozco, E y Gallegos, R. (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés. Pp. 51-107.

Espinosa Damián, G. (1993). *Feminismo y movimientos de mujeres: encuentros y desencuentros, en El Cotidiano*. México: UAM-A, año 3, núm. 53, mar.-abr. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Fernández Poncela, A. (2022). *Feminismo y opinión pública hoy. Apuntes para una reflexión*. UAM-Xochimilco, pp. 85-117. En Bartra, et al. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128.

Fierro, C. (1989). *Más allá del salón de clases*. México: CEE.

Fierro, C; Fortoul, B y Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós, p. 247.

Flores Palacios, F. (2001). *Psicología social y género: el sexo como objeto de representación social*. México, UNAM: McGraw-Hill, p. 80.

Frigerio, G. et al. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel. En Fierro, C; Fortoul, B y Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós, p. 247.

Fortoul, B. (2006). En Perales Ponce, R. (coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa.* México: Paidós, pp. 11-15.

FNALIDM, *Documentos de discusión para la primera reunión del FNALIDM en el Valle de México*, Boletín, núm. 2, agosto de 1979, p. 5. En Bartra, Fernández y Lau. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128.

García Flores, A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela*: CONAPO. Educación y población, material de apoyo para el docente. México: CONAPO.

Gimeno S, J. (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Alliaud y Duschatzky (compiladoras) (1992). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar.* Argentina: Miño y Dávila, pp. 113-144.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Morata, p. 351.

Giroux, H. (1992). *La escuela y la política del currículum oculto*. En Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI, pp.67-100.

Giroux y Penna Anthony. *Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. En Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós, pp. 63-86.

Godina Herrera, C. (2003). *El cuerpo vivido: una mirada desde la fenomenología y la teoría de género*. México: Benemérita Universidad de Puebla, p. 140.

Goffman (1973). En Bronfman, A y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, p. 200.

Gonzales Jiménez, R. (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: SEP/UPN, p. 279.

Gonzales, A. y C, Lomas et al. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAO, p. 232.

Gouges, Olympe de. *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía*. En Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

Gornay, M (1622). *De la igualdad entre los hombres y las mujeres*. En Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

Grosz, E. (1988). *The in(ter)vention of feminist knowledges*. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Heller, A. (1977). *La estructura de la vida cotidiana: en historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo, pp. 39-69.

Hidalgo, A. (1996). Participación femenina en los partidos políticos mexicanos. El caso de las mujeres en el PRI, tesis para optar por el grado de maestra en sociología política, Instituto Mora. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Hodgeon (1988). A woman´s world? A report on a Project in Cleveland nurseries on sex differentiation in the early years. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Huston, A.C. (1983). Sex-Typing. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

INMUJERES. (2002). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, p. 75.

Isaacson, Z (1988). The marginalisation of girls in mathematicas: some causes and some causes and some remedies. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Jackson, P. (1991). *La vida cotidiana en las aulas*. 2° ed. España: Morata, p.215.

Joyce, B y Marsha, W. (1985). *Modelos de enseñanza*, Madrid: Anaya. En Fierro, C; Fortoul, B y Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós, p. 247.

Kaminsky, G (1981). *Socialización 1*. México: Trillas, ANUIES, p. 75.

Kelly, A. et al. (1982). *Gender roles at home and school*. British Journal of Sociology of Education, vol.3, núm.3. En Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

King, R. (1978). *All things bright and beautiful*. Chichester. Wiley. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Kipen, A. y Caterberg, M. (2006). *Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer*. España: Intermón Oxfam, p. 203.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children´s sex-role concepts and attitudes. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM, pp. 87-109.

---------- (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas, p. 250.

Lamas, M. (compiladora) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexua*l. México: Porrúa, p. 367.

---------- (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41. En Bartra, et al. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Colección molinos de viento/UAM, p. 128.

Lee, A. (1980).*Together we learn to read and write: sexism and literacy*. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

---------- (1993). "Juntos aprendemos a escribir y a leer: sexismo y alfabetización", pp. 155-162. En Spender, D y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder; sexismo y educación*. Barcelona; México: Paidós, Fernando Ingles (traductor), p. 297.

Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP/UNAM/PUEG.

Lomas, C. (compilador) (1999). *¿Iguales o diferentes?, género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* España: Paidós, p. 239.

López, F. (1984). *Adquisición del rol y de la identidad sexual. Infancia y aprendizaje*, 26. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Martínez, Alicia. (1993). Mujeres latinoamericanas en cifras. México: Madrid, Instituto de la Mujer /FLACSO. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Mercado, R. (1985). *Procesos de negociación local para la operación de las escuelas*. En Rockwell, E. (coordinadora). (1995). La escuela cotidiana. México: FCE, pp. 59-87.

Minakata (1983). En Sañudo, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. En Perales Ponce, R. (coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa.* México: Paidós, pp.19-51.

Moreno, M. (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. España: Icaria, p. 73.

Muñiz, E. (1994). *El enigma de ser: La búsqueda de las mujeres*. México: UAM-A. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Orozco, Elena y Gallegos, Rodrigo (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés, p. 241

Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Percheron (1983). En Bronfman, A y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, p. 200.

Pizan, C (1405). *La ciudad de las damas*. En Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. España: Cátedra.

Postic, M. (1982). *La relación educativa*. España: Narce, p. 163.

PUEG (2008). *Glosario de términos relacionados con violencia y género*. México, documento interno, 21, 10. En Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP/UNAM/PUEG.

Puleo, H. (1993). *La ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII.* Barcelona: Anthropos.

Ramírez, R y Chávez, P. (2006). *La evaluación de los programas compensatorios, notas para una política de equidad educativa*. México: SEP/CONAFE, p. 97.

Rambla, X y Tomé, A (2001). *Los códigos de género en la infancia*. pp. 27-37. En Tomé, A y Rambla, F (coordinadores). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis, p. 159.

Robinson, K. (1992). *Class-Room discipline, power, resistance and gender. A look at teacher perspectives, Gender and Education*. Vol. 4, N°3. En Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Rocher. (1990). Introducción a la Sociología general. Barcelona: Herder.

Rockwell y Ezpeleta (1983). En Salgueiro, A. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. España: Octaedro.

Rockwell, E. (compiladora) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*: México: El caballito/SEP, p. 160.

Rockwell y Mercado (1988). En Salgueiro, A. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. España: Octaedro

Rockwell, E. (coordinadora). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE, p. 237.

Rojas, R. (1999). Mujeres mexicanas. Avances sin cambios de fondo, en Triple Jornada, núm. 7, marzo 1. En Lau, Ana. (2002). *El movimiento feminista mexicano a fines del milenio*. Instituto Mora/UAM Xochimilco, pp. 13-41.

Rosenthal, R; Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. Eastbourne. Holt, Rinehart and Winston. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Rovira, M. y A., Tomé. *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Barcelona: Cuadernos para la coeducación, p. 128.

Salgueiro, A. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. España: Octaedro, pp. 27-44.

Sañudo, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. En Perales Ponce, R. (coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa.* México: Paidós, pp.19-51.

Sarah, E. (1980). Profesores y alumnos en el aula: análisis de la interacción del aula, pp. 195-204. En Spender, D y Sarah, E. (1993). Aprender a perder; sexismo y educación. Barcelona; México: Paidós, Fernando Ingles (traductor), p. 297.

Sarah, Scott y Dale (1993). *La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas*, pp. 79-91. Spender y Sarah (1993). *Aprender a perder: sexismo y educación*. Barcelona: Paidós, Fernando Inglés (traductor), p. 297.

Sau, Victoria. (2000). *Diccionario ideológico feminista*, vol. I. Barcelona: Icaria.

Scott, J, et al. (1987). El concepto de género. En Lamas, M. (compiladora) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexua*l. México: Porrúa, p. 367.

Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género, libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la mujer Oaxaqueña, p. 158.

Serbin, L (1978). Teacher peers and play preferences. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Sikes, P. (1991). Nature took its course. Student teachers and gender awareness. Gender and Education, 3 (2), pp. 145-163. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Spear, M (1985). Teacher´s attitudes towards girls & technology. En Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

Spender, D y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder; sexismo y educación*. Barcelona; México: Paidós, Fernando Ingles (traductor), p. 297.

Spender, D. (1993). *Trucos de desapariciones*, pp. 205-214. En Spender, D y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder; sexismo y educación*. Barcelona; México: Paidós, Fernando Ingles (traductor), p. 297.

Stanworth, M. (1987). Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom. En Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ, p. 107.

Subirats, M y Cristina B. (1988). *Rosa y azul, en la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. España: Serie de Estudios núm. 19.

Subirats, M. y A., Tomé. (1992) *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Cuadernos para la coeducación, p. 53.

Subirats, M. (2002). *¿Qué es educar? de la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio*. pp. 17-25. En Tomé, A y Rambla, F (coordinadores). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis, p. 159.

Tardif, M, Lessard, C. y Lahay, L. (1991). Os professors face al saber: esboco de uma problemática do saber docente. Teoría e Educao. Brasil, N°4, p. 215-233. En Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés/UPN, p. 147.

Thompson, B. (1989).*Teacher attitudes: complacency and conflict*. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Tomé, A. y X., Rambla. (2002).*Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. España: Síntesis, p. 159.

Tomé, A y Ruíz, R. (1996). *El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. Aula de Innovación educativa*, N°52-53, julio-agosto. En Abad et al. (2002). *Género y educación, la escuela coeducativa*. Barcelona: GRAO.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. España: Morata, p. 219.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. España: Cátedra.

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. España. Limpergraf, p.407.

Villoro, L. (1982). *Crecer, saber y conocer*. Madrid: Siglo XXI. En Cerdá Michel, A. (2001). *Nosotros los maestros concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN, pp. 28-43.

Villoro. (1987). En Bazdresch Parada, M. (2000). *Vivir la educación*. México: Textos educador, p. 41.

Whyte, J. (1983). Courses for teachers on sex differences and sex typing. Journal of eduction for teaching,9 (3) pp.235-248). En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Woods, P; Hammersley, M (1993). *Gender and ethnicity in schools ethnographic accounts. London and New York in association with the open university*. En Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras, la vida de las niñas en la escuela*. España: GRAO, p. 274.

Wollstonecraft, Mary (1792). *Vindicación de los derechos de la Mujer*. En Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. España: Cátedra.

Revistas

Lamas, M. (1995). *La perspectiva de género*. En La tarea, Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. N°8. Guadalajara, México, pp. 14-20.

Delgado, G. (1991). *Agentes ideosocializantes en la identidad de género; la educación básica y sus medios de transmisión*. En *Psicología y sociedad*. Año 4, N° 11, abril-junio, Universidad Autónoma de Querétaro, p.21-25.

Internet

Arango Durán, A. y Lara Medina, C. (2003). *Delegación Iztapalapa: perfil sociodemográfico*. www.icesi.org.mx (4 octubre 2012)

Canales Guzmán, M. (2009). *Construcciones de género y juego preescolar, ¿Cuáles roles asumen las educadoras?* Cuaderno de Investigación en la Educación, 24, Universidad de Puerto Rico, pp.129-148.Disponible: cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/24/06.html (27 enero 2012).

Cruz Guzmán, R. (2005). *Las docentes de educación preescolar: su formación, sus relaciones, sus prácticas*. En INMUJERES (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. México: Talleres Gráficos de México, p. 39. Disponible: cedoc.inmujeres.gob.mx (24 marzo 2012).

Censo de Población y Vivienda 2010, disponible: www.inegi.org.mx.

Censo de Población y Vivienda 2010. Panorama sociodemográfico del D.F./ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI, c 2011.

Conferencia Mundial de la Mujer Beijing 1995, 2000 y 2005. Disponible www.un.org. (18 enero 2013).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible: info4.juridicas.unam.mx.

Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, por sus siglas en inglés CEDAW. Disponible: http:// www.undp.org.cu. (27 febrero 2012).

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994) de Belem Do Pará www.oas.org (18 enero 2013).

Convención de los derechos de la niñez. Disponible: www.unicef.org (18 enero 2013).

Cruz Guzmán, R. *Las docentes de educación preescolar: su formación, sus relaciones, sus prácticas.* En INMUJERES (2005). El enfoque de género en la educación preescolar. México: Talleres Gráficos de México, p. 93. Disponible: cedoc.inmujeres.gob.mx (24 marzo 2012).

Decreto de reforma educativa al nivel preescolar. Disponible: www.reformapreescolar.sep.gob.mx (8 enero 2013).

Despenalización del aborto en el Distrito Federal. En *Revista Nueva Sociedad*. Disponible: www.nuso.org (5 Abril de 2012).

Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Iztapalapa. www.e-local.gob.mx (8 de Octubre de 2012).

"Historia del feminismo II". Disponible: www.generodesarrollolocal.inmujeres.gob.mx (30 Marzo 2012).

INMUJERES (2007). *Glosario de género*. México. Disponible: www.zonalibredeviolencia.ipn.mx (8 agosto 2012).

Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP/UNAM/PUEG. Disponible: www.sep.gob.mx/work/appsite/equidad/equidad.pdf.

Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Disponible: http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio. (27 febrero 2012).

Ley General de Educación. Disponible: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf. (18 enero 2013).

"Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas publicas en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2012-2013". Disponible: www.sepdf.gob.mx.

Lorente Acosta, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. En Revista de Educación. N° 342, España, p 19-35. Disponible: www.revistaeducacion.mec.es (5 abril 2012).

Monografía de la Delegación Iztapalapa Gobierno de la Ciudad de México, www.iztapalapa.df.gob.mx. (3 de octubre del 2012)

Programa de Educación Preescolar 2011.

Román, C. (2000). 0 a 5 la educación en los primeros años. Los contenidos transversales en el jardín, N°24, Novedades educativas, Buenos Aires, pp.77-83.

En INMUJERES (2005). El enfoque de género en la educación preescolar. México: Talleres Gráficos de México, p. 93. Disponible: cedoc.inmujeres.gob.mx (24 marzo 2012).

Revista Nueva Sociedad, www.nuso.org (5 Abril de 2012)

Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011". Octubre 2009. www.sep.gob.mx. (4 mayo 2011).

Sistema de Información del Desarrollo Social SIDESO (2003). Disponible: www.sideso.df.gob.mx (11 enero 2013).

XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Disponible: Disco Compacto de *Sistema de Consulta e Información Censal 2000 "SCINCE por colonias 2000*".

www.sat.gob.mx.

www.retoricas.com.