



COLEGIO DE POSTGRADUADOS

INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS AGRÍCOLAS

CAMPUS MONTECILLO

POSTGRADO EN SOCIOECONOMÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

DESARROLLO RURAL

**PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES EN FORMACIÓN
SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA
NORMAL DE TEXCOCO**

MARÍA DEL ROSARIO AYALA CARRILLO

T E S I S

PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN CIENCIAS

MONTECILLO, TEXCOCO, EDO. DE MÉXICO

2008

La presente tesis, titulada: **“Percepción de los y las docentes sobre violencia de género en la escuela Normal de Texcoco”**, realizada por la alumna: **María del Rosario Ayala Carrillo**, bajo la dirección del Consejo Particular indicado, ha sido aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS
SOCIOECONOMÍA ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

DESARROLLO RURAL

CONSEJO PARTICULAR

CONSEJERA

DRA. EMMA ZAPATA MARTELO

ASESORA

DRA. PILAR ALBERTI MANZANARES

ASESORA

DRA. BEATRIZ MARTÍNEZ CORONA

Montecillo, Texcoco, Estado de México 2008

**PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES SOBRE VIOLENCIA DE
GÉNERO EN LA ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO**
María del Rosario Ayala Carrillo

Colegio de Postgraduados, 2008.

La violencia de género se sustenta en las desigualdades de poder, acceso y manejo de los recursos en las relaciones genéricas. Abarca todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en las diferentes esferas de vida.

La presente investigación ha tenido como objetivo general “analizar e identificar las manifestaciones de sexismo y violencia de género producidas y reproducidas a través del currículo patente y oculto en las dinámicas de la educación impartida en la escuela Normal de Texcoco”. Para ello se empleó el modelo ecológico que autores como Bronfenbrenner (1977); Corsi (1997) y Díaz-Aguado (2006) han utilizado para el estudio del desarrollo humano, violencia intrafamiliar y acoso escolar respectivamente y que adaptamos para nuestro problema específico. La investigación se ubica dentro del paradigma del interaccionismo simbólico, pues se trata de entender la vida socio-escolar de las personas que interactúan en ella. Está orientada desde el enfoque cualitativo y perspectiva de género que permite recuperar la subjetividad como espacio de construcción de significados. Fue realizada en la escuela Normal de Texcoco, una de las que forman al profesorado que impartirán clase en educación básica.

Las evidencias exhibidas en el presente trabajo dan cuenta del sexismo y violencia de género que se produce y reproduce de manera silenciosa en la escuela Normal de Texcoco. Éstas se pueden encontrar en el currículo patente y oculto; en el primero se manifiesta a través del lenguaje y significados expresos en los materiales escritos, desde planes y programas, hasta antologías y otros materiales de apoyo; el segundo, en las relaciones interpersonales, lenguaje oral, actividades escolares y extraescolares, y las relaciones de poder al interior de la escuela.

Palabras claves: Violencia de género/ Sexismo/ Género/ Coeducación/ Currículo Patente y Oculto.

**THE PERCEPTION OF EDUCATORS ON GENDER VIOLENCE IN THE
ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO
Maria del Rosario Ayala Carrillo
Colegio de Postgraduados, 2008**

Gender violence is based on imbalances of power, access to, and management of resources in gender relations. It envelops all the acts through which women are discriminated, ignored, subdued, and subordinated in all the aspects of life.

This research has the general objective of “analyzing and identifying the manifestations of sexism and gender violence produced and reproduced through a patent and hidden curriculum in the dynamics of the education given at the Escuela Normal de Texcoco”. To this end, the same ecological model was used as that used by authors like Bronfenbrenner (1977); Corsi (1997), and Diaz-Aguado (2006) to study human development, intra-family violence, and scholar harassment, respectively, and which was adapted to this specific problem. The research is placed within the paradigm of symbolic interactionism, since the goal is to understand the socio-scholar life of the people interacting in it. It is oriented from a qualitative approach and a perspective of gender, which allows to recover subjectivity as a space for the construction of meanings. The research was done in the Escuela Normal de Texcoco, a school destined to train the teaching staff who will give class at elementary level.

The evidence exposed in this work shows the sexism and gender violence silently produced and reproduced in the Escuela Normal de Texcoco. These can be found in the patent and hidden curriculum. The former is manifested through the stated language and meanings in the didactic materials, while the latter is manifested in the interpersonal relations, oral language, school and extramural activities, and the power relations within the school itself.

Key words: Gender Violence, Sexism, Gender, Coeducation, Patent and Hidden Curriculum.

Agradezco a:

Todas las personas que pagan sus impuestos y que a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Colegio de Postgraduados han contribuido a mi formación.

A la Dra. Emma Zapata Martelo, por su guía y apoyo en el transcurso del proyecto de investigación. Por ser mi consejera y brindarme además de su conocimiento, su amistad y apoyo.

A las Doctoras: Pilar Alberti Manzanares y Beatriz Martínez Corona, por sus valiosas y acertadas observaciones en el trabajo de investigación, y por sus aportaciones en los conocimientos adquiridos.

A la Escuela Normal de Texcoco, que me abrió sus puertas y permitió la realización del proyecto de investigación. A los directivos, profesorado y alumnado que accedió a participar en ella.

A mi esposo Ismael Nieto Zarco y a mis dos hijos Ismael y David Nieto Ayala quienes me han apoyado en todas las decisiones tomadas y que espero sea motivo de orgullo y motivación.

A mis padres (Pedro y Oliva) quienes desde siempre me han apoyado y motivado a estudiar.

A mis suegros (Ismael y Candelaria) que me han apoyado incondicionalmente.

A mí amiga Naima Cárcamo Toalá, por todos los momentos de alegrías que hemos compartido en esta etapa y por su apoyo en todo momento.

A todas las personas que directa o indirectamente han hecho posible el término satisfactorio del trabajo educativo y el proyecto de investigación.

Dedicado a:

Todas las personas que contribuyen a la educación de las futuras generaciones, para que las mujeres ya no sufran violencia de género y sexismo en la educación.

Para Ismael y David.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.....	5
2.1.1 Importancia y relevancia de la educación.....	5
2.1.2 Función social de la educación.....	6
2.2 GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES.....	9
2.2.1 Violencia de género.....	12
2.2.2 Implicaciones sociales de la violencia de género.....	17
2.2.3 Manifestaciones de violencia hacia las mujeres	20
2.2.4 Modelo ecológico para explicar la violencia de género en la educación.....	21
2.2.5 Tipos de violencia de género	29
2.2.6 Consecuencias de la violencia de género.....	32
2.3 EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	33
2.3.1 Educación desde la perspectiva de género.....	35
2.3.2 Estereotipos de género.....	41
2.3.2.1 Masculinidades y feminidades.....	42
2.3.2.2 Estereotipos en la educación	49
2.3.3 Sexismo en el sistema educativo.....	53
2.3.3.1 Libros de texto.....	56
2.3.3.2 Lenguaje	58
2.3.3.3 Situación docente.....	62
2.3.4 Currículo explícito y oculto.....	65
2.3.4.1 Currículo explícito.....	66
2.3.4.2 Currículo oculto	67

2.3.4 Estrategias para propiciar cambios en la enseñanza: coeducación.....	71
2.3.4.1 Acciones para la coeducación.....	73
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	76
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	76
3.2 JUSTIFICACIÓN.....	80
3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	83
3.4 OBJETIVOS.....	84
3.5 HIPÓTESIS	85
3.6 METODOLOGÍA	86
3.6.1 Métodos utilizados	87
3.6.2 Recopilación de datos	89
3.6.3 Técnicas de investigación empleadas	90
3.6.4 UNIVERSO DE ESTUDIO.....	98
3.6.4.1 Muestra.....	98
3.6.5 Análisis de datos	101
4. MARCO DE REFERENCIA.....	103
4.1 EDUCACIÓN EN MÉXICO: UN PASEO POR LA HISTORIA.....	103
4.1.1 Génesis y desarrollo de la escuela Normal en México.....	107
4.1.2 La educación normalista en el Estado de México.....	109
4.1.3 Antecedentes y situación actual de la Escuela Normal de Texcoco.....	113
4.1.4 Datos estadísticos por género de la educación en México.....	115
4.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, TEXCOCO, ESTADO DE MÉXICO	120
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	125
5.1 DATOS GENERALES DE L@S ENTREVISTADAS.....	125
5.2 PERCEPCIÓN DE L@S DOCENTES (ALUMNADO Y	

PROFESORADO)DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO	127
5.3 MACROISTEMA.....	127
5.3.1 Estereotipos.....	128
5.3.1.1 Esfera productiva	134
5.3.1.2 Esfera de poder	135
5.3.1.3 Esfera de Catexis	136
5.3.2 Percepción de docentes y alumnado sobre la educación Normal	137
5.4 EXOSISTEMA	144
5.4.1 Importancia de la institución educativa en la transmisión y reproducción de la violencia de género a través del Plan de Estudios 1999.....	145
5.5 MESOSISTEMA	161
5.5.1 Currículo patente y textos por materia	162
5.5.2 Descripción de las asignaturas	163
5.5.3 Lenguaje escrito en el currículo patente	181
5.5.4 Lenguaje icnográfico en el currículo patente	187
5.6 MICROSISTEMA	189
5.6.1 Currículo oculto	189
5.6.1.2 Relaciones interpersonales en los salones de clase.....	190
5.6.1.3 Actividades en clase	194
5.6.1.4 Roles de género en la escuela	197
5.6.1.5 Relaciones de poder	200
5.6.1.6 Lenguaje oral	203
5.6.1.7 Ejemplos en clase que denigran a las mujeres.....	209
5.6.1.8 Violencia en la escuela	212
5.6.1.9 Género en la escuela Normal de Texcoco.....	222

6. CONCLUSIONES	225
7. RECOMENDACIONES.....	237
8. LITERATURA CITADA.....	241
9. ANEXOS	256
9.1 Guía de entrevista a profundidad para el profesorado.....	256
9.2 Guía de entrevista a profundidad para el alumnado	257
9.3 Carta descriptiva del taller	258
9.4 Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo	264

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y GRAFICAS.

Cuadro 1. Días/horas de observación participante en la escuela Normal de Texcoco.....	93
Cuadro 2. Técnicas de investigación empleadas en el trabajo de campo.....	97
Cuadro 3. Matricula de estudiantes por licenciatura y sexo, ciclo escolar 2006-2007.....	98
Cuadro 4. Muestra total por sexo de participantes en la investigación.....	101
Cuadro 5. Distribución porcentual en la matricula escolar a nivel nacional y Estado de México por sexo y nivel educativo 2004.....	116
Cuadro 6. Matricula en las carreras de licenciatura universitarias y tecnológicas con mayor presencia masculina y femenina 2001.....	118
Cuadro 7. Población total por municipio, región XI, 2005.....	122
Cuadro 8. Datos generales de l@s entrevistad@s	125
Cuadro 9. Lenguaje utilizado en el Plan de Estudios 1999.....	184
Cuadro 10. Lenguaje utilizado en tres programas de la licenciatura en educación secundaria	185

Cuadro 11. Lenguaje utilizado en tres artículos de la materia Observación y práctica docente IV.....	186
Cuadro 12. Actividades de organización en que participa el alumnado.....	195
Cuadro 13. Roles que “deben” jugar hombres y mujeres en el hogar, escuela, ámbito laboral y social.....	198
Cuadro 14. Lenguaje utilizado en clase registrado en el transcurso de dos horas en distintas materias	208
Cuadro 15. Manifestaciones de violencia física identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	216
Cuadro 16. Manifestaciones de violencia sexual identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	216
Cuadro 17. Manifestaciones de violencia emocional identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	217
Cuadro 18. Manifestaciones de violencia ambiental identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	218
Cuadro 19. Manifestaciones de violencia económica identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	218
Cuadro 20. Manifestaciones de violencia por omisión identificadas por el alumnado dentro de la escuela.....	219
Cuadro 21. Manifestaciones de violencia fuera del ámbito identificadas por el alumnado.....	221
Figura 1. Modelo ecológico para la violencia de género en la educación.....	27
Figura 2. Modelo ecológico y factores que influyen en la violencia de género en la educación que serán analizados	28
Figuras 3 y 4. Ubicación geográfica de Texcoco.....	122
Grafica 1. Porcentaje por género de estudiantado en la escuela Normal de Texcoco.....	140
Grafica 2. Lenguaje utilizado en los documentos realizados.....	187

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se cree que en la sociedad todas las personas tienen las mismas oportunidades para acceder a la educación. Ciertamente las brechas de género en ese ámbito han disminuido, sin embargo, el sexismo, discriminación y violencia de género son elementos que siguen estando presentes en las escuelas.

Hablar de violencia es complicado, de hecho el mismo término se reconoce como violento. Decirle a alguien que es violento puede interpretarse como una agresión. El reconocimiento de la violencia de género tampoco es cosa sencilla, se está tan acostumbrado a ello que muchas manifestaciones de ésta parecen normales. Las mujeres son el principal blanco de violencia y aún cuando no se reconoce o no se tiene conciencia de ella, las consecuencias pueden ser devastadoras.

Al hablar de violencia de género en la escuela Normal de Texcoco, puede imaginarse golpes, peleas o riñas entre alumnado y/o profesorado, sin embargo, la clase de violencia a la que nos referimos es más sutil, silenciosa, tácita, implícita, contenida en las relaciones interpersonales (currículo oculto) y en los materiales utilizados, como planes y programas, libros de texto y otros (currículo patente).

En este estudio consideramos que, en México la educación desigual y la violencia de género creada y recreada en la escuela, son dos elementos que limitan el desarrollo y construcción de relaciones de género más equitativas. A partir de la perspectiva teórica y metodológica de género se ha propuesto analizar la dinámica que se vive en una escuela Normal, donde se forma el profesorado que atiende a los adolescentes del nivel secundaria, con el objeto de identificar y analizar las diversas expresiones de sexismo y violencia de género y la percepción de la misma entre los y las docentes en formación.

En el Sistema Educativo Mexicano, las escuelas Normales han desempeñado un papel importante en el desarrollo cultural del país. Históricamente, han cumplido la función de “formar” profesores (as) para la educación básica, por lo que constituye la espina dorsal de todo el sistema educativo. El estudio fue realizado en la Escuela Normal de Texcoco, por ser uno de los planteles de donde egresan l@s docentes que impartirán clase en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Se tomó como unidad de análisis esta institución educativa, por considerar que las relaciones sociales y percepciones de las y los sujetos en relación a la violencia en el espacio escolar y su organización, representan una oportunidad para generar conocimiento en torno a la reproducción de estereotipos y de una cultura de violencia en los espacios educativos para, asimismo, proponer alternativas a esta problemática.

En dicha escuela se imparten tres licenciaturas: educación preescolar, primaria y secundaria, y en la licenciatura en educación secundaria se imparten tres especialidades: formación cívica y ética, geografía e historia. La muestra con la que se trabajó estuvo constituida por: l@s alumn@s y docentes de tres materias en tres grupos diferentes. Esto es, un grupo de la especialidad en historia (14 alumn@s); un grupo de la especialidad en formación cívica y ética (21 alumn@s); y un grupo de la especialidad en geografía (21 alumn@s), todos los grupos con tres materias.

Considerando que el sexismo es un fenómeno social-subjetivo, desde los principios del interaccionismo simbólico, se utilizó el enfoque cualitativo y perspectiva de género. El primero porque permite recuperar la subjetividad como espacio de construcción de las experiencias; reivindica la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural; y valida la realidad a través de la intersubjetividad y el consenso (Sandoval, 1996). Además, permite el contacto directo con las personas y los escenarios en los que se producen y reproducen los significados sociales, culturales y personales que constituyen el tema de estudio de la investigación (Vela, 2004). El segundo porque consideramos que la perspectiva

de género es útil en el análisis de cualquier sociedad organizada en torno al género (Lagarde, 1997), y siendo la educación un elemento indispensable dentro de la sociedad, ésta nos ayuda a estudiar, analizar y comprender desde las experiencias subjetivas de hombres y mujeres las relaciones socio-genéricas forjadas al interior de la escuela.

Las técnicas de investigación empleadas en la recopilación de datos de campo fueron: análisis bibliográfico y documental en la construcción del marco teórico y de referencia, y el análisis del Plan de Estudio de 1999, los programas de materias, material utilizado en clase, lecturas de antologías y un libro de texto; observación participante (tres materias en cada grupo) con la utilización de guías de observación; entrevistas individuales semiestructuradas (20 alumn@s y 6 profesoras-as); y tres talleres investigativos (uno por grupo, con 39 alum@s en total).

Las evidencias encontradas dan muestra de sexismo, prácticas de discriminación, reproducción de estereotipos de género que limitan el desarrollo de las mujeres y favorecen la violencia de género en la escuela. Corroboramos la necesidad de incorporar en el currículo y en las prácticas educativas de la Escuela Normal de Texcoco la perspectiva de género, en donde se promueva la equidad en las relaciones genéricas y el reconocimiento de las diferencias, aboliendo la desigualdad, y promoviendo el trato equitativo. Dado el papel socializador de la educación y de sus actores (as), se debe cuestionar los estereotipos culturales atribuidos a la división sexual del trabajo, definir y aplicar políticas de diferencia positiva hacia las mujeres, para superar la deuda histórica existente y crear, en las generaciones presentes y futuras, mayores oportunidades para su desarrollo.

La tesis está conformada de nueve apartados, en el primero se presenta la introducción, en el segundo se desarrolla el marco teórico a partir de tres ejes temáticos: *educación y género en los procesos de socialización; género en la educación y violencia contra las mujeres; y educación con perspectiva de género.*

En el primer tema “*educación y género en los procesos de socialización*” se aborda la importancia y relevancia de la educación y las funciones sociales de la misma. Pues la educación es uno de los factores más importantes en el desarrollo personal, social y económico del país. En el tema de “*género en la educación y violencia contra las mujeres*” se aborda la violencia de género, sus implicaciones y consecuencias, así como el modelo ecológico que ha sido utilizado para el análisis de la presente investigación. Finalmente en el tema “*educación con perspectiva de género*” se analiza la educación desde la perspectiva de género, el sexismo en el currículo patente y oculto, y la coeducación como estrategia que permite propiciar cambios en la educación.

El tercer apartado esta conformado por el problema de investigación, en donde se expone el *planteamiento del problema*, justificación, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis y metodología. En el cuarto apartado abordamos el *marco de referencia*, se destaca el desarrollo y génesis de la educación en México, enfatizando la educación normalista, para terminar con la ubicación de la zona en donde se realizó el estudio y la reseña histórica de la escuela Normal de Texcoco. Para el quinto apartado *análisis y discusión de resultados* tomamos como base el modelo ecológico, pues los resultados fueron estructurados desde un nivel macro hasta el micro. Terminamos con las conclusiones, recomendaciones, literatura citada, y anexos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.

2.1.1 Importancia y relevancia de la educación

La educación puede ser enfocada desde diferentes perspectivas, la definición y aplicación del término varía con el tiempo. Dependiendo de los propósitos a que se aplique, puede ser considerada como un término histórico, pues es cambiante, y cada sociedad le asigna un significado que depende directamente de la época y las necesidades de instrucción que le impone su desarrollo socio-económico y cultural.

Una definición etimológica propone que “educación proviene, fonética y morfológicamente, de *educare*- conducir, guiar, orientar; pero semánticamente recoge, desde el inicio, la versión de *educere*- hacer salir, extraer, dar a luz. Esto ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos de educación, un modelo directivo o de intervención, ajustado a la versión semántica de *educare* y un modelo de extracción, o desarrollo, referido a la *educere* (Lazarín Federico, 1997).

Así mismo el diccionario de psicología y pedagogía define a la educación como “actividad orientada intencionalmente para promover el desenvolvimiento de la persona humana y de su integración en la sociedad... puede indicar más el aspecto formativo que el informativo, centrándose más en la ejercitación de habilidades que en la transmisión de los contenidos” (Diccionario de psicología y pedagogía, 2001:163). Por tanto, la educación no se reduce a la búsqueda de desarrollo del individuo, puesto que influye y es influenciada por cada sociedad, grupo social o momento histórico, según los valores, ideas, finalidades y propósitos (Pieck, 1996).

2.1.2 Función social de la educación

La educación ha sido un tema abordado desde diversas perspectivas, se ha atribuido a ésta diferentes funciones sociales. Los educadores radicales han insistido en que la función primordial de la escuela es la reproducción de la ideología dominante, mientras que los liberales la ven como una forma de desarrollo humano e individual, que otorga poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos.

Weber (en Gerth y Mill, 1972), considera que la educación que se imparte a las clases dirigentes se convierte en especializada y produce una casta privilegiada que la monopoliza. Durkheim (1985) plantea que cada sociedad tiene un sistema de educación que se impone a los individuos, existen costumbres que se está obligado a aceptar, y que marcan el tipo de educación que se implementa. Los individuos deben ser preparados en razón de las funciones que deberán cumplir y esas funciones dependen de las clases dominantes. Así mismo, Gramsci (1985) menciona que las prácticas hegemónicas son prácticas educativas. La hegemonía refiere el predominio ideológico de los valores y normas de la burguesía sobre las clases subordinadas. El mismo autor considera que la hegemonía logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que integra a las masas a las necesidades del aparato económico y elabora nuevos tipos de individuos que se incorporan al modelo colectivo (Portantiero, 1981).

Más recientemente, Louis Althusser, utilizando la noción de ideología, explica el papel de las escuelas en la reproducción del orden existente, (Pieck, 1996). Considera que la ideología en las sociedades capitalistas asigna un papel importante a las escuelas para la reproducción de la ideología dominante. Además de los conocimientos y técnicas que se aprenden en la escuela, también se aprenden valores, reglas y formas de comportamiento, según la clase social. Así, la clase

dominante aprende a mandar, a hablar y a tener el poder, mientras los obreros aprenden a obedecer. Desde estos puntos de vista, la enseñanza sólo tiene sentido a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.

Los pensadores de ideologías liberales visualizan a la educación como una posibilidad de desarrollo individual, movilidad social, poder político y económico para los desprotegidos y desposeídos. Theodore Schurtz (1968, en Ibarrola, 1985), considera a la educación como formadora de capital social. Propone la educación como una inversión en el ser humano y sus consecuencias como una forma de capital. La educación forma parte de la persona que la recibe y ésta se convierte en capital humano. Sin embargo, aclara que no toda la inversión en educación es productiva, lo son sólo aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos susceptibles de aumentar la capacidad de trabajo.

Paulo Freire (1987), desde su perspectiva filosófico-antropológica, considera que es necesario pensar en sí mism@ para construir un núcleo fundamental donde se sustente el proceso educativo. Desde esta perspectiva cuando el hombre comprende su realidad puede enfrentarse a los desafíos de esa realidad y buscar las soluciones que permitan transformarla. Según Freire (1967), los seres humanos son concientes en la medida en que conocen y en la medida en que conocen tienden a comprometerse con la realidad, para trasformarla. De tal manera que para poder transformar la realidad social, es necesario que se cree una conciencia. Y esa conciencia puede ser creada a través de la educación formal.

En nuestra opinión la educación actual cumple las dos funciones antes expuestas: mantener la hegemonía y reproducir los modelos de producción capitalista; y el desarrollo individual. Aunque también puede suministrar poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos.

En efecto, las escuelas son reproductoras de ideología en la medida en que los procesos educativos se encuentran ligados a las necesidades de control social y cultural. La educación no solamente controla a la gente, sino que promueve su aceptación y legitimación. En términos del control social, el currículo acaba por conducir al estudiantado a la pasividad y a la aceptación de un sistema de conocimientos que contribuye a la conservación y reproducción de las relaciones dominantes (Pieck 1996).

Las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses, y forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1985).

Si desde la perspectiva de género se hace un análisis de las teorías antes planteadas, se reconoce que las mujeres sufren más tipos de discriminación, por su pertenencia a una clase, etnia, raza y género. Las mujeres reciben ciertos “conocimientos y habilidades” que estereotípicamente han sido considerados como propios para ellas. De igual manera, las formas en que la educación a través de la cultura legitima los conocimientos, valores y lenguaje para las mujeres, las coloca en un nivel de subordinación respecto al género dominante. Y por consiguiente en los espacios económicos e ideológicos del poder político del estado, las mujeres no tienen la misma ingerencia (en equidad con el hombre) pues la cultura patriarcal en la que vivimos no lo admite.

En este sentido, consideramos que la educación es un elemento de reproducción y conservación social de la hegemonía (Durkheim, Weber, Gramsci, Althusser), pero también puede ser un elemento de conciencia y cambio (como lo plantea Freire y Schurtz,). Por lo que es posible utilizar la educación formal como uno de los caminos

en la búsqueda de la equidad y democracia en nuestro país, no sólo en las relaciones sociales, sino también en las de género, evitando la violencia de género y sexismo, procurando que las mujeres tengan equidad para desarrollar sus potencialidades y capacidades en igualdad de condiciones que los hombres.

2.2. EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES.

“Si son los ojos de las mujeres los que miran la historia, ésta no se parece a la oficial. Si son los ojos de las mujeres los que estudian la antropología, las culturas cambian de sentido y de color. Si son los ojos de las mujeres los que repasan las cuentas, la economía deja de ser una ciencia exacta y se asemeja a una política de intereses. Si son los ojos de las mujeres los que rezan, la fe no se convierte en velo y mordaza. Si son las mujeres las protagonistas, el mundo, nuestro mundo, el que creemos conocer, es otro” (Varela, Nuria; 2005: 171).

Antes de referirnos al tema de violencia de género en la educación, queremos puntualizar las diferencias entre sexo y género y la perspectiva de género, pues constituyen la base epistemológica de la presente investigación.

El concepto de género surge a partir de la idea de que lo femenino y masculino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. El género no implica solamente la diferencia, sino la desigualdad. En el proceso en que las personas son “construidas” en personas con género, a las mujeres se las sitúa en un plano de subordinación, respecto al género masculino, en estas relaciones inter e intragenéricas se establecen relaciones de poder que llevan a la violencia de género.

Por género se entiende las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades y hasta carácter que se han exigido para las mujeres por ser biológicamente mujeres. Es una categoría socio-cultural que se expresa de distintas formas de acuerdo a los patrones sociales y/o culturales que se presentan en diferentes sociedades en un momento histórico determinado. Esto significa que el

concepto de género está siempre en proceso de cambio, por lo que es modificado y transformado continuamente.

Gayle Rubin (1986) define “sistema sexo-género” como el conjunto de disposiciones por medio de las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades. En ello se conciben las transformaciones del sexo biológico al género, es decir, de acuerdo a las características físicas y fisiológicas observadas en una persona al nacer, y de los estereotipos de lo masculino o femenino aceptados por la cultura se le enseña a comportarse, como hombres o mujeres.

Sin embargo, al referirnos a género no sólo se habla de la mujer, sino que se analizan las relaciones establecidas entre hombres y mujeres de acuerdo a lo culturalmente construido y asignado sobre el sexo. Britt-Marie Thûren (1992:47) considera que “... si lo que estudiamos no es solamente una mujer, un ser humano con ciertas características, sino la situación de las mujeres en la sociedad, entonces tenemos que estudiar también a los hombres” que se encuentran integrados dentro de la categoría género, en donde las relaciones que mantienen unos y otras y la posición que ocupan se encuentran diferenciados en términos de los roles y actividades que cada un@ desarrolla dentro de la sociedad. Pues el género instituye las actividades, creaciones y haceres en el mundo (Lagarde, 1997a)¹.

Género, por tanto, no es sinónimo de sexo. Cuando hablamos de sexo nos referimos a la biología, a las diferencias físicas entre los cuerpos de las mujeres y de los

¹ Según Marcela Lagarde (1997a:27) el género implica las actividades, creaciones, y haceres en el mundo: la intelectualidad, afectividad, lenguajes, concepciones, valores, imaginario y fantasías, los deseos, la subjetividad. La identidad o auto-identidad en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo. Los bienes del sujeto: materiales y símbolos, recursos vitales, espacio y lugar en el mundo. El poder del sujeto (capacidad para vivir, relación con otros, posición jerárquica: prestigio y estatus), condición política, estado de las relaciones de poder del sujeto, oportunidades. El sentido de la vida y los límites del sujeto.

hombres. Las diferencias biológicas vienen dadas por la naturaleza, pero en tanto a que son seres culturales, esa biología ya no determina el comportamiento. Las diferencias fisiológicas no son suficientes para explicar las diferencias sociales y culturales que se forjan en torno a la masculinidad y feminidad, se debe considerar que los seres humanos son más sociales que biológicos. Anthony Giddens (1991:192) menciona que:

“las diferencias biológicas que parecen predisponer a los hombres hacia los trabajos más activos y más duros físicamente, en comparación con las mujeres, son de hecho, mínimas [...] las diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres se desarrollan principalmente mediante el aprendizaje social de las identidades femeninas y masculinas”.

Aunque estas diferencias pueden aparecer como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial, de la división del trabajo (Bourdieu, 2000).

En este sentido, podemos ver que fisiológicamente y físicamente existen diferencias entre las mujeres y los hombres, pues la constitución física con que se nace es diferente, mas esta diferencia no está en las capacidades, derechos, habilidades y condiciones de desarrollo social. El hecho de nacer con sexo masculino o femenino no limita ni potencia a una persona, sin embargo las cuestiones culturales creadas en torno al género sí lo hacen.

Con base en las diferencias mencionadas, se orienta este estudio hacia la perspectiva de género. Consideramos que esta perspectiva es un parámetro crucial en el análisis social, económico y de estudios del desarrollo social, ya que como menciona Amartya K. Sen (2000) no compite con las variables de clase, propiedad, ocupación, ingresos y condición familiar, sino que las complementa. La posición y condición inferior de las mujeres dentro y fuera de la familia en la mayoría de las

sociedades, permite tratar al género como una fuerza específica en el análisis de los fenómenos sociales, culturales, económicos y de desarrollo.

Un desarrollo (a nivel personal o social) equitativo requiere la eliminación de los tratos discriminatorios, se vuelve una necesidad tomar en cuenta las condiciones culturales, económicas y sociopolíticas que propician la discriminación hacia la mitad de la población. El análisis de las demandas antidiscriminatorias destinadas a subsanar las desigualdades existentes y a prevenir su aparición en el futuro, debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el problema de las mujeres (Lamas, 2006). La noción de igualdad incluye y depende del reconocimiento de la existencia de la diferencia, pero sin que la diferencia entre hombres y mujeres se traduzca en desigualdad. En síntesis, el análisis desde la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática (Lagarde, 1997a).

2.2.1 Violencia de género

Para iniciar el estudio de la violencia de género, definiremos los conceptos de violencia y agresividad, con la finalidad de conocer cuáles son las diferencias de éstos, y así poder adentrarnos al tema. La cultura juega un papel fundamental en la configuración del ser humano como pacífico, agresivo o violento. Sanmartín (2001) considera que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura.

La agresión, según Corsi (1997:17), es

La conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto. Las formas que adopta son disímiles; motora, verbal, gesticular, posturales, etcétera. Dado que toda conducta es comunicación, lo esencial de la agresión es que comunica un significado agresivo. Por lo tanto, tiene un origen (agresor) y un destino (agredido).

La agresión está vinculada a respuestas fisiológicas, viscerales y autónomas, que manifiestan conductas de agresión y hostilidad hacia otra u otras personas, la intención de provocar daño es intencionada, por lo que se dice que toda agresión es intencional, y puede ser direccionada hacia sí mismo (auto agresión) o hacia otras personas (heteroagresión) (Corsi 1997).

No se debe olvidar que el ser humano es producto de una construcción cultural y social. A través del aprendizaje y la imitación, se adaptan y tornan sus instintos biológicos de acuerdo a la sociedad y las circunstancias en la que se relaciona. Aún cuando la agresividad puede ser innata en los seres humanos, es modificable culturalmente (Sanmartín 2001).

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La violencia se define también como

Una forma de ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicológica, económica, ambiental) e implica la existencia de un <arriba> y un <abajo>, real o simbólico, que adopta habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, joven-viejo (Corsi 1997:18).

Sanmartín (2001:20) la define como el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. La violencia, así entendida, “es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones intencionales o amenazas de acción que tienden a causar daño a otros seres humanos”. Sin embargo, decir que la agresión es natural no conlleva aceptar también que por naturaleza se es violento, pues el hecho de que la violencia sea humana no significa

reconocerla como inevitable, por el contrario puede ser evitada, motivada o inhibida por la cultura.

En este sentido la violencia implica el uso de la fuerza para producir daño. El uso de la fuerza nos remite al concepto de poder. El uso de la fuerza y el poder son utilizados para doblegar la voluntad del "otr@". Se trata de eliminar los obstáculos que le impiden ejercer su poder, y esto lo hacen mediante el control a través del uso de la fuerza. Por tanto, podemos decir que la conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, en cuanto el poder es utilizado para ocasionar algún daño. La violencia es selectiva y está dirigida hacia quien tienen menos poder, por lo que las mujeres, niñ@s y ancian@s, son los más susceptibles a ser víctimas.

"La violencia surge en una relación de desigualdad, se origina a partir de una posición y condición de superioridad de quien la ejerce y del estado de subordinación de quien la sufre. Esta asimetría en términos de poder no sólo reestructura las posiciones de los sujetos implicados en cada episodio, sino además hace que la violencia sea socialmente tolerada" (Torres, 2001:111).

La conducta agresiva, se diferencia de la violencia en cuanto la agresión no es conciente, no conlleva la intención de causar un daño (aunque habitualmente lo cause) y es considerada como natural, como un mecanismo de defensa y sobrevivencia. Mientras que la violencia busca causar un daño concientemente, el objetivo es el sometimiento y mantenimiento del poder mediante uso de la fuerza en contra de l@s más débiles. Cabe aclarar que la fuerza no es necesariamente física, se puede hablar de fuerza real o simbólica, en los hombres, por ejemplo, su misma condición "masculina" representa un símbolo de "fuerza".

Habiendo aclarado la diferencia entre agresividad y violencia, ahora podemos definir lo que se entiende por violencia de género: la que los hombres ejercen sobre las mujeres. Esta violencia puede tener múltiples orígenes, objetivos, y consecuencias o daños. Sin embargo, en todos los casos las consecuencias son graves para la

víctima, y para la sociedad en general, ya que este problema no solamente es de las mujeres que lo sufren, sino es un problema social y de salud pública. Al respecto, diferentes instituciones en pro de la equidad de género y en contra de la violencia contra las mujeres han definido la violencia de género.

Se denomina violencia de género a todo acto de violencia basado en el género que produzca o pueda producir daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, incluyendo las amenazas de tales actos, la coerción o privación arbitraria de la libertad, sea que ocurra en la vida privada o en la pública (Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, 1993).

Esta violencia es perpetrada por los hombres, silenciada por las costumbres, institucionalizada por las leyes y sistemas estatales y transmitida de una generación a otra, sin importar si tiene lugar en la calle o en los hogares, afecta a las mujeres de todas las nacionalidades, creencias, clases, razas y grupos étnicos (UNIFEM, 2004).

La violencia de género tiene que ver con la violencia que se ejerce hacia las mujeres por el hecho de serlo, e incluye tanto malos tratos de la pareja, como agresiones físicas o sexuales de extraños, mutilación genital, infanticidios femeninos, etcétera. No se debe confundir con la violencia intrafamiliar, pues la primera abarca todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia (incluyendo la violencia intrafamiliar). Es todo ataque material y simbólico que afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física (Velázquez, 2003).

La violencia de género está generalmente enfocada a la violencia que se ejerce en contra de las mujeres, aunque también se ejerce contra los hombres (violencia de género que no se tomará en cuenta para esta investigación). Dicha violencia puede representar diferentes tipos de abuso como: físico, emocional o psicológico, sexual, económico o financiero, social o ambiental. Se utilizan diferentes formas de establecer el poder y la fuerza contra las mujeres, y por consiguiente, causar daño.

Existen casos en los que la violencia que se ejerce en contra de las mujeres es extrema, y por tanto, de graves consecuencias para la sociedad en general. En México un ejemplo de ello es el caso de la violencia en Ciudad Juárez, en donde los feminicidios cada día aumentan, las mujeres han sido asesinadas, violadas y mutiladas de formas inhumanas, humillantes y brutales. Esta situación perjudica a toda la población, pues las mujeres viven con miedo, las formas de vida han cambiado, el crimen que se perpetúa en dicho Estado, no diferencia a mujeres de distintas regiones, posiciones económicas o razas.

Otro ejemplo, es la violencia vivida por las mujeres del municipio de Atenco (aledaño a Texcoco) los días 3 y 4 de mayo del 2006, cuando fueron detenidas, humilladas, manoseadas, acosadas y violadas por policías que “guardaban el orden y el estado de derecho” en la comunidad.

Testimonio de ello es la carta de la chilena Valentina Palma Novoa, de 30 años, egresada de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y que había vivido por once años en México, cuando narra la violencia que se ejerció contra su persona el 3 de mayo del 2006 durante la problemática vivida en San Salvador Atenco. Ella menciona:

“... Una voz de hombre violentamente nos gritoneaba “bajen a esos cabrones que están en la azotea”. Primero bajaron los dos jóvenes, yo desde arriba miraba como los golpeaban y con pánico no quise bajar, ante lo que un policía gritó: “bájate perra, bájate ahora”. Bajé lentamente, aterrorizada de ver como golpeaban en la cabeza a los dos jóvenes. Dos policías me tomaron haciéndome avanzar mientras otros me daban golpes con sus toletes en los pechos, la espalda y las piernas. Mis gritos de dolor aumentaban cuando escuché la voz de alguien que preguntaba por mi nombre para la lista de detenidos, respondí “Valentina, Valentina Palma Novoa” mientras un policía me ordenaba que me callara la boca y otro me golpeaba los pechos. Una voz de hombre ordenó que me taparan con los escudos para que no vieran como me golpeaba [...] siguieron golpeándonos... Me levantaron de los pelos y me dijeron “súbete a la camioneta puta”. Apenas podía moverme y ellos exigían extrema rapidez en los movimientos. Me abalanzaron encima de otros cuerpos heridos y sangrantes y

me ordenaron bajar la cabeza sobre un charco de sangre, yo no quería poner mi cabeza en la sangre y la bota negra de un policía sobre mi cabeza me obligó a hacerlo. La camioneta encendió motores y en el camino fui manoseada por muchas manos de policías, yo sólo cerré los ojos y apreté los dientes esperando que lo peor no sucediera. Con mis pantalones abajo, la camioneta se detuvo y se me ordenó bajar, torpemente bajé y una mujer policía dijo: “a esta perra déjenmela a mí” y golpeó mis oídos con las dos manos. Caí y dos policías me tomaron para subirme al bus en medio de una fila de policías que nos pateaban. Arriba del bus otra policía mujer preguntó mi nombre mientras dos policías hombres pellizcaban mis senos con brutalidad y me tiraron encima del cuerpo de un anciano cuyo rostro era una costra de sangre...” (Carta testimonial de las mujeres que sufrieron hostigamiento sexual en San Salvador Atenco, 2006).

Como podemos observar la violencia ejercida en contra de esta mujer que se encontraba en la población de Atenco el día de la redada, da testimonio de la violencia tan brutal que se ejerce principalmente contra las mujeres, pues además de ser golpeada, ha sido acosada sexualmente.

Aunque la violencia de género no siempre es tan brutal, en muchas ocasiones es silenciosa, imperceptible, casi invisible, en donde costumbres, tradiciones y la propia cultura la encubren, la ocultan, la esconden, la tapan, la reconocen solamente como un problema individual y personal, pues se transmite de generación en generación a través de la enseñanza-aprendizaje de normas, valores, ética y forma de vida de las personas. La violencia de género afecta a todas las mujeres, sea en la calle, o en su propio hogar, no excluye a mujeres de distintas naciones, creencias, razas, clases, grupos étnicos y posiciones económicas. Por esto y por mucho más, el estudio de la violencia de género adquiere relevancia como problema de salud pública y social.

2.2.2 Implicaciones sociales de la violencia de género

Hasta hace poco, la violencia de género era un tema poco discutido y no aceptado como problema de salud pública. Incluso, ha sido visto solamente como un

fenómeno social relativamente normal y no como un problema que atenta contra los derechos humanos fundamentales de las víctimas. Gracias a la insistencia y organización en el ámbito mundial, desde los años setenta, instituciones civiles de diversas características y finalidades (muchas de ellas encabezadas por mujeres), han impulsado compromisos internacionales para la protección y defensa de mujeres, menores de edad y ancianos, que durante mucho tiempo fueron víctimas directas y/o presenciales, silenciosas de la violencia.

Esto ha permitido conformar instrumentos legales e institutos que tienen como finalidad velar por la igualdad de género en diversos ámbitos de la vida social, como son: educación, política, trabajo, economía. En nuestro país, a partir del 2001 el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2001) es el encargado de promover la equidad entre hombres y mujeres, erradicar la discriminación hacia las mujeres e implementar una nueva conducta de respeto e igualdad de oportunidades entre unas y otros. Además, los institutos de las mujeres ubicados en cada Estado, pretenden igualmente la equidad entre géneros. México ha suscrito convenios internacionales en los que se compromete a adoptar medidas contra la violencia, siendo uno de sus ejes principales la prevención, atención y protección de las mujeres, a partir de la creación y fortalecimiento de políticas públicas encaminadas a ello.

Se debe reconocer que firmar acuerdos internacionales no necesariamente implica que se cumplan al pie de la letra, sobre todo cuando la sociedad es conservadora. En este sentido Largarde (1997b: 259) menciona que se necesitan “derechos políticos claramente enunciados y practicados, no queremos derechos implícitos que en la realidad niegan el acceso de las mujeres a los ubis políticos”. En consecuencia, la violencia de género, sea en la familia, escuela o sociedad en general, sigue siendo un problema de grandes magnitudes, basta con ver las estadísticas y ejemplos de cómo se presenta dicha problemática desde diferentes ambientes y lugares.

Según la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar, realizada en 1999 en el área metropolitana de la Ciudad de México, por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) uno de cada tres hogares ha vivido maltrato emocional, intimidación, abuso físico o abuso sexual. El maltrato emocional constituye el tipo de agresión más frecuente: 99.2%; la intimidación se manifiesta en 16.4%; la violencia física 11.2% y el abuso sexual 1,1% de los hogares. La violencia se presenta en 32,5% de los hogares dirigidos por varones, en tanto que en aquellos encabezados por mujeres la frecuencia es de 22 % (INMUJERES, 2001: 14).

Una investigación sobre salud reproductiva y violencia contra la mujer, realizada en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, por el Consejo Estatal de Población en 1995 y 1996, señala que, de una muestra de 1.064 mujeres mayores de 15 años, 46.1% afirmó haber sido o estar siendo sujeta a algún tipo de violencia psicológica, física y/o sexual por parte de su pareja y 39.3% señaló que la violencia era alta o muy alta. El grupo de edad mayormente afectado era el de 30-34 años (Granado, ISIS 1997).

Además se ha podido discriminar, que alrededor de 1% de las esposas maltrata al marido; en 23% de los matrimonios se da la agresión mutua, en igualdad de condiciones y sin que produzcan situaciones de sometimiento de una de las partes a la otra; 76% restante corresponde a situaciones en las que el marido ataca a la esposa, la cual, por lo general no tiene muchas posibilidades de defenderse o repeler la agresión (INMUJERES, 2001).

En estas estadísticas podemos observar la frecuencia, permanencia, gravedad y relevancia de la violencia de género. La violencia se ejerce principalmente contra los más desprotegidos como los menores y las mujeres. A pesar de que estas cifras son del año 1999 y fueron reportadas en 2001 por INMUJERES, a la fecha estos datos se siguen conservando y tal vez hasta aumentando, pues las mujeres ahora se

atreven más a hablar del tema y buscan ayuda psicológica o de salud, además de que son más las que conocen sus derechos y denuncian.

2.2.3 Manifestaciones de violencia hacia las mujeres

En general cuando se alude a violencia de género, se habla de la violencia que se ejerce en contra de las mujeres y en las relaciones de poder que se establecen con personas del sexo contrario. La violencia en sí misma, maltrato y abuso, son las formas más frecuentes de esta manifestación. La violencia contra las mujeres se sustenta en las relaciones de desigualdad y asimetría del poder presente en todos los niveles de la organización social.

Al respecto Lagarde (1997b: 158-159) considera que:

“como existe un monopolio genérico de posiciones de poder en cualquier posición social, los hombres tienen mayor estatuto, rango, prestigio y autoridad que las mujeres. Ellos mandan y sancionan a las mujeres cuyos pequeños poderes se circunscriben a la casa y a la familia, y siempre son menores e incomparables con los grandes poderes que manejan los hombres. [...] los hombres tienen derecho a ejercer de manera legítima la violencia de género”.

La violencia en general puede ser ocasionada por las desigualdades de raza, religión, política, posición económica, sin embargo, la violencia de género no obedece a estas condiciones, puesto que está dirigida casi exclusivamente a las mujeres independientemente del lugar que ocupen dentro de la estructura social.

La violencia de género se encuentra en todas partes, en todo lugar donde mantengan relaciones interpersonales de poder. En muchas ocasiones es invisibilizada, silenciada y poco reconocida por ser considerada como parte de la cultura y de la forma de ser de las personas. Acciones como: palabras soeces, miradas incisivas, tocar el cuerpo de otra persona, hacer insinuaciones sexuales en

contra de la voluntad son despojadas de su contenido esencial (carga de violencia) y se interpretan como expresiones culturales inofensivas (Torres, 2004).

Un claro ejemplo es el encontrado en la investigación sobre las mujeres indígenas en Cuetzalán, Puebla (Alberti 2004), donde se menciona que la agresión percibida se determina por mayores o menores niveles de daño, la violencia es vivida como hecho cotidiano, la aceptación de la violencia se da a partir de dos factores: por ser habitual y no extrañar a casi nadie y por repetirse en casi todas las familias (por lo que solamente) los casos excesivos que no son aceptados, son aquellos que llevan a la muerte de la víctima. Sin embargo, la violencia de género, como fenómeno social afecta a las mujeres en todos o casi todos los ámbitos en los que se desarrollan o pretenden desarrollar, por lo que la escuela al igual que la familia es uno de los lugares en donde la violencia contra las mujeres es invisibilizada y legitimada.

2.2.4 Modelo ecológico para explicar la violencia de género en la educación

La violencia de género que se presenta en la educación será analizada y entendida a partir del modelo ecológico que Bronfenbrenner (1977 en García Sánchez, 2001) propuso para el desarrollo humano, Corsi (1997) para la violencia intrafamiliar y Díaz-Aguado (2006) para el acoso escolar.

Hablar de un modelo ecológico para la violencia de género en la educación nos remota al decenio de los años setenta cuando el profesor Urie Bronfenbrenner, del Departamento de Desarrollo Humano y Estudios realizó su obra “Hacia una ecología experimental del desarrollo humano”, publicado en la revista *American Psychology* en Julio de 1977. En la obra Bronfenbrenner revela frente a la psicología evolutiva una visión ecológica del desarrollo humano, en la que destaca los ambientes en los que se desenvuelven las personas (García Sánchez, 2001).

Bronfenbrenner (1977)² señala que la persona no es sólo un ente sobre el que repercute el ambiente, sino que es una entidad dinámica en desarrollo, que va involucrándose progresivamente en el ambiente y por ello influye y reestructura el medio en el que vive, manteniendo una interacción bidireccional- recíproca.

Bronfenbrenner postula cuatro niveles o sistemas ecológicos que intervienen en el desarrollo (García Sánchez, 2001) y que son retomados y adaptados por Corsi (1997) y Díaz-Aguado (2006): macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema.

Macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso y exo-), que les confiere uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por marcos culturales o ideológicos.

En la violencia intrafamiliar representa a las organizaciones, es decir, los sistemas de creencias culturales acerca de las mujeres y los hombres, las concepciones de poder y obediencia que legitiman la desigualdad establecida entre los géneros (Corsi, 1997).

En el acoso escolar este sistema interviene a partir de las creencias culturales de lo que significa ser mujer u hombre, es decir, los estereotipos y roles socioculturalmente asignados y que se transmiten o no dentro de la escuela. Las

² Bronfenbrenner plantea una visión ecológica del desarrollo humano, en la que destaca la importancia crucial del estudio de los ambientes en los que se desenvuelven las personas. El autor defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en que se relaciona con él. Es decir, que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Acomodación mutua que se ve afectada por las relaciones entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos (García Sánchez, 2001).

concepciones de poder y obediencia dentro de las instituciones y las formas aprendidas de resolución de conflictos en las escuelas.

En él se legitiman todas las asignaciones patriarcales que se producen y reproducen en la sociedad. Por lo tanto, influye en los otros sistemas más pequeños. Por ejemplo, el macrosistema influye en el mesosistema familiar por medio de las actitudes tradicionales asignadas al comportamiento masculino y femenino. Ese comportamiento establece que el padre debe ser pasivo en el desempeño del afecto y la atención, reservándose a él sólo la enseñanza de los límites y la disciplina que suelen aplicarse en forma autoritaria, mientras la madre debe abocarse a las necesidades emocionales de l@s hij@s, por ser parte de su rol reproductivo.

“Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional [patriarcal] , la ausencia de la figura paterna [en el afecto y atención] es con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia [...] combinándolo con la permisividad ante la violencia y el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico y [...] fomentando el modelo de dominio/sumisión” (Díaz- Aguado, 2006:27).

La legitimación de la violencia del varón hacia las mujeres en las relaciones escolares, al igual que en la familia, está determinada por las relaciones de género establecidas por los estereotipos asignados. Es decir, por las creencias culturales y ancestrales (que van cambiando) asignadas a las femineidades y masculinidades en las sociedades de estructura patriarcal. Esta situación designa también las relaciones de poder y la división sexual del trabajo. Las ideologías y los estatutos culturales establecidos en las culturas patriarcales han legitimado la subordinación de las mujeres a través principalmente de la división sexual del trabajo, el mantenimiento del poder y el acceso y control de los recursos. Construyendo así una sociedad de y para los hombres, quedando las mujeres como parte de la sociedad pero no dentro de ella como agentes activas.

Considerando todos estos elementos, la violencia surge en una relación de desigualdad, se origina a partir de la posición de superioridad de quien la ejerce (que generalmente son los hombres) y del estado de subordinación de quien la sufre (generalmente las mujeres). Esta asimetría en términos de poder, hace que la violencia sea socialmente tolerada (Torres, 2001). Es decir, el hecho que la violencia sea ejercida por los hombres, y ellos sean los que la legitimen, por ser quienes mantienen el poder (real o simbólico) a través de la ideología patriarcal, hace que sea socialmente aceptada e invisibilizada.

La subordinación de las mujeres es considerada como una situación “natural” y normal, incluso, dicha condición no es considerada como tal por las mujeres, pues como menciona Lamas (2000) el orden social está profundamente arraigado que no requiere justificación, es tomado como “natural” en cuanto a que las organizaciones sociales de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, así como las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y las mentes son aceptadas.

“... las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de esas relaciones de poder y que se aplican a las oposiciones fundadoras del orden simbólico [...] La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador cuando no dispone, para imaginarla o imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hace que esa relación parezca natural” (Bourdieu, 2000:49,51).

En este sentido, la violencia, la discriminación, la invisibilidad de las mujeres en cualquier espacio social, y para este caso particular en la educación, es consecuencia de las ideologías culturales reproducidas a través de los componentes del macrosistema.

Exosistema: se refiere a los entornos (uno o más) en los que la persona no está incluida directamente, pero afectan en los que sí está (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, las propuestas del Consejo Escolar, etcétera).

En el caso de la violencia doméstica permite analizar los aportes de la legitimación institucional, legislaciones, apoyo institucional de las comunidades, iglesia, medios de comunicación que contribuyen a mantener la subordinación o aumentar las desigualdades y violencia contra las mujeres (Corsi, 1997).

En el caso de las escuelas lo constituyen las estructuras sociales que influyen en el entorno escolar sin que estén directamente inmersas en ella. Por ejemplo, las instituciones educativas de un nivel “x” están dentro de un sistema educativo nacional o estatal que rige los planes y programas que se imparten en las instituciones. Estos influyen en cómo se imparten los contenidos e intervienen en las relaciones que se establecen dentro de la institución, ya que dirigen el curso de las asignaturas y por ende el desarrollo del alumnado. Otras estructuras del exosistema que afectan al alumnado son las asociaciones de padres de familia, la dinámica familiar, el entorno social y cultural en el que se desarrolla, es decir, si se encuentra en un medio rural, urbano, marginado, pobre, con posibilidades económicas, y que intervienen de alguna manera en el alumnado (Díaz-Aguado, 2006).

Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo las relaciones entre hogar, escuela y grupo de pares del barrio en el infante; para un adulto, entre familia, trabajo y vida social).

Para el entorno escolar, se compone de los contextos en que se desenvuelven y relacionan los alumnos, (dos o más microsistemas), por ejemplo religión, sociedad, comunidad donde viven. La familia y escuela conforman el principal mesosistema

que influye en la forma de ser y actuar de hombres y mujeres en la escuela, ya que establecen los roles y estereotipos de género que se han legitimado en el macrosistema.

En el caso de la escuela, se debe tomar en cuenta la legitimación institucional de la violencia a través del currículo explícito, las legislaciones institucionales que alientan o prohíben la violencia, los medios de comunicación, materiales didácticos, libros de texto y lenguaje que contribuyen a mantener la subordinación o a disminuir las desigualdades y violencia contra las mujeres.

Microsistema: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que las personas experimenta en un entorno determinado.

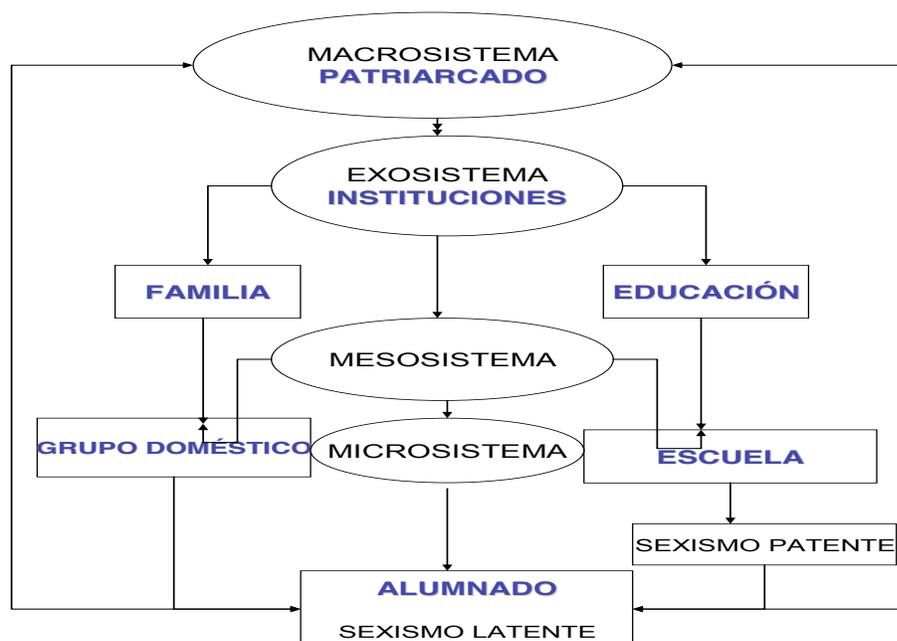
En la violencia intrafamiliar Corsi (1997) pone de relieve las relaciones cara a cara, es decir, las relaciones interpersonales, en donde el poder y la subordinación están perfectamente asignadas. Aunque el mismo autor menciona que para estudiar la violencia intrafamiliar es necesario analizar el nivel individual, en donde la persona vive la violencia de acuerdo a sus dimensiones psicodinámica: conductual, cognitiva e interaccional.

Para el acoso escolar Díaz-Aguado (2006) menciona que el contexto inmediato en el que se encuentra la persona se caracteriza por las actividades, roles, relaciones interpersonales, experiencia personales, presente en la escuela. Las relaciones entre alumnado- alumnado y alumnado-profesorado son muy importantes para la permanencia y reproducción de la violencia de género dentro de los centros escolares.

Las relaciones entre el alumnado son legitimadas a través del currículo oculto de género y éste, a su vez, es uno de los elementos que intervienen directamente en la justificación de la violencia de género en la educación. En este sentido el modelo

ecológico para el estudio y entendimiento de la violencia de género en la educación se representa de la siguiente manera:

Figura 1. Modelo ecológico para el estudio de la violencia de género en la educación.

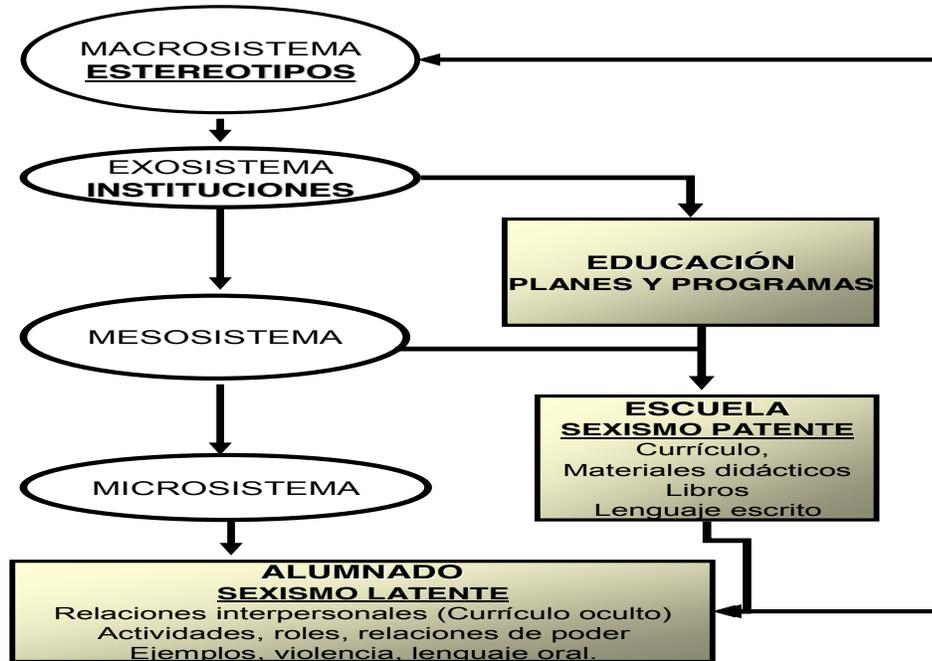


Fuente: Elaboración propia, 2007, adaptada de los modelos ecológicos de Bronferbrenner, 1977; Corsi, 1994, Díaz-Aguado, 2006.

En este modelo podemos ver que el macrosistema está representado por el patriarcado, y todo lo que ello significa, se manifiesta a través de los estereotipos asignados a las masculinidades y feminidades que se reproducen en los centros escolares. Este sistema influye en todos los otros estratos. Después se encuentra el exosistema, constituido por las instituciones: familia (que no será analizada) y educación. En el mesosistema la familia toma forma de grupo doméstico (en el que las relaciones que se establecen entre cada uno de sus miembros son asimétricas, hecho que tampoco analizaremos) y la educación toma forma de escuela, es decir, una escuela en particular (en la que se desarrolla el alumnado). El microsistema escolar evidencia ideologías transmitidas desde el macrosistemas, pasando por el meso y exo. Dichas consecuencias se materializan en las relaciones interpersonales

(currículo oculto), actitudes, roles, relaciones de poder, violencia de género en los centros escolares, lenguaje oral, entre otros. Por lo tanto, la violencia de género y el sexismo dentro de las escuelas no puede entenderse sin tener en cuenta los elementos de cada uno de los sistemas.

Figura 2. Modelo ecológico y factores que influyen en la violencia de género en la educación que será analizada.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo al modelo ecológico y los factores que influyen en la violencia de género en la educación que serán analizados para esta investigación.

En este esquema representamos sólo los elementos considerados dentro de la presente investigación para el análisis de la violencia de género y el sexismo en la educación. Desde el macrosistema, podemos observar que a través de los estereotipos se legitima la ideología patriarcal. Ello a su vez influye en el exosistema como la educación, a través de los planes y programas de estudio en cada nivel educativo. Los dos anteriores influyen en la escuela sobre todo a través del sexismo patente, es decir las características sexistas que se transmiten, producen y reproducen a través del currículo patente: materiales didácticos, libros, lenguaje

escrito, entre otros. Finalmente todas estas construcciones socioculturales se legitiman en el microsistema, a través del sexismo latente: relaciones interpersonales (currículo oculto), actividades que se realizan y promueven, roles socio-sexuales, relaciones de poder dentro de cada institución educativa, dinámica de clase, ejemplos: manifestaciones de violencia, agresión, discriminación y lenguaje oral, entre muchos otros.

2.2.5 Tipos de violencia de género

Puesto que no hemos encontrado una clasificación de la violencia de género en la educación, tomaremos la clasificación de violencia que se ha realizado para el ámbito intrafamiliar, con el propósito de tener un referente y poder analizar más específicamente los tipos de violencia en la educación.

Dependiendo de los medios utilizados y las consecuencias producidas, las diversas manifestaciones de violencia se pueden describir en diferentes rangos: físicos, psicológicos, sexuales y económicos. Clasificar de esta manera los tipos de violencia, sus medios y sus consecuencias, facilitan la descripción y el análisis de los hechos, pero no corresponde a una clara diferenciación, ya que las distintas formas en que se manifiesta la violencia, por lo regular van juntas y se presentan en distintas combinaciones.

Al indicar que el acto de violencia se origina en el género, se entiende que la condición de mujer constituye el factor de riesgo para esa violencia. Por lo que a continuación señalaremos las principales formas de violencia que se dan en contra de las mujeres:

Violencia física. Es la más evidente porque deja huellas en el cuerpo que se ven a simple vista. Se ejerce sobre el cuerpo en una variedad de manifestaciones que van desde el pellizco o el jalón de cabellos, hasta el asesinato, pasando por golpes de

muy diversas intensidades, a veces propinados con la mano, cinturones, utensilios domésticos o instrumentos punzo cortantes (Torres, 2004), tiene un impacto directo en el cuerpo de la persona maltratada, aunque el espacio emocional es el más afectado, cuando la violencia no termina en muerte (Ramírez Hernández, 2000).

Este tipo de violencia es todo acto de agresión intencionada en el que se utiliza el cuerpo, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de la persona. Corsi (1997) menciona que el abuso físico incluye una escala que puede comenzar con un pellizco y continua con empujones, bofetadas, puñetazos, patadas, torceduras, pudiendo llegar a provocar aborto, lesiones internas, desfiguración, hasta el homicidio.

La violencia física se ha clasificado de acuerdo a la gravedad de las consecuencias producidas. En general, estos términos son arbitrarios y varían dependiendo de la apreciación legal o de las reglas para imponer una sanción o un castigo al agresor. Sin embargo, no significa que efectivamente las consecuencias sean menores si se recibe un pellizco o muchos golpes, pues las consecuencias físicas pueden ser insignificantes, pero psicológicamente resultan traumáticas. Generalmente los actos violentos comienzan como leves, pero paulatinamente van subiendo de intensidad.

Violencia sexual. Constituida por el abuso sexual, consiste en actos u omisiones reiteradas cuyas formas de expresión pueden incidir en la realización de prácticas sexuales no deseadas y que generan dolor como: practicar la celotipia para el control, manipulación o dominación de la pareja, así como los delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual (abuso sexual y violación). Consiste en la imposición de actos de orden sexual contra la voluntad de la mujer, incluyendo la violación marital. (Corsi, 1997), a partir de la imposición de ideas y actos sexuales a la mujer, como cuando el hombre menciona que tiene muchas mujeres, se cuesta con ellas y/o lleva películas pornográficas y obliga a su pareja a verlas (Ramírez Hernández, 2000).

Violencia emocional. Tiene como objetivo destruir los sentimientos y la autoestima de la víctima, haciéndola dudar de sus propia realidad y limitando sus recursos para sobrevivir (Ramírez Hernández, 2000). Está constituida por el abuso emocional o psicológico (psicoemocional). Consiste en patrones de conducta enfocados en actos u omisiones repetitivas cuyas formas de expresión pueden ser: prohibición o coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devalorativas, de abandono y que provocan deterioro físico y moral en quien lo recibe. Comprende una serie de conductas verbales tales como insultos, gritos, críticas permanentes, desvalorización, amenazas, entre otras. La mujer sometida a este clima emocional sufre una progresiva debilitación psicológica, presenta cuadros depresivos y puede desembocar en suicidio (Corsi, 1997).

Las formas más comunes del abuso psicológico consisten en criticar constantemente el cuerpo o las ideas de las mujeres, compararlas con otras personas, cuestionar lo que hacen y cómo lo hacen, reírse de ellas, ignorarlas, hacerles falsas acusaciones, tratarlas de infantiles, resaltar defectos, no considerar sus necesidades afectivas, mostrar indiferencia frente a sus estados emocionales, ponerles sobrenombres despectivos, entre otras.

Violencia ambiental o social. Se refiere a conductas que también causan daño psicológico, pero que no se profieren y hacen directamente a la persona, como en la violencia emocional. Por ejemplo, restarles autoridad frente a sus hijos, criticar a su familia y/o otras personas queridas por ella, aislarla socialmente impidiéndole el contacto con familiares y amigos. Descalificarla o ignorarla en público, ser hostil con sus amistades, romper objetos de la casa, hacerle desaparecer sus objetos preferidos, lastimar o matar a sus mascotas.

Violencia económica. Está constituida por el abuso económico, en donde las modalidades más habituales son la negación a que la mujer participe en la toma de

decisiones financieras, el control estricto de sus gastos, la privación del dinero necesario para sus actividades y las de la casa, el ocultamiento de información acerca de sus ingresos, entre otros.

No se debe olvidar que los tipos de abuso y violencia, las causas y las consecuencias, pueden ir ligadas unas con otras, es decir, no se presentan en forma simple o aislada, sino en forma conjunta, pues se pueden dar todos los tipos de violencia y por lo tanto las consecuencias pueden ser más crueles.

2.2.6 Consecuencias de la violencia de género

1. Las personas sometidas a situaciones crónicas de violencia presentan debilitamiento gradual de sus defensas físicas y psicológicas, lo que se traduce en un deterioro de su salud, presentándose frecuentemente cuadros de depresión y enfermedades psicosomáticas.
2. Muestran una marcada disminución de su autoestima, y su rendimiento intelectual, afectando sus actividades laborales y educativas (como el ausentismo), así como dificultad de concentración.
3. L@s niñ@s o adolescentes que son víctimas o testigos de violencia, frecuentemente presentan trastornos de conducta escolar y problemas de aprendizaje.
4. L@s niñ@s que aprenden modelos de relación violenta dentro del hogar, tienden a reproducirlos en sus futuras relaciones, perpetuando así el problema de la violencia.

De ahí la importancia de estudiar y evitar la violencia de género desde el ámbito escolar, ya que las repercusiones que causa traen graves consecuencia personales, sociales y en el sistema productivo, tanto laboral como escolar, de las

personas que han estado en contacto directo o indirecto con situaciones de este tipo, lo cual retrasa el desarrollo nacional en todos los ámbitos.

2.3 EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Pensar la identidad de género de las mujeres latinoamericanas es no sólo articular con sus condiciones actuales de existencia sino también volver los ojos a las huellas de la conquista, la violencia sexual del mestizaje, a la marginación histórica de las mujeres campesinas, a la esclavitud de las mujeres negras, al aislamiento histórico de las mujeres de clase media, a los efectos de más de un siglo de capitalismo dependiente, a los efectos de las innumerables crisis económicas en la vida de las mujeres, al peso milenario de la iglesia tradicional, en suma, a las marcas que finalmente todas y cada una de estas experiencias dejaron en el cuerpo y en la mente de esta heterogénea categoría de mujer.

(Red entre mujeres. Aportes a la implementación de una política sobre mujeres y desarrollo).

La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina, la situación de las mujeres, y analizar la condición masculina, es decir, permite comprender cualquier sujeto social independientemente del género al que pertenezca. Desde los años ochenta el género como categoría teórico-metodológica se consolidó académicamente en las ciencias sociales. Desde esta perspectiva se reconoce que la dominación de género produce la opresión de las mujeres y por lo tanto obstaculizan la posibilidad de construir una sociedad democrática. Permite ver desde diferentes recintos lo que sucede con hombres y mujeres, cómo se desarrollan, cómo viven y conviven, y cómo evolucionan.

Lagarde (1997a:15) explica claramente las implicaciones de la perspectiva de género cuando menciona que:

“permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como semejanzas y diferencias... analiza las posibilidades vitales: el sentido de su vida, sus experiencias y oportunidades, las

complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y las capacidades de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos...”.

Con respecto a estudios realizados sobre la educación con perspectiva de género, podemos mencionar que los países europeos han estado al frente de éstos. España es uno de los principales que ha aportado literatura al respecto, a la cual hemos tenido acceso. En México también se ha trabajado en este tema, diversas instituciones como el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México, desde 1982, el área de Mujer y Cultura desde 1983 de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, desde 1991 y el área de Género Mujer Rural del Colegio de Postgraduados, han sido algunas de las instituciones que a nivel nacional aportan a los estudios de género.

En 1998b en el libro “Estudios de Género y feminismo II” Gabriela Delgado Ballesteros publica el artículo “La problemática de los estudios de género en la relación educativa”, en donde se pregunta si en el espacio educativo hay igualdad de oportunidades, si se valora de la misma forma la participación y si existe o no subordinación entre alumnos y alumnas.

En ese mismo libro se publican otros artículos (productos de investigaciones) como “Lenguaje y códigos masculino, femenino y neutro: semejanzas y diferencias” de Raúl Ávila; “Cultura universitaria de género: los valores profesionales en la Facultad de Filosofía y Letras. El caso del Colegio de Pedagogía” de Sara Gaspar Hernández y Cecilia López Carrasco; “Las influencias de género en las relaciones dentro del aula” de Gabriela Delgado Ballesteros (1998a).

De igual manera en el 2001 el libro titulado “Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional” (coordinado por Zapata, Vázquez y Alberti) del

Colegio de Postgraduados muestra diversos artículos como: “Resignificando la condición de las mujeres académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México” de Gabriela Delgado Ballesteros; “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica” de Mágara Millan; “Currículum oculto de las ciencias” de Yolanda Fernández Ordóñez entre otros, son ejemplos de los trabajos realizados en nuestro país.

2.3.1 Educación desde la perspectiva de género

Herrera (1998; citado en Alberti, 2001) considera que en América Latina la educación es el factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultural, político y económico, además de que asegura las condiciones óptimas de competitividad y productividad que requieren las economías contemporáneas.

Parker y Pederzini (2002) consideran que en la mayoría de los países el nivel de escolaridad femenino es inferior al masculino y que a pesar de que en América Latina las diferencias de género en educación son generalmente más bajas que en otros países en desarrollo, a partir de los años sesenta se ha experimentado una expansión educativa y una reducción importante en las diferencias de género entre hombres y mujeres.

La educación ha sido uno de los tantos espacios en donde las mujeres hasta antes de los años setenta no habían tenido ingerencia abiertamente, sobre todo a la educación superior y mucho menos las mujeres de clase baja. Aunque estadísticamente no se aprecian diferencias sustantivas en el número de niñas y niños que se inscriben y terminan la educación primaria, en los niveles más altos de educación si es notoria. Sin embargo, para que haya un desarrollo democrático y equitativo es necesario tomar en cuenta las situaciones diferenciales de las mujeres y que en las políticas públicas se consideren las necesidades propias del género de tal manera que los beneficios sean iguales (Arizpe, 1989).

En 1990 UNESCO, PNUD, UNICEF, Banco Mundial mencionan que más de 100 millones de niños, de los cuales por lo menos 60% son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria; más de 960 millones de adultos (de los cuales dos tercios son mujeres) son analfabet@s; y en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, el analfabetismo es un problema importante. En este sentido, es trascendental que se retome la importancia de la educación para el beneficio social, político, económico y cultural de un país y como parte fundamental del desarrollo de las personas. Sin embargo, para lograr dicho desarrollo, es necesaria una educación de calidad y respeto a la diversidad, tomando en cuenta las relaciones de género.

Diversos organismos e instituciones internacionales (ONU, UNESCO, PNUD, UNICEF, entre otros) han planteado acciones a nivel de políticas públicas, en donde los países se han comprometido a darles seguimiento.

En la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, PNUD, UNICEF, Banco Mundial, 1990) se señala que la educación básica es más que un fin en sí misma, es el cimiento para un aprendizaje permanente y el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación. Una de las visiones de esta declaración está encaminada a universalizar el acceso y promover la equidad en la educación. Se menciona como una prioridad garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa, para ello es necesario eliminar los estereotipos de género.

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, se le ha dado mayor importancia a la educación de las niñas y las mujeres. Un ejemplo de ello han sido las consideraciones que a partir de la Declaración de Beijing (ONU, 1996) se han originado. Las Naciones Unidas a través del Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995) (ONU, 1996), ha

considerado que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, conduce a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio.

Según la ONU (1996) persiste la discriminación en el acceso de niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, embarazos y matrimonios a edad temprana, a lo inadecuado que resulta el material didáctico y educacional y al sesgo de género que éste muestra, al acoso sexual y a la falta de instalaciones de enseñanza apropiada y accesible. Se considera que la creación de un entorno educativo en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de mujeres y hombres contribuye eficazmente a eliminar las causas de discriminación contra las mujeres y las desigualdades de género.

Dicha convención reconoce que en buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de niñas y mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a éstas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas (ONU, 1996).

Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, la ONU (1996) propone que los gobiernos y otros agentes sociales promuevan una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en políticas y programas, a fin de que se analice sus posibles efectos en las mujeres y los hombres. Así mismo, es necesario que se formulen

recomendaciones y elaboren planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente. Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género.

Considerando también que dentro de las mujeres las que son aún más discriminadas son las indígenas, la ONU (1996) recomienda reconocer y apoyar sus derechos y promover un enfoque multicultural de educación que responda a sus propias necesidades, aspiraciones y culturas. Inclusive mediante la elaboración de programas educativos, planes de estudio y medios didácticos apropiados en los idiomas indígenas y con la participación de ellas.

La *Conferencia Mundial sobre la Mujer, Pekín, 1995* considera, en el apartado sobre *disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación*, asegurar la igualdad de acceso a la educación; eliminar el analfabetismo entre mujeres; aumentar el acceso de ellas a la formación profesional, ciencia, tecnología y educación permanente; establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; asignar recursos suficientes para reformas educativas, vigilar la aplicación de esas reformas; y promover la educación y la capacitación permanentes de niñas y mujeres.

En concordancia con la Plataforma de Acción derivada de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Pekín, 1995, México se ha posicionado y comprometido a superar el rezago y mejorar las oportunidades de educación, garantizar el acceso de mujeres a oportunidades educativas, enfrentar los rezagos, propiciar su permanencia en todos los niveles del sistema educativo en condiciones de igualdad con el varón, e incrementar su presencia en los campos técnicos y científicos.

La creación de programas, políticas y acciones encaminadas a visualizar y hacer partícipe a la mujer en todos los ámbitos de la vida humana, es signo de que existen necesidades y exigencias de este tipo. En México (1996) se creó la Comisión Nacional de la Mujer, que a su vez implementó proyectos de alfabetización dirigidos a las mujeres: Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) realizando proyectos de atención educativa a población indígena (PAEPI), y el Instituto Nacional de Capacitación Rural (INCA, Rural) (INMUJERES, 2001).

En México persisten desigualdades y marginación que responden a patrones culturales segregacionistas, de ahí la importancia de procurar acciones orientadas a impulsar el acceso y permanencia de mujeres en todos los niveles educativos y la construcción de una cultura de respeto, mediante la revisión de planes, programas, materiales y contenidos educativos, la formación y actualización de docentes e instrumentación de acciones y programas dirigidos a padres y madres de familia (INMUJERES, 2001).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha propuesto alcanzar las siguientes metas: editar y distribuir masivamente material impreso contra la violencia y aprovechar y reproducir los ya elaborados en algunas instituciones; organizar campañas masivas de comunicación social por medios electrónicos; promover que escuelas, institutos, organismos no gubernamentales y académicos establezcan programas de divulgación de los derechos y recursos que tienen para defenderse las víctimas de violencia (INMUJERES; 2001).

Los contenidos de los libros de quinto y sexto grado de primaria manejan conceptos como acciones para erradicar la violencia intrafamiliar y contra las mujeres mediante el *Programa de Escuela para Padres Sí*, donde se pretende fomentar la reflexión y la acción de padres, madres y maestr@s para mejorar la convivencia al interior de las familias, con respeto, tolerancia y comunicación en las relaciones familiares (INMUJERES; 2001).

La educación es fundamental en la reproducción social, puede y tiene la capacidad de intervenir en la reestructuración de estereotipos y roles de género, previniendo y disminuyendo la violencia de género y sexismo en la educación. La educación con perspectiva de género permite respeto a la diversidad, promueve relaciones igualitarias (respetando las diferencias) y acceso a la educación en igualdad de oportunidades para tod@s.

La forma en que se desarrollan hombres y mujeres en la sociedad es diferente y antagónica, en la educación, la discriminación hacia las mujeres puede ser desde muy sutil hasta totalmente manifiesta. A pesar de que en los últimos años el ingreso de ellas a la educación ha sido mucho mayor, alcanzando porcentajes de 50% o más de alumnado femenino, a simple vista podríamos pensar que hay equidad de género en la educación, sin embargo, la discriminación y violencia contra ellas sigue estando presente. Desde el currículo patente, planes y programas de estudio, libros o materiales de texto hasta el currículo oculto se promueve el sexismo. Estudios del Banco Mundial como el de Parker y Pederzini (2002) mencionan que la brecha promedio de género en la educación en México ha disminuido a tal grado que no hay diferencia por sexo en la escolaridad de individuos menores de 25 años, sin embargo l@s niñ@s rurales tienen menores niveles de escolaridad y la brecha de género es mayor.

La escuela cumple con importante papel en los procesos de socialización y aculturación de las nuevas generaciones, en ella se adquiere una serie de información y destrezas. En ella se interiorizan normas, valores y pautas de conducta, que en muchos casos favorecen la interiorización de los patrones sexistas que la sociedad tiene arraigados (Ramos García, 2002). Cumple un papel básico en la reproducción de relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos para hombres y mujeres (Bonal y Tomé 2002).

La escuela como institución social mantiene una compleja y dialéctica relación con la sociedad de la que forma parte. Es un espacio reproductor y renovador; al mismo

tiempo que se le pide que mantenga y sostenga tradiciones (valores, conocimientos, sistemas simbólicos y materiales), también se espera de ella que sea un lugar de preparación de un mundo con equidad y respeto (Blanco García, 2001). En este contexto, la escuela debe y tiene un importante papel que desempeñar para transformar y cumplir los valores y significados adquiridos en el ambiente familiar y social para lo cual es necesario analizar y explicitar las distintas formas de sexismo en la escuela (Ramos García, 2002).

2.3.2 Estereotipos de género

Los estereotipos son alimentados directamente por la cultura y las formas de pensar androcéntrica y patriarcal que legitiman la desigualdad de género. La socialización, en familia y escuela, es una parte fundamental en el desarrollo y comportamiento de las personas. Desde el nacimiento se comienza a interactuar, a tratar al “Otr@” y a enseñar comportamientos y actitudes estereotipadas de uno de los género.

La cultura está constituida básicamente por códigos que permiten hacer inteligibles las conductas, cada cultura constituye y otorga opciones identitarias incluyendo las construcciones de género (Fernández, et al, 2001). La idea de que mujeres y hombres son desiguales y opuestos, porque biológicamente son diferentes, ha creado socialmente imágenes que conciben a lo femenino y masculino como antagónico. Las formulaciones predefinidas ancladas a prejuicios irracionales sobre lo que se concibe “propio” de ser mujer y hombre es lo que conocemos como estereotipos de género.

Los estereotipos involucran muchos factores que permiten que se perpetúen y no se cuestionen. Quin R, mocionada por Fernández *et al* (2001) considera que los estereotipos son representaciones repetidas frecuentemente, que algunas veces pueden parecer obvias porque son conocidas por tod@s, lo que se convierte en un modo “natural” de pensar, hablar y bromear sobre grupos sociales como las mujeres.

Los estereotipos sirven para proteger intereses de algunos grupos y justificar o relacionar conductas que los acoge o rechaza.

Los estereotipos representan imágenes de comportamientos que hombres y mujeres “deben” seguir en forma diferenciada y ello les da acceso o no a diferentes espacios (privado-mujeres, público-hombres). Estas formas de comportamiento parecieran ser obvias y “naturales” porque tod@s o casi tod@s las perpetran. Al mantenerse los estereotipos sin ser cuestionados y modificados producen y reproducen la subordinación de la mujer bajo el poder (real o simbólico) de los hombres.

Las diferencias de género son aprendidas, transmitidas e imitadas a través de las personas con las que se convive desde el nacimiento. Tradicionalmente las mujeres han desempeñado en la sociedad un papel secundario respecto a los hombres que se han apropiado del poder en instituciones, ciencia y religión para mantener su estatus privilegiado (Ramos García, 2002). En las escuelas se nombran más a menudo a los hombres que a las mujeres, no se ponen ejemplos donde las protagonistas sean mujeres, ni se las designa como coordinadoras de actividades dentro o fuera del aula (Alberti y Martínez, 2001).

Para acercarnos más a los estereotipos que, social y culturalmente, se han creado alrededor de las mujeres y los hombres, abordaremos de manera somera la masculinidad y feminidad.

2.3.2.1 Masculinidad y feminidad

A partir de los estudios de género se han cuestionado las relaciones de mujeres y hombres. Recientemente, al conocer cómo viven los hombres en un mundo androcéntrico y patriarcal ha dado lugar a los estudios de las masculinidades. Dichos estudios permiten entender cómo viven, perciben y ejercen el poder los hombres con respecto a otros hombres y a las mujeres. Aunque la manifestación de la masculinidad se puede dar en diferentes esferas de la vida de los hombres

(productiva, poder, cathesis) y varía dependiendo del tiempo y lugar, edad, clase, etnia, nivel socioeconómico, preferencia sexual, entre otros, hay características de la masculinidad compartidas de una u otra forma por la mayoría de las sociedades.

Aún no existe un concepto claro de qué es la masculinidad. Diferentes autores (Connell 1997, 2003; Kimmel, 1998; Bourdieu, 2000; Ramírez Solórzano 2002a; Ramírez Rodríguez, 2006) mencionan que es entendida a través de la feminidad porque existe en contraste con ella, por lo tanto se define en función de ésta. Las masculinidades se construyen socialmente, varían de una cultura a otra, se transforman con el tiempo, cambian en relación a otras variables y otros sitios potenciales de identidad y se transforman en el transcurso de la vida de cualquier hombre (Kimmel, 1998) según sus características de clase, etnia y edad (Ramírez Solórzano, 2002a), por lo que no hablamos de un tipo de masculinidad sino de masculinidades.

El ser humano es social, antes que biológico, de la palabra y convivencia con los demás aprende, asimila y aprehende lo que ve, vive y experimenta. De esta manera, el cómo aprende a relacionarse genéricamente, depende de las formas en que han sido educados y socializados. Lo que se espera como “propio” de los hombres, la forma en cómo internalizan el aprendizaje cultural de género atraviesa por lo que se denomina socialización primaria y secundaria.³ De acuerdo con Connell (2003) las masculinidades se definen y construyen de acuerdo a las relaciones de poder entre ellos, las mujeres y otros hombres (relaciones inter e intragenéricas) (Ramírez Solórzano, 2002a).

Bourdieu (2000) considera que en la construcción social de los cuerpos la división de las cosas de acuerdo a la oposición entre lo masculino y lo femenino se inserta en

³ Ramírez Solórzano, 2002a: 43, menciona que la socialización primaria ocurre en la infancia, asociada a la familia, en donde el individuo no sólo nace dentro de una estructura social específica sino también dentro de un mundo social objetivo. La secundaria se refiere a cualquier proceso posterior al insertarse en nuevos sectores del mundo real: escuela, vecindario, grupo de pares y el mundo laboral, aunque la familia continúa teniendo ingerencia.

un sistema de necesidades homólogas: alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo, seco/húmedo, duro/blando, fuera (público)/dentro (privado), obedeciendo a las oposiciones fundamentales entre lo positivo y negativo, que se establecen desde el principio masculino. Siguiendo al mismo autor, tanto en el orden físico como en el social, las disposiciones que se imponen e inculcan, excluye a las mujeres de tareas (masculinas) y se les asignan labores inferiores, penosas, bajas y mezquinas.

La división de trabajos, espacios, derechos y deberes es diferente para hombres y mujeres. Eso significa que las mujeres no “deben” y “pueden” hacer cosas que no le “pertenecen” por ser mujer, y viceversa. En cada una de estas esferas las mujeres también están presentes, sin embargo, es evidente, que el poder y las actividades de mayor valor (real o simbólico) no lo realizan ellas, pues han sido educadas para realizar otras actividades antagónicas a los hombres.

Con respecto a la masculinidad Connell (2003) menciona que es un proceso de relación entre estructuras sociales con las prácticas y experiencias a lo largo de la vida de los hombres en tres esferas específicamente: productivas (designación de tareas por género- división sexual del trabajo⁴), de poder (subordinación de las mujeres y dominación de los hombres⁵), catexis o cathesis (vínculos emocionales, deseo sexual, libido estructurado socialmente), aunado a ello los elementos fundamentales de las relaciones sociales: clase, raza, etnia, género, religión, nacionalidad, región, franja etaria y generación (Seffner, 2006).

⁴ Normalmente la discusión se lleva a cabo en términos de discriminación salarial. El hecho de que sean los hombres y no las mujeres, los que controlen las corporaciones más importantes y las grandes fortunas privadas no es ningún accidente estadístico, sino parte de la construcción social de la masculinidad (Connell, 2003:113).

⁵ Esta estructura general existe a pesar de que la situación a veces se invierte en situaciones particulares, por ejemplo, mujeres que sostienen una familia, profesoras con estudiantes hombres, y se da a pesar de la existencia de diferentes tipos de resistencia, articulados ahora al feminismo (Connell, 2003:112).

Esfera productiva

Las relaciones productivas son estructuras que motivan a l@s sujetos a desempeñar determinados trabajos. La división sexual del trabajo forma parte de un sistema estructurado genéricamente y como sistema incluye aspectos de producción, consumo y distribución (Ramírez Rodríguez, 2005). Generalmente los hombres habían sido los “encargados” de la manutención de los integrantes de la familia, relacionados en el ámbito público y trabajo remunerado, incluso la capacidad como marido para mantener a su mujer e hijos se ha considerado como un componente tan importante como el control de la sexualidad de la mujer (Gilmore, 1994).

Las relaciones de género asimétricas generadas por la división sexual del trabajo han excluido a las mujeres de la toma de decisiones y participación en el ámbito público, pues se han quedado relegadas al ámbito doméstico/privado. Al respecto Bourdieu (2000: 45) menciona que:

“corresponde a los hombres, situados en el campo exterior, oficial, público, realizar los actos breves, peligrosos y espectaculares... por el contrario las mujeres, al estar situadas en el campo interno, húmedo, bajo, y continuo, se les adjudican trabajos domésticos, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por la razón mítica”.

En el ámbito educativo la incursión de las mujeres en el ámbito público- mundo laboral, ha tenido un costo para ellas. El trabajo fuera del hogar no significa que puedan dejar sus responsabilidades familiares, no supone el reparto de las tareas domésticas.

“El acceso de las mujeres al ámbito laboral docente está sometido a unas estrictas premisas y normas que mantienen la división sexual del trabajo y constriñen a las mujeres a prolongar en el ámbito público papeles y roles de género: función maternal, de cuidado otras personas” (Díez, *et al* 2006:20).

Esfera de poder

Las relaciones de poder pretenden afirmar la hegemonía de la masculinidad. Poder supone autoridad y legitimidad, entonces es necesario identificar los espacios controlados por quienes representan estos rasgos que refuerzan la idea de dominación, y control masculino teniendo un carácter estructural (Ramírez Rodríguez, 2005).

La sociedad en que vivimos representa la más clara evidencia del poder que ejercen los hombres, a través del androcentrismo y patriarcado. El poder se legitima en todas y cada una de las relaciones que se establecen entre géneros, hay una categorización y jerarquización en dichas relaciones. Las instituciones están manejadas generalmente por hombres, pensadas, creadas y diseñadas para ellos.

La masculinidad se ha concebido como natural, como algo que los hombres por el sólo hecho de nacer hombres lo poseen. Esto ha propiciado que en gran medida ellos accedan a recursos de poder significativamente mayores que las mujeres y que ciertos hombres posean poder en proporciones mayores a otros, pues entre varones también hay una lucha de poder.

Generalmente los hombres ejercen poder contra quienes significan menos que ellos. Es decir hay hombres que tienen más poder que otros, pero esos otros a su vez pueden tener más poder que otros hombres o que las mujeres. Como escribió Isabel Allende (escritora chilena siglo, XX- en Vázquez Mota⁶) “es mejor ser hombre que mujer, porque hasta el hombre más miserable tiene una mujer a la cual mandar”.

Olavarría (2006) menciona que por lo menos existen cinco ámbitos en los que los varones tienen acceso a recursos cualitativamente superiores en comparación con las mujeres (a lo que Connell 2006, llama dividendo patriarcal) para la construcción

⁶ En Vázquez Mota Josefina. Dios mío, hazme viuda por favor.

de sus identidades y relaciones de género: recursos para la autonomía personal, el cuerpo, sexualidad, relaciones con otros/as, posición asignada en la familia, y debemos agregar trabajo y sociedad.

En el mundo privado de las mujeres se encierra el control del cuerpo, especialmente la sexualidad, moral y atributos de belleza femenina. Bourdieu (2000) menciona que la moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre la ropa y el cabello. De igual manera que

“... la moral del honor masculino puede resumirse en enfrentarse, mirar a la cara y en la postura correcta... igualmente la sumisión femenina parecía encontrar una traducción natural en el hecho de inclinarse, agacharse, doblar el cuerpo, someterse, ... y considerar que la docilidad a ellas asociada es más adecuada para las mujeres...” (Bourdieu, 2000:42).

Incluso el mismo autor considera que todas las posturas están cargadas de significados morales. Como si la feminidad se resumiera en el arte de empequeñecerse, las mujeres permanecen encerradas en una especie de “cercado invisible” que limita el territorio. Esta especie de confinamiento simbólico queda asegurado prácticamente por su vestimenta y las maneras de mantener el cuerpo:

“... porque condiciona de diferente manera los movimientos, como los tacones altos o el bolso que ocupa constantemente las manos, y sobre todo la falda, que impide o dificulta cualquier tipo de actividad ... y la postura o las posiciones relajadas, como el hecho de balancearse en una silla o de poner los pies sobre el escritorio, que se atribuye ... a título de demostración de poder o seguridad, son, para ser exactos, inimaginables en una mujer... el cuerpo femenino ofrecido y negado simultáneamente manifiesta la disponibilidad simbólica que... convierte a la mujer en una combinación de poder de atracción, y de seducción conocida y reconocida por todos, hombres y mujeres, y adecuada para honrar a los hombres, de los que depende o a los que está

vinculada, y de un poder de rechazo selectivo que añade al efecto de <consumo ostentoso> el premio de la exclusividad” (Bourdieu, 2000:44,45).

Para demostrar el poder que tienen recurren a lo que se llama hombría, se refiere al coraje físico y moral. Significa valorarse por sí mismo, y afrontar los problemas o “poner la cara” cuando hay una provocación (Gilmore, 1994). El demostrar que realmente son hombres, que les deben respeto, es una de las cuestiones que además de legitimar el poder ha traído consecuencias para su salud y su vida. El que ellos tengan que enfrentarse a “todos y a nadie” por defender su hombría, su dignidad y la de su familia, ha provocado violencia no solamente contra quienes han trasgredido su dignidad, sino contra su propia familia y ellos mismos.

Otro espacio de poder en el ámbito educativo se manifiesta en el acceso de las mujeres a los puestos directivos:

“En el ámbito educativo, y los profesionales que lo integran, proclaman habitualmente, que éste es un espacio igualitario donde existe y se practica la igualdad y el trato no discriminatoria entre hombres y mujeres. Por ello, se puede convertir en uno de los ámbitos menos receptivos al análisis y el debate sobre la desigualdad de género, al considerar que es una tarea ya realizada” (Díez, *et al* 2006:11).

La esfera de Catexis o cathesis

La Catexis es la dimensión, emocional, erótica sexual que no es biológica, sino que está estructurada socialmente (Ramírez, Rodríguez, 2005). Alberti (1999) la define como el conjunto de emociones sentidas por los individuos, aspiraciones, deseos, metas para sí y para sus hij@s.

En esta esfera podemos considerar las emociones que han sido prácticamente depositadas en las mujeres como característica de su sexo, los hombres no pueden llorar porque son “machos” y desde pequeños se les enseña a esconder y omitir sus

sentimientos como parte de no poner en riesgo su “hombría”. Los sentimientos de ternura cariño y demostraciones de amor están depositados en las mujeres y negados para los hombres. Sin embargo dentro de la cathesis, los hombres si pueden demostrar sentimientos de deseo sexual y erotismo. Uno de los elementos más importantes para demostrar que son “realmente hombres” es poder tener muchas mujeres y relaciones coitales con todas las que se pueda.

Bourdieu (2000) considera que la relación sexual aparece como una relación social de dominación porque se constituye a través del principio de división entre lo masculino-activo y femenino-pasivo y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo. El deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como dominación masculina, como subordinación erotizada, o incluso reconocimiento erotizado de la dominación. Poseer sexualmente es dominar en el sentido de someter a su poder, pero también engañar abusar y poseer, por lo que la manifestación de la virilidad se sitúa en la lógica de la proeza, hazaña y gloria.

2.3.2.2 Estereotipos en la educación

Las características que diferencian lo masculino y femenino, y que establecen en oposición a hombres y mujeres también se reproducen en la escuela. Uno de los ejemplos más representativos es el libro de J. Huarte de San Juan titulado “*Examen de ingenios para la ciencia*”⁷ donde se muestra lo que para esa época diferenciaba las habilidades de hombres y mujeres. Los hombres eran encaminados a ejercer sólo aquel arte para el que tuvieran talento. La primera edición tuvo lugar en Baeza,

⁷ En la edición de Esteban Torre (1977) menciona que al cabo de cuatro siglos, la lectura de este libro extraordinario ofrece poco que perdonar y mucho que agradecer. Sus páginas son ante todo un regalo para los oídos que saben disfrutar las palabras claras y sencillas, portadoras de un pensamiento transparente.

en 1575, pero influyó en México y otros países de Latinoamérica en la formulación de los principios para la educación.

Llama la atención la forma en que concibe a las mujeres, pues menciona que el ingenio está ligado a la temperatura y humedad, así la frialdad y la humedad son cualidades que echan a perder la parte racional, mientras que calor y sequedad las perfecciona y aumenta. Es por ello (dice el autor) debe huirle al sexo (femenino) y procurar que el hijo nazca varón pues en él sólo se haya el ingenio que requieren las letras.

“ ... las mujeres no pueden ser calientes y secas, ni tener el ingenio y habilidad que sigue a estas dos cualidades... porque si la simiente de que se formó fuera caliente y seca a predominio, saliera varón y no hembra; y por ser fría y húmeda, nació hembra y no varón ... la razón de tener la primera mujer (Eva) no tanto ingenio, le nació de haberla hecho Dios fría y húmeda que es temperamento necesario para ser fecunda y paridera, que contradice al saber; y si la sacara templada, como es Adán, fuera sapientísima, pero no pudiera parir ni venirle la regla, sólo si fuera por vía sobrenatural” (319-320).

Otro ejemplo es el contrato que las maestras tenían que firmar en España en 1923, en dónde se establecían las normas de comportamiento que debían cumplir, sin embargo, llama la atención que en ningún apartado hace mención sobre los contenidos de clase o materias que impartiría.

Contrato de Maestra del año 1923

Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela....., por lo cual la señorita..... acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del 1 de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita..... la cantidad de (75) mensuales. La señorita..... acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efectos si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino, ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar, al menos, dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula: o barrer el suelo del aula al menos una vez al día. O fregar el suelo del aula al menos una vez por semana, con agua caliente y jabón. O limpiar la pizarra al menos una vez al día. O encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

FUENTE: Apple, Michael W. (1989) Maestros y textos. Madrid: Paidós. Capítulo 3.
http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=24652

A pesar de que entre los dos documentos (1575 y 1923) han pasado casi cuatrocientos años, las mujeres siguen estando influidas por los estereotipos de cada una de las épocas. En el primer documento se muestra cómo las mujeres son consideradas aptas nada más para tener hijos y sin ingenio para realizar otra actividad. En el segundo ejemplo la mujer puede acceder a un trabajo (de maestra) pero se le niegan las posibilidades de ser madre. Se es madre o se es trabajadora, las mujeres tenían que escoger una opción y no podrían ser las dos a la vez.

Los estereotipos parecen haber cambiado, sin embargo, en nuestro tiempo diversos estudios muestran que todavía se siguen reproduciendo estereotipos que limitan las capacidades y potencialidades de las mujeres. En la educación, por ejemplo, Delgado Ballesteros (1998a) encontró que en la materia de química, de un total de 305 preguntas registradas, 242 eran hechas al aire (no solicitaban interlocutor) y 63 fueron dirigidas a personas en específico; de las cuales 44 fueron hechas a hombres y sólo 19 a mujeres. Así mismo menciona: “se formularon 26 preguntas secuenciadas, que por ser hechas de esta manera, exigían respuestas que demostraban niveles de razonamiento abstracto; de éstas, 25 fueron dirigidas a los estudiantes varones y una a una mujer” (Delgado Ballesteros, 1998a:225).

Pero no sucedió así en la materia de ética, pues eran las mujeres quienes destacaban con sus voces.

“Parece ser, cuando menos es el sentir de los estudiantes, que esto se debe a que *los contenidos de la materia están más relacionados con la vida cotidiana...* se llegó a la conclusión tanto por parte de algunos hombres como mujeres del grupo que *son temas más para mujeres*” (Delgado Ballesteros, 1998a:227-228).

La misma autora, reporta en su investigación que

“cuando se llegó a establecer una secuencia de preguntas, esto es, un mismo tema abordado a través de un diálogo de preguntas y respuestas dirigidas hacia una misma persona, solamente en una ocasión de 26 se mantuvo con una mujer, quien tuvo que insistir persistentemente en que se le hiciera caso [...], lo que determinaba que el esfuerzo, y posiblemente el aprendizaje de ellos, se viera más estimulado que el de las mujeres, a quienes solamente se les dirigieron preguntas a un nivel de información” (Delgado Ballesteros, 1998a:226).

Como podemos observar en este ejemplo, los hombres tienden a ser tomados en cuenta con mayor frecuencia y se asocia a ellos procesos cognitivos como el razonamiento abstracto, mientras que a las mujeres se les asignan los sentimientos.

En nuestra sociedad, las instituciones se organizan de forma tal que el poder y el éxito derivan de estructuras competitivas y jerárquicas, y es el resultado de la asociación que se establece en un sistema patriarcal capitalista. Este sistema, es una construcción social e histórica, una política que ha originado una organización social y un conjunto de prácticas, que convertidas en hegemónicas, se reproducen a sí mismas y se autojustifican (Blanco García, 2001). Esta es la identificación de las características del sistema “masculino” es decir, de conductas tales como competitividad, agresión y ambición. Por lo que las escuelas, como estructuras sociales, se crean a modo de estructuras “masculinas” en donde hombre y mujeres tienen que actuar de forma “masculina” para poder triunfar, porque refuerzan los roles masculinos tradicionales, esto da como consecuencia que ellas sean ubicadas en una condición de desventaja y subordinación respecto a ellos, por medio del lenguaje (masculino), ejemplos que discriminan a mujeres y resaltan potencialidades de hombre (Lledó, 1992, 1996).

Las mujeres aprenden a depender, esperar y trabajar en las labores del hogar. Mientras que los hombres aprenden a proveer, cuidar y proteger a su familia. Estas conductas estereotipadas las encontramos desde niños en múltiples espacios como, la televisión, los libros, las conductas de nuestros padres y personas cercanas, y en las escuelas (Santos Guerra, 2002a).

Está claro que en lo académico, escuela, deseos, acciones, posesiones y posiciones, responden a estructuras de género que se constituyen en las relaciones que mujeres y varones establecen y donde lo masculino está en oposición y dominio a lo femenino. Los estereotipos están tan interiorizados que se siguen manteniendo, pensando que la escuela es neutral, y donde el sexismo no tiene cabida. Ello principalmente porque las diversas formas de sexismo, en muchas ocasiones no son percibidas, no son obvias, hay que saber identificarlas.

De esta manera, los estereotipos aprendidos y reproducidos desde la infancia más temprana en la familia, ahora se reproducen en la escuela, pues las formas de socialización y las conductas que se esperan de una y otro, son alentadas y promovidas por docentes y compañer@s.

2.3.3 Sexismo en el sistema educativo

Uno de los elementos que configuran la forma de ser, sentir y pensar de las personas en la sociedad es la escuela. En ella se desarrolla una continuidad con los procesos de construcción de identidades subjetivas (Blanco García, 2001). No es el único ni el primero, pero es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece el alumnado, la plasticidad de la psique en edades tempranas, las circunstancias que caracterizan la dinámica escolar (Santo Guerra, 2002b), las interrelaciones personales que se crean en ella (fundamentalmente entre docentes, alumnado y padres) (Castro, 2006).

Educación y socialización son dos fenómenos de naturaleza diferente. Según Santos Guerra (2002a), la socialización es un proceso mediante el cual el individuo asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive, más la educación añade componentes críticos que exigen una actitud analítica. Sin embargo, las relaciones interpersonales están articuladas directamente con los procesos de intervención educativa, en cuanto a que los problemas de convivencia en la escuela trascienden a la sociedad en general (Castro, 2006).

Como término conceptual, el sexismo se refiere a la discriminación basada en el sexo. El sexismo se produce fundamentalmente de forma invisible.

“El sexismo es mayormente un problema de las mujeres con relación a los hombres [...] Cuando el proceso directo de violentar, oprimir y reprimir las oportunidades vitales de un ser humano se ejecuta con base a su anatomía (el sexo) se denomina sexismo [...] A pesar de que el sexismo lo padecen ambos sexos, universalmente el lugar social subordinado lo ha ocupado el sexo femenino [...] el sexismo es violencia contra la libertad, tanto de las mujeres como de los hombres... (Lamas, 1998:191-197).

En la educación, la interiorización de los modelos de género no es algo pautado ni sancionado como lo es el rendimiento académico, por lo que es en la escuela mixta (aparentemente igualitaria) donde las formas de producción de desigualdad sexual se producen más sutilmente y en consecuencia, es difícil detectarlas y combatirlas (Bonal y Tomé, 2002, Díez, *et al* 2006).

Para detectar los niveles de sexismo en la educación y capacitación, se han elaborado pautas de observación (Subirats y Tomé, 1992) así mismo existen recomendaciones para evitar el sexismo en el material educativo, para lograr una distribución equitativa de los roles masculinos y femeninos que logren la coeducación. Se proponen modificaciones en las imágenes y textos que se insertan en los libros escolares, documentos de trabajo, folletos de capacitación, enfocados

al ámbito familiar, escuelas, vida profesional, actividades de liderazgo, rasgos emocionales, aspecto físico y manera de vestir, lenguaje, entre otros (Subirats y Tomé, 1992).

El sexismo dentro de la escuela se manifiesta de diversas maneras, se encuentra en libros de texto, lenguaje, estereotipos, currículo oculto y explícito, y las situaciones en que se desarrollan l@s docentes. El lenguaje y la división de la educación por sexos, que ha sido una constante hasta nuestros días y que ha oscilado entre enseñar a las niñas a coser y bordar, hasta las prohibiciones de ingresar a la universidad o ejercitar ciertas profesiones son características del sexismo cultural vigente (Varela, 2005).

Mares (2006) menciona que existen dos tipos de sexismo: implícito y latente. En el primer caso se refiere a que hombres y mujeres son nombrados, representados e identificados con estereotipos convencionales, pero como su nombre lo dice está entendido y expreso. Mientras que en el segundo caso no se ve a simple vista, pero se siguen promoviendo estereotipos que subordinan a las mujeres y promueve el poder que mantienen los hombres, es decir, el sexismo de alguna manera se encuentra escondido, disfrazado, potencial e implícito.

El Sistema Educativo Nacional, desde sus propuestas curriculares y el lenguaje que utiliza, debe contribuir al cambio de los procesos formativos. No hemos encontrado investigaciones que nos permitan ejemplificar el sexismo implícito y explícito en los planes y programas de estudio, sin embargo, en México, investigaciones como la de Mares (2006) visualizan cómo en los libros de texto se sigue manteniendo ideologías patriarcales que legitiman los estereotipos de género, promoviendo la división sexual del trabajo y la subordinación de las mujeres. En la mayoría de los documentos escritos podemos encontrar sexismo patente e implícito, desde las imágenes, actividades realizadas por hombres y mujeres, y lenguaje utilizado. La

ciencia no es socialmente neutral, la enseñanza puede potenciar un determinado modelo de ciencia y un determinado modelo de sociedad (Fernández, *et al*, 2001).

El no visualizar a las mujeres en la historia, es uno de los ejemplos más claros y clásicos de discriminación y sexismo en los planes y programas. Pues como señala Fernández, *et al* (2001), en la Historia, no se trata de conocer el pasado de las mujeres en lugar del de los hombres, sino de conocer la historia de los seres humanos, sin olvidar lo que tienen en común, ni disimular las diferencias. Es factible que en cada época estudiada, se haga referencia a las situaciones de las mujeres. Sin embargo, esto no sucede, pues ellas no son contempladas como sujetos históricos y objeto de conocimiento para la selección y tratamiento de las unidades didácticas.

2.3.3.1 Libros de texto

Los libros de texto son herramientas que docentes y alumnado utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de un ciclo escolar. Los libros de texto y materiales impresos varían dependiendo del grado escolar, las corrientes psicopedagógicas que se sigan en la escuela y el nivel educativo. Mares (2006) menciona que los libros de texto escolares reúnen los contenidos y técnicas con las que se trabaja durante varios meses, y de cuyos conocimientos se pedirá dar cuenta a l@s educand@s. Además del contenido explícito, con las didácticas propias de cada materia, transmiten parte de la cultura, describen la realidad social, organización, valores, normas y manera de expresar emociones.

Cuando l@s niñ@s ingresan a la escuela, ya son conscientes de las discrepancias de género. Sin embargo, las imágenes repetidas y transmitidas en la escuela a través de los libros de texto y la convivencia social se imponen en la vida social que seguirán. El modelo masculino subyace en el discurso. Durante el proceso formativo pueden existir diferentes matices, pero el modelo se mantiene y reproduce a lo largo de los niveles educativos y materias (Mares, 2006).

En muchas escuelas existe, además de los contrastes socio-culturales que crea las diferencias de género, discrepancias en las distintas materias que pueden y/o deben cursar. Las mujeres estudian taquimecanografía, corte y confección o tejido; mientras que los niños carpintería, electricidad o soldadura. A menudo los deportes que practican unos y otras también son diferentes. La mayoría de los talleres están segregados por género.

En el análisis de los libros de texto pueden aparecer referencias relativas a estereotipos sociales y psicológicos (Santos Guerra, 2002b). En lo que respecta a los estereotipos sociales en los libros de texto, las mujeres tienen menos protagonismo, están presentes en las labores de la casa y el cuidado de los hijos y tienen un importante papel como objetos de consumo erótico. En cuanto al estereotipo psicológico, las mujeres representan estados de alegría y tristeza, muestran actitudes de dependencia y receptividad, se presentan como seres débiles que desean agradar a los hombres.

Este problema, que afecta a la enseñanza, está directamente relacionado con los modelos genéricos vigente en nuestra sociedad, en donde las mujeres han sido excluidas de tomar parte en determinadas actividades y/o las han invisibilizado. “Existe una escasa representación de mujeres en los libros de texto, y en caso de que aparezcan, las actividades que realizan siguen estando relacionadas en el ámbito tradicional doméstico y de maternazgo” (Alberti y Martínez, 2001: 179).

Mares (2006) realizó un estudio sobre *los roles de género en los libros de texto de educación básica* en el Estado de Guanajuato, en él encontró que: del análisis total de imágenes (2784) en los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales de la educación básica en México, 58.51% se refieren a hombres y 41.49% a mujeres. De esas imágenes 67.74% corresponde a imágenes activas de hombres y 32.26% a mujeres, lo que indica que los hombres están relacionados con imágenes en actitud de explotación, manipulación y aventura, socialmente construidas para ellos,

mientras que en su mayoría, la participación activa de las mujeres está vinculada a actividades de tipo doméstico. El total de las actividades domésticas (178), que las mujeres realizan es de 82.02% y los hombres sólo 17.98%. Los hombres están más relacionados con actividades en espacios abiertos como comprar artículos para el hogar, cocinar o al cuidado de l@s hij@s que culturalmente son actividades que gozan de mayor aceptación, prestigio social y cultural cuando se adjudican a los hombres.

En personajes que representan alguna actividad económica, la autora encontró que de un total de 279 personajes, 69.18% está representada por hombres y 30.82 por mujeres. En donde los hombres aparecen 65.18% en actividades formales y las mujeres sólo 34.82%, así mismo, ellos representan 71.86% actividades informales y ellas 28.14%.

2.3.3.2 Lenguaje

El lenguaje refleja el sistema de pensamiento colectivo y a través del mismo se transmite la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad (Fainholc,1997), es una construcción histórica que varía de una sociedad a otra, que se aprende y se enseña, conforma la forma de pensar y de percibir la realidad (Venegas, *et al*, 2006). Lledó (1996) menciona que cuando se habla de la lengua se oye decir que es un sistema por encima de las personas, que es un reflejo de la realidad y hasta que no cambie la realidad no cambiará la lengua. Sin embargo, cuando cambia la realidad también cambia la lengua. Hay palabras que caen en desuso, se crean otras nuevas o se añaden significados. Entonces la lengua no es un reflejo estático de la realidad, ya que se acomoda e interrelaciona conforme cambia la sociedad.

Dentro del ámbito educativo, otro aspecto que debe ser revisado y modificado desde una perspectiva de género, es el lenguaje: qué se dice, cómo se dice, a quién se dice (Alberti y Martínez, 2001). Debe hablarse en femenino, para no invisibilizar a las

mujeres que participan de la clase o las actividades. Al respecto Eulalia Lledó (1992, 1996) considera que uno de los fenómenos más graves de discriminación lingüística radica en el aspecto gramatical que articula tanto el castellano, como otras muchas lenguas y que consiste en el uso del género masculino como neutro, es decir, utilizado como si abarcara masculino y femenino.

“Dos de los usos lingüísticos más subordinadores para las mujeres son los siguientes. Por un lado, la pésima e insatisfactoria utilización de la palabra <hombre> u <hombres> para englobar a hombres y mujeres. Por otro lado, la utilización del masculino, ya sea en singular o plural, ...se encabalgan para denominar a mujeres y hombres o a mujeres; me refiero a palabras como <profesor> o <ciudadano> para denominar una profesora o una ciudadana ... “ (Lledó, 1996:35).

Fernández *et al* (2001) considera que hay dos tipos de lenguajes utilizados en los libros de texto, el lenguaje escrito y el iconográfico. El primero se refiere al uso de palabras escritas en los planteamientos de la estructura social y profesional, excluyendo a las mujeres, profesiones, instituciones y organizaciones específicamente femeninas. El segundo se refiere al número de imágenes en la que aparecen mujeres y en qué circunstancias lo hacen.

La misma autora considera que el número de veces en las que aparecen las mujeres, sobre todo en escenas de vida doméstica, realizando tareas ligadas a la producción y distribución de bienes y servicios es cada vez más creciente, sin embargo, las mujeres siguen ocultas, sus producciones siguen siendo ignoradas y “no parece que hayan existido personalidades femeninas que merezcan ser destacadas como posibles referentes para las sociedades actuales” (Fernández, *et al*, 2001:24).

El lenguaje escrito, iconográfico y oral debe ser congruentes en la forma de abordar la realidad de hombres y mujeres, ya que al incorporar el análisis de las situaciones (diferentes) de las mujeres contribuyen a construir un conocimiento más claro y real.

El cambio en el lenguaje nos lleva a modificar la mentalidad y viceversa. De tal manera que tanto las mujeres deben de hablar en femenino al referirse a ellas mismas, como los hombres deben hablar en femenino al hablar de ellas.

Fernández, *et al*, (2001) señala que el castellano utiliza sistemáticamente determinantes gramaticales de género, no sólo para referirse a personas o animales, sino para sexualizar simbólicamente todos los objetos, prescindiendo casi completamente de los artículos neutros frecuentes en otros idiomas. Así mismo menciona Lledó (1992: 29):

“Esto, es un claro reflejo de la visión androcéntrica del mundo y de la lengua; normalmente se transmite en los textos escolares y se trata en clase de lengua sin ninguna reflexión ni comentario, dando así carta de naturaleza a uno de los ejes vertebrales del androcentrismo más claro, constante y habitual en la lengua: el que refuerza la presencia del género/sexo masculino y causa la desaparición del género/sexo femenino”.

Ávila (1998:179) menciona que en español el género masculino incluye al femenino “decimos nosotros cuando en el grupo hay hombres y mujeres; y nosotras cuando sólo hay mujeres. La palabra hombres se usa como un genérico en expresiones como *el hombre es un ser racional*”. Sin embargo, el mismo autor también menciona que se pueden encontrar aspectos ideológicos incluso en algunos de los sufijos de nuestra lengua. De igual manera que considera: “los académicos de la lengua son en su absoluta mayoría hombres. Quizá eso explica la actitud que considera incorrecto decir *presidenta o ingeniera*. En general en el diccionario académico las profesiones tienen género masculino, pero no los oficios”.

Las palabras no pueden significar algo diferente de los que se nombra. El conjunto de la humanidad está formado por mujeres y hombres pero en ningún caso la palabra “hombre” representa a las mujeres (Venegas, et al, 2006). Las mujeres no pueden tener una identidad frente a las concepciones creadas por medio del

lenguaje, ya que solamente en ocasiones (cuando se quiere hacer la diferencia) se refieren a ellas, sin embargo, al utilizar el masculino como genérico, se invisibilizan a las mujeres. Además, el masculino como presunto genérico contribuye a falsear la realidad y la historia, ya que cuando se menciona que los hombres hicieron, dijeron, descubrieron, llegaron, crearon, y no se menciona a las mujeres, se entiende que los hombres son los que realizaron las cosas y las mujeres no estaban presente.

Dada esta situación se considera de suma importancia comenzar a cambiar la forma en que hablamos y visualizar a las mujeres, ya que como menciona Ávila (1998) al hablar en un mismo idioma las mujeres y los hombres inevitablemente comparten las mismas reglas gramaticales de la lengua. Y todas esas reglas y formas de hablar están a la disposición de hombres y mujeres, por lo que pueden ser modificadas.

En el estudio ya mencionado de Mares (2006), al analizar el texto se encontró que de un total de 2036 menciones de personas en todo el texto, con excepción de las palabras maestra y madres, las palabras en masculino sobrepasan 60% a las palabras en femenino. La palabra alumno representa 87.88%; hombre 83.41%; ellos 77.14% y compañeros 75.56%. En el caso de las palabras en femenino, solamente la palabra madre representa 52.46% y maestras 47.70%. Por lo que la autora infiere que los libros de texto siguen manteniendo un lenguaje andocéntrico y que las mujeres son mayoritariamente nombradas a través de su rol materno (madre), y la profesión primordialmente feminizada (maestra).

Mares (2006) también encontró que los hombres (86.96%) figuran como personajes principales en el texto por haber aportado social o científicamente algo, mientras las mujeres sólo representan 6%. Es importante aclarar que no es que las mujeres no hayan tenido aportaciones científicas dentro de las ciencias exactas o sociales, sino que en estos ámbitos, masculinizados y andocéntrico las aportaciones femeninas siguen quedando fuera de lo que socialmente es valorado. Por lo que las mujeres son las no nombradas.

2.3.3.3 Situación docente

Las actitudes de l@s maestr@s suelen cambiar hacia hombres o mujeres, suele ser más sutiles con ellas y más rudos con los hombres, a los alumnos les permiten más rudeza en su trato, en su comportamiento y en la forma en que juegan y socializan.

En cuanto al discurso de maestr@s y/o las expectativas que tienen del alumnado, Bonal y Tomé (2002) mencionan que l@s maestr@s proyectan estereotipos sexistas en la evaluación y las expectativas de chicos y chicas. Se trata de una discriminación inconsciente, ya que el profesorado manifiesta en todo momento tratar al alumnado por igual. Sin embargo se producen y transmiten diferencias en las expectativas de trabajo de unos y otras. De este modo proyectan sobre los niños un modelo de género masculino, en el que la independencia, seguridad, riesgo, actividad, son componente esenciales del individuo, mientras que “sobre las niñas se proyecta un modelo contradictorio, ya que se les invita a participar de los valores educativos fundamentales y a la vez se les trasmite un mensaje de papel secundario en la escuela” (Bonal y Tomé, 2002: 63). Estas expectativas, junto con los mensajes que transmiten otras instituciones, como los medios de comunicación o la familia, tienden a polarizar los modelos de género masculino y femenino.

La forma de discriminación puede ser inconsciente, Delgado Ballesteros (1998a:161) encontró, al entrevistar a una maestra, que ella no era consciente de las discriminaciones hacia las mujeres o no se había percatado de la manera en que contestan hombres y mujeres en la clase, y cómo se dirige ella al alumnado. La misma autora reporta que al ser entrevistados l@s docentes sobre el trato de ell@s hacia el alumnado varias personas consideraron ofensivo el cuestionario, comentando que en sus largos años de docente no había hecho diferencia entre sus alumnos, y cuando se les preguntó ¿y entre las alumnas? “la respuesta de ocho de estas personas fue algunas variantes de *–se comportan todas igual, al fin y al cabo todas son mujeres–*, otras indicaban que no se habían percatado de las

especificidades genéricas; o bien que- *hombres y mujeres se comportan de la misma manera en el aula, los tiempos han cambiado y ahora todo es unisex*”.

Si bien es cierto que se han realizado algunos cambios en el sistema escolar con respecto a dar una perspectiva de equidad de género en todos los quehaceres de la educación, sobre todo a nivel básico (primaria y secundaria), en México siguen existiendo muchos tabúes y restricciones para que las mujeres ingresen a niveles de estudio más altos, como el nivel superior y postgrado.

Incluso, menciona Millán (2001: 307)

“... la sociología, así como la psicología, el trabajo social y la enfermería, son carreras bien aceptadas socialmente para las mujeres, ocupaciones <decentes>, que, como dirían muchos intelectuales de clase media y progresista, son profesiones que les permite a ellas no estar muy lejos del hogar”.

El magisterio se ha considerado un ámbito feminizado (Díez, *et al* 2006, Alcaráz, 1997) habla de la feminización del magisterio refiriéndose a un proceso mediante el cual las mujeres se fueron incorporando paulatinamente al trabajo docente. La enseñanza se estableció así como lugar de trabajo femenino. Una primera evidencia de este proceso se expresa en el aumento gradual y sostenido de maestras, dentro de las escuelas primarias, a lo largo del siglo XIX y XX. De manera reciente, la feminización del magisterio parece seguir una escalada hacia los niveles de educación secundaria y media en los países iberoamericanos.

“... la educación es una profesión donde el porcentaje de mujeres que trabajan en éste es mayor que el de los hombres, especialmente en la etapa de infancia y primaria, pero hay muy pocas directoras [...] esta situación se agrava en la medida en que constatamos que la representatividad es inversamente proporcional al nivel educativo en la que se desempeña: a mayor nivel educativo hay una menor proporción de presencia femenina en los puestos de dirección” (Díez, *et al* 2006:34).

La presencia mayoritaria de mujeres en las escuelas de educación elemental se relaciona con la identificación social de la enseñanza con lo que se consideran "los atributos propios de la mujer", dentro de los cuales se cuentan la ternura y el "natural" deseo de servir. Este conjunto de representaciones sociales, que articulan de manera indisoluble el ejercicio del magisterio con estereotipos femeninos, han contribuido a menospreciar las actividades intelectuales y creativas ligadas a la docencia, a justificar los bajos salarios que de manera histórica han acompañado al trabajo docente y a minimizar la importancia social de esta profesión en contraste con otras profesiones masculinizadas (Díez, *et al* 2006, Santos Guerra, 2002a, Alcaraz, 1997, Fainholc, 1997).

El trabajo de las mujeres ha sido considerado inferior debido a que lo hacen las mujeres (Díez, *et al* 2006, Santo Guerra, 2002b, Fainholc, 1997). La profesión docente ha sido propia de la mujer, porque es parte de prepararse para la maternidad (Díez, *et al* 2006, Apple, 1988, citado en Santos Guerra, 2002b) y una extensión de ella.

“El que las mujeres ocupen más puestos de dirección en los centros de primaria e infantil, se explica por el descenso de prestigio del cargo de dirección en educación. Dado que los hombres tienden a competir por las profesiones más prestigiosas y lucrativas, cada vez van dejando más espacios <desechables> a las mujeres. Es la llamada <política de tierra quemada> donde las mujeres van tomando lo que los hombres <desechan>” (Díez, *et al* 2006:36).

Así, l@s docentes en clases tienden a discriminar con mayor frecuencia a mujeres y cuando acceden niveles altos de educación, generalmente lo hacen en profesiones feminizadas, o que son bien aceptadas socialmente, porque no descuidan sus “labores reproductivas”. Cuando acceden a un trabajo, es menos reconocido y en niveles de menor jerarquía que los hombres o en el peor de los casos no ejercen su profesión, “en muchos casos, el matrimonio y el embarazo significó postergar por largos años el término de la carrera o desempeño profesional...” (Millán 2001:308)

pues todavía en México se tiene la idea de que el fin último, único y verdadero de las mujeres es el matrimonio y la maternidad. Sin embargo, la idea más común para intentar explicar el desequilibrio entre hombres y mujeres se ha basado tradicionalmente en factores personales internos como: las características de personalidad, intereses vocacionales y profesionales, motivación de logros, liderazgo, compromiso laboral, entre otros y no en cuestiones estructurales relacionadas con el género (Diez, et al 2006).

2.3.4 Currículo Explícito y Oculto

En la educación, tanto formal como en la capacitación, ha predominado un patrón educativo androcéntrico, reflejado en las estructuras de gobierno de las instituciones, en las dinámicas, métodos y contenidos.

Una de las principales fuentes de desigualdad se produce a través de los propios contenidos curriculares y las relaciones sociales que se establecen en la escuela (Bonal y Tomé, 2002). Por lo que es necesario analizar las influencias del currículo oculto y explícito en la enseñanza y las relaciones sexistas que se establecen en las instituciones.

2.3.4.1 Currículo Explícito

La configuración del currículo no es neutral, sino que indica siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de saberes, el ordenamiento del currículo por niveles y los límites entre contenidos, demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público. Así mismo los propios contenidos curriculares omiten la experiencia de las mujeres y su presencia a lo largo de la historia (Bonal y Tomé, 2002).

En este sentido Maria Moreno Llanea (2004) considera que el currículo explícito es el que está desarrollado en los diferentes documentos oficiales del centro: proyectos

educativos, reglamentos de régimen interno, programación anual, proyecto curricular, programación de aula, entre otros. Para Segovia y Mayoral Ruth (s/f) es “el conjunto de conocimientos enseñados y aprendidos que se deben adquirir a lo largo de un periodo académico. Está reglado, es prescrito y se planifica”. Alude a las materias y al listado de contenidos que se proponen para lograr el conocimiento especializado en un tema, el cual se hace presente a través del material didáctico utilizado en clases, y especialmente en los libros de texto.

Desde esta perspectiva el sexismo en el currículo explícito es menos ordinario, pues dentro de los documentos oficiales no se señala que el trato a hombres y mujeres deba ser diferente por el hecho de que el alumnado pertenezca a un género. Pero no por ello se debe pensar que en este ámbito no se presenta el sexismo, pues muchos, o casi todos los documentos oficiales que se realizan en la escuela (ya sean dirigidos hacia el profesorado, papás y mamás del alumnado), no utilizan lenguajes incluyentes, para englobar a hombres y mujeres se siguen escribiendo tomando en cuenta solamente al sexo masculino (Moreno Llana, 2004).

“El sistema educativo tradicional ha seleccionado los saberes resaltando unos aspectos y silenciando otros, de manera que no se ha permitido un conocimiento global de los procesos” (Alberti y Martínez, 2001: 178). En estos saberes no se plasma explícitamente las diferencias entre hombre y mujeres; no se dice que ambos deben ser tratados “con respecto a su género”, pero el invisibilizar a las mujeres en los textos marca rotundamente las diferencias (Fainholc, 1997). Incorporar todos los materiales impresos (libros, periódicos, revistas) y otros (videos) es una tarea que puede llevar tiempo, l@s autores (as), editores y otr@s colaboradores tendrán que modificar desde sus concepciones filosóficas y ontoepistemológicas hasta el cuidado del lenguaje utilizado.

Sin embargo, dentro de los estudios de género investigadores e investigadoras han realizado un cúmulo de trabajos desde diferentes disciplinas. Por ejemplo desde la

historia las formas de conocer el mundo, la vida y las personas pusieron como centro y punto de partida el discurso lógico científico del varón, que estableció: la superioridad de las funciones y realizaciones de los hombres en los procesos históricos, y la insignificancia, inferioridad o no significación de las producciones generadas por las mujeres (Fainholc, 1997), por lo que autoras como .Scott (1986) y Alic (1991) han rescatado algunos haceres de las mujeres.

En la geografía, con el objetivo de analizar las relaciones entre el espacio, la demografía y el género surgieron los estudios de la “geografía de género”. Estudios como los de Zapata (2002) y Zapata *et al* (2002) señalan cómo el género permite profundizar los análisis sociales para entender de manera integral los efectos de la economía globalizada en espacios regionales, comunitarios, grupos domésticos y relaciones de poder en las organizaciones. Así, en diversas disciplinas científicas como economía, política, historia, teología, entre otras, se ha introducido la perspectiva de género que permite una visión y explicación amplia de los fenómenos inter e intra sociogenéricos.

2.3.4.2 Currículo Oculto

El currículo oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en estructuras y funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas (Santos Guerra, 2002a).

Está formado de normas y valores inconscientes que perpetúan los estereotipos y que se transmiten en los centros educativos. El currículo oculto no está escrito en ningún sitio, pero existe con tanta fuerza, o más, que el propio currículo explícito; se puede estar afirmando algo desde el currículo explícito y negando lo mismo desde el currículo oculto (Moreno Llaneza, 2004). Marina Subirats (1998), concibe al currículo oculto como un conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la

docencia, tanto en términos de atención al alumnado como de observaciones y valoraciones.

El currículo oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y organización escolar; en las estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes, mitos (Santos Guerra, 2002b). Si la selección de contenidos y su tratamiento es una de las vías de romper con el modelo androcéntrico dominante, el proceso debe enmarcarse en un modelo de enseñanza que permita vivenciar en el aula la práctica del modelo teórico no discriminatorio (Fernández, *et al*, 2001).

En la mayoría de las escuelas (debido a que no se cuenta con una cultura de igualdad de género) se trasmite de forma inconsciente una enseñanza discriminatoria. Es importante para esta problemática ser capaces de analizar críticamente las actitudes en el aula, los contenidos de los libros de texto, las incoherencias que se presentan cuando se dice que no se discrimina, pero se hace. Y analizar los mensajes “encubiertos” transmitidos y reproducidos en la escuela a través del currículo oculto de género.

Currículo oculto de género

En el aula se producen relaciones entre mujeres y hombres (alumnado y profesorado) en diferentes niveles: conversación, tratamiento verbal y físico, agrupación, representación, conflicto, colaboración, entre otros (Fernández, *et al*, 2001). En todos estos niveles se hace explícita la concepción de lo femenino y masculino y las formas de comportamiento estereotipado.

El currículo oculto de género (COG) se define “como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las

relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Ann Lovering Dorr y Sierra, 1998). En la vida académica el COG hace alusión a

“un *corpus* de pensamientos y comportamientos que están presentes de forma implícita entre el profesorado y el estudiantado, transmitiendo una visión sexista... que en la mayoría de los casos discrimina a las mujeres (docentes y alumnas), pero también afecta a los varones, pues limita sus potencialidades como seres humanos al desvalorar los conocimientos calificados como <femeninos> en la currícula” (Alberti, Vázquez y Zapata, 2001).

A los hombres se les presiona desmedidamente a mostrar su masculinidad siendo infaliblemente superiores a ellas (Fernández Ordóñez, 2001).

El COG determina roles sexuales, tareas y expectativas personales y sociales, así como diferentes medidas de éxito o fracaso que cada tarea social, de acuerdo con las expectativas culturales de género. Los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural han impuesto a sus miembros sobre la diferencia sexual utilizan como uno de sus medios de transmisión la vía escolar (Santos Guerra, 2002b, Subirats y Brullet, 1999).

El COG establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan conocimientos, requisitos de verdad, valoraciones de las relaciones sociales y las formas de comportarse genéricamente. Ann Lovering Dorr y Sierra, 1998) menciona que se pueden observar desde los juegos infantiles, a través de las muñecas, como a las niñas se les entrena para su futuro maternal y los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, se las instruye para que consideren "normal" el mundo de la atención de los hijos, se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes "de lo femenino".

Analizar frases y comportamientos de miembros de la clase ayuda a descubrir lo que se llama currículum oculto, es decir, esos pensamientos o convicciones que están en el nivel de lo no consciente y que aflora en determinadas situaciones dando cuenta de las contradicciones planteadas en planes y programas, en los libros de texto, y en el lenguaje oral, escrito e icnográfico (Fernández, *et al*, 2001). El género condiciona las opciones de las personas en la educación (Solsona, 1995).

Otra forma de analizar el currículum oculto es a través de los juegos infantiles, pues constituyen un fundamento para el futuro vocacional y profesional de los niños y niñas, que tienen diferentes exigencias (cognoscitivas, afectivas, corporales y emocionales) relacionadas con lo establecido para cada sexo y que, sin decirlo claramente, contienen diferente preparación en valores, prácticas sociales y habilidades. Las oportunidades de hombres y mujeres, mensajes propios y ajenos, medios de comunicación utilizados (cine, TV, prensa, radio) son algunos de los elementos potenciales que tienen la escuela para tomar conciencia de las contradicciones personales entre pensamiento y acción, y para contrarrestar los efectos de los mensajes sexistas que la sociedad mantiene (Fernández, *et al*, 2001). A través de la reproducción de significados y distinciones que señalan lo que es “natural” en los hombres y en las mujeres, el COG delimita lo visible y lo invisible en la cultura y en la sociedad al organizar la lógica interna con la que pueden ser interpretados y pensadas las personas, los hechos y las relaciones sociales.

“La escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexista, sino que puede intervenir discriminando positivamente a las niñas con el fin de corregir hábitos, discursos, lenguaje y prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales <familia, calle, medios de comunicación...>” (Santos Guerra, 2002a:79).

2.3.5 Estrategias para propiciar cambio en la enseñanza: coeducación.

Educar a la mitad de la población: las mujeres, con un patrón genérico que fomenta la sumisión y la subordinación impide el desarrollo de todas las capacidades y habilidades posibles que tienen como seres humanos (Alberti y Martínez, 2001). Para crear una nueva enseñanza, en donde estas características no se propicien en la mujer, es necesario desarrollar en ellas la asertividad, para que puedan desarrollar sus habilidades y capacidades de lideresas (Alberti y Martínez, 2001; Lovering Dorr y Sierra, 1998).

No debemos confundir la escuela mixta con la coeducación. Mares (2006) menciona que el modelo mixto sólo establece la igualdad formal de la instrucción de ambos sexos, pero no se da una fusión de los dos segregados, sino una generalización del currículo masculino y de absorción de parte del currículo femenino, eliminando los aspectos más femeninos que carecen de prestigio social, lo que promueve la discriminación y limita el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades en igualdad de condiciones.

La escuela mixta se ha desarrollado en casi todos los países democráticos, en ella hombres y mujeres conviven en un espacio, y el profesorado es masculino y femenino. Este tipo de escuelas responde a los supuestos de igualdad ante la ley. Pero el modelo de saber, pretendidamente neutro, sigue siendo androcéntrico y sexista, la división del trabajo permanece en lo profundo de las actitudes y en la superficie de las prácticas (Simón, 2001). Se podría decir que las escuelas mixtas pretenden una igualdad y están a favor de lo neutro o del trato igualitario, pero en la superficie, y al no cuestionar las estructuras básicas, se siguen reproduciendo.

Este es el tipo de educación que se tiene en México. Se ha estipulado en convenios que la educación debe ser igualitaria, que las mujeres tienen la misma oportunidad de ingresar y terminan sus estudios. Sin embargo, se siguen reproduciendo los

mismos patrones de sexismo, y aún peor, se tratan de ocultar o disimular con la idea de igualdad. Si la equidad no se entiende correctamente, el querer que hombres y mujeres seas iguales, anula la diferencia, se trata de ser homogéneo, y se ocultan las verdaderas diferencias (Ballarín, 2001).

Por el contrario una escuela coeducativa es "...nacida de la justicia más elemental. La que exige que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos" (Santos Guerra, 2002a:19). En ella se analiza, reconoce y critica la realidad de los espacios, el sexismo escolar y cultural, y se propone la integración positiva de las diferencias (Simón, 2001).

La coeducación es un procesos que exige la eliminación de las discriminaciones presentes, tanto en las estructuras y normas sociales como en las actitudes de las personas; un trato no discriminatorio hacia las mujeres para superar un desequilibrio histórico que tardará siglos en compensarse; una aceptación del propio sexo y de la identidad sexual que se apoya en el trato justo y la actitud positiva de quienes ejercen influencia en la construcción de patrones sociales y educativos; una relación respetuosa y equilibrada con el otro sexo que surge del conocimiento profundo y una comunicación rica y positiva que conduce al dialogo y a la participación en proyectos comunes (Santos Guerra,2002a; Simón, 2001; García y Huertas, 2001; Subirats y Brullet, 1999) .

En este sentido, la escuela coeducativa se caracteriza porque la intervención es intencionada, preparada y conciente (García y Huertas, 2001), respeta las diferencias, desarrolla las capacidades de los individuos e individuos. Promueve la colaboración, se preocupa por corregir el sexismo cultural y las desigualdades sociales de las mujeres, desconstruye los modelos genéricos masculinos y femeninos, y trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos e históricos de género para desarrollar una conciencia critica, busca la equidad y la igualdad (Lovering Dorr y Sierra, 1998; Simón, 2001; García y Huertas, 2001).

En nuestro país la coeducación todavía no es tema en los debates pedagógicos, aunque se busca una equidad en la educación, sólo se ha logrado la equidad de la escuela mixta, pero no la coeducación, es decir, sólo se ha logrado cierta paridad en el número de hombres y mujeres que ingresan a la educación, pero no cambios estructurales de estereotipos y pensamientos androcéntricos que siguen limitando, entorpeciendo y despreciando la educación de las mujeres. Se ha dado por sentado que la escuela ya trata por igual a niñas y niños, la escuela mixta sigue marcando el modelo de trabajo educativo, sin embargo, no se ha conseguido la igualdad en la educación de hombres y mujeres, considerando las diferencias (Mares, 2006), sobre todo al interior de ésta.

El enfoque coeducativo no puede limitarse a una intervención parcial en el currículo educativo, ni la actividad coeducativa puede limitarse a la intervención de un grupo de maestr@s, sino que debe darse en todos los niveles de educación a partir de la reflexión del profesorado y la capacitación que les permita establecer acciones en todos los elementos implicados en el proceso enseñanza- aprendizaje, desde las políticas educativas, hasta los objetivos concretos de una materia o los juegos de l@s niñ@s en el patio de recreo.

2.3.5.1 Acciones para la coeducación

Para llevar a cabo la coeducación es necesario realizar una serie de acciones positivas que permitan lograr el objetivo de equidad en la educación y la prevención de la violencia de género desde ella. Para ello, debemos analizar reflexiva y críticamente el lenguaje, asumiendo otras alternativas para que se eviten desigualdades.

Uno de los principales obstáculos que deben ser modificados es el uso del masculino como genérico, que invisibiliza a las mujeres y mantienen una visión

androcéntrica, parcial y patriarcal de la realidad, creando ambigüedades en la interpretación del mensaje, sea oral, escrito, iconográfico (Solsona, 1995).

Otra situación a evitar es la minusvaloración de las mujeres y lo que ellas realizan, es decir, no expresarse mal de ellas por las cosas que hacen o dicen, pues no se valoran sus quehaceres y haceres, y se expresan despectivamente de las actividades que realizan.

Los adjetivos que se utilizan para describir a mujeres y hombres pueden ser otro indicativo de discriminación en la escuela, ya que cuando se refiere a las mujeres, generalmente se usa calificativos diminutivos o denigrantes de su dignidad, mientras que a los hombres se les califica como fuertes o audaces, incluso cuando tienen mal comportamiento son justificados por el hecho de ser “hombres”, al mismo tiempo que las mujeres son descalificadas por el mismo comportamiento, puesto que no se acepta que ellas mantengan un comportamiento similar al de los hombres.

Las expectativas, en cuanto a las actividades y estudios que deben seguir mujeres y hombres, varían de acuerdo a los estereotipos transmitidos en las escuelas, a las mujeres se les incita a estudiar carreras que son consideradas como femeninas (como maestras, enfermeras, psicólogas) y a los hombres, carreras consideradas masculinas (doctores, abogados, etcétera), dando pocas expectativas respecto al futuro profesional de las mujeres.

La masculinidad en la ciencia encuentra apoyo en la creencia popular que sitúa a la objetividad, la razón y el pensamiento como características típicamente masculinas, mientras que la subjetividad, el sentimiento y la naturaleza como características femeninas (Solsona, 1995).

Estas situaciones son muy importantes en la escuela, ya que las mujeres creen y reproducen los estereotipos y expectativas que se tienen sobre ellas, pues como

menciona Maria Moreno Llana (2004), lo más grave es que las expectativas tienden a cumplirse, pues cuando se tienen pocas esperanzas respecto a alguien, esa persona tiende a conformarse, y no se esfuerza por conseguir metas más altas o más satisfactorias, porque siente que nadie le anima a ello.

En este sentido, Subirats (1998) menciona que es necesario establecer dimensiones fundamentales para intervenir en el ámbito escolar, entre otros aspectos en: la legislación, acceso de alumnas, estructura de los centros educativos, estructura curricular, libros de texto, currículo oculto, lenguaje, actividades deportivas, capacitación y formación profesional en todos sus niveles, y paridad del profesorado y directivos.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las políticas neoliberales y de globalización han transformado drásticamente las relaciones económicas, comerciales, políticas y sociales entre los países y al interior de ellos. La población mexicana se enfrenta cada día a una realidad cambiante a velocidad acelerada, produciendo efectos en cada una de las esferas de vida de l@s mexican@s, y acentuando cada vez más las desigualdades. Haydée Birgin (2003) menciona que como consecuencia de la aplicación de las políticas macroeconómicas, durante los noventa, América Latina se convirtió en el continente más desigual de todo el planeta. Esta desigualdad se manifiesta en materia de distribución de ingresos, falta de trabajo, acceso a la tierra, salud y educación.

Esta situación tiene efectos más nocivos en las mujeres que en los hombres, dada su condición subalterna; de subordinación y su rol de responsables del bienestar familiar. Las necesidades de las mujeres son distintas de las de los hombres, por lo que su condición es menos favorecida en lo que se refiere al bienestar y al acceso a los recursos, medios productivos y educación, así como en el control sobre ellos (Sophie Teyssier, 1997).

Si la realidad de nuestro país cambia día con día, también la dinámica dentro de él debe cambiar de la misma manera. En este sentido la educación ha sido considerada como parte fundamental en el desarrollo de los países para alcanzar un desarrollo social, cultural, político y económico.

En la actualidad se ha visto que en la mayoría de los países el nivel de escolaridad femenina es inferior al masculino, a pesar de que en América Latina las diferencias de género en la educación han ido disminuyendo a partir de los años sesenta. Según Parker y Pederzini (2002), se ha experimentado una expansión educativa y una reducción importante en las diferencias de género entre hombres y mujeres.

Estadísticamente no se aprecian diferencias sustantivas en el número de niñas y niños que se inscriben y terminan la educación primaria, aunque en los niveles más altos de educación ésta es notoria. Sin embargo, para que haya un desarrollo democrático y equitativo, es necesario tomar en cuenta las situaciones diferenciales de las mujeres.

Aún cuando en la actualidad la situación ha mejorado, se siguen reproduciendo estereotipos que limitan las capacidades y potencialidades de las mujeres en el ámbito educativo. Uno de los factores que coartan la educación en las mujeres ha sido la violencia de género. El sistema educativo de nuestro país sigue reproduciendo un régimen eminentemente patriarcal y androcéntrico, por lo que las mujeres tienen menos ingerencia en la educación, y cuando acceden a ella, lo hacen en situaciones desfavorables.

La violencia de género, y específicamente contra las mujeres, está relacionada con la desigualdad en las relaciones de poder, se trata de una violencia que se dirige hacia éstas por el simple hecho de serlo, por las connotaciones que se les ha atribuido como género, y como consecuencia de su tradicional situación de sometimiento ante el varón en las sociedades de estructura patriarcal.

Este tipo de violencia se da en todos los ámbitos de la vida de las mujeres, y constituye un atentado contra el derecho a la vida, seguridad, libertad, respeto, dignidad e integridad física y psíquica de las víctimas, por lo tanto, un obstáculo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Comprender los factores que están implicados en el origen, permanencia y reproducción de la violencia de género, permite evitarla, así como respetar la dignidad e intimidad de hombres y mujeres, quienes tienen derechos por igual, impulsando una nueva conducta de igualdad en todos los ámbitos de convivencia social y personal.

La problemática de la violencia de género es compleja, abarca todos los ámbitos de la vida de las mujeres por lo que debe ser arremetida desde diferentes instrumentos,

instituciones, disciplinas y modelos. Una de las instituciones que puede abordar con éxito dicha problemática, es la escuela, ya que la educación es un generador de socialización, que actúa como agente de cambio y al mismo tiempo establece identidades, jerarquías y desigualdades, que de manera inconsciente transmite a través de estereotipos y roles sociales que limitan o estimulan el desarrollo de la personalidad humana.

Con el propósito de establecer medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo, es urgente que se introduzca en el sistema educativo (plan de estudios) materiales con perspectivas de género, para que a través de la participación de l@s docentes se contribuya a disminuir y erradicar la violencia de género, así como transmitir a l@s alumn@s de forma integral la equidad de género en cada una de las asignaturas.

La educación con perspectiva de género, como forma de modificar las estructuras y paradigmas sociales, permite transformar la conciencia social y las conductas de l@s individu@s, creando un ambiente escolar con relaciones de respeto entre el alumnado-profesorado, con equidad y tolerancia, y por lo tanto, de mejor desarrollo de capacidades y habilidades en el alumnado.

En concordancia con lo anterior, es de nuestro interés dar a la educación un enfoque de género que permita abatir la violencia de género, con el propósito de que sean l@s docentes quienes modifiquen sus respectivos contextos, habilidades y valores, producidos como resultado del proceso educativo desde el aprendizaje en la licenciatura, y puedan transmitirlos de manera directa a alumn@s en la práctica docente. La escuela, a través de la educación formal, e informal (currículo patente y oculto), puede ser una alternativa para la generación de una cultura de la no violencia de género, además de su prevención.

Debemos reconocer que el cambio en las conciencias sociales, actitudes, comportamientos, sentimientos y contenidos de la currícula, en donde se evite la

violencia y discriminación en contra de las mujeres, es un proceso lento y no sencillo, sin embargo, creemos que la educación es un elemento fundamental en la transformación de los problemas sociales, y en este caso específico, de la violencia de género.

En México existen algunas políticas con perspectiva de género, pero la mayoría de ellas se han quedado en buenas intenciones, o simplemente escritas como parte de un documento, sin llevarse conscientemente a la práctica. Aún cuando el Instituto Nacional de las Mujeres, marca en sus normas y propósitos la revisión de la educación para que en ella se implemente la perspectiva de género y la equidad, podemos observar que en la mayoría de las escuelas, el profesorado no tiene información con respecto a las acciones, que pueden implementar en su práctica docente para evitar la violencia contra las mujeres y potencializar sus capacidades y habilidades.

En esta investigación consideramos analizar la percepción de l@s docentes en formación con respecto a la problemática de violencia de género, puesto que comprender cuáles son las percepciones de ell@s nos permitirá aportar datos para conocer sus necesidades y posibilitará la implementación de estrategias para poder combatirla desde la educación.

Aproximarnos al problema desde esta óptica, nos permite situarnos en una dimensión en donde la experiencia subjetiva de l@s docentes y docentes en formación se articulan en condiciones que pueden ser analizadas de manera objetiva y crítica, evitando que se sigan reproduciendo. Así como conocer las diversas formas en que la educación influye y reproduce estereotipos que limitan el desarrollo de las mujeres, además de otros ángulos que pueden ser desarrollados en futuras investigaciones.

3.2 JUSTIFICACIÓN

La educación y la eliminación de la violencia en contra de las mujeres, son dos elementos de importancia en el logro de mejores condiciones de vida para la población y el desarrollo de los países.

La desigualdad de género y en particular la violencia de género son problemas que se presentan en todos los ámbitos de la vida de las mujeres, por ende en los estudiantiles. La persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres, aún cuando ha sido aceptada, en la práctica educativa no se ha abolido y transformada concretamente. Las mujeres siguen teniendo serios obstáculos para el ingreso y permanencia en la educación, así como para incorporarse al trabajo remunerado.

Las manifestaciones de violencia de género en los centros educativos son comunes en la dinámica escolar, están tan arraigadas, que pueden percibirse como “normales” y cotidianos. Por lo que l@s docentes suelen no identificarlas porque son sutiles, se encuentran en los quehaceres diarios y habituales, y en las actividades escolares.

Para el desarrollo rural la falta de educación y la violencia en contra de las mujeres son dos factores que limitan el desarrollo de las comunidades campesinas e indígenas. El estudio de estas dos problemáticas nos lleva al conocimiento de las dinámicas dentro de las escuelas Normales, ya que son en estos centros educativos en donde se forman tod@s l@s docentes que imparten clase en las escuelas de nivel básico (primaria y secundaria) a nivel nacional independientemente si sean rurales o urbanas.

Originalmente se planteó indagar sobre manifestaciones de violencia de género en escuelas de nivel secundaria de zonas rurales aledañas a Texcoco, sin embargo, al observar que l@s docentes no cuentan con información ni formación respecto a la

perspectiva de género, y en particular de la violencia de género⁸, se optó por conocer la percepción de éste fenómeno en un espacio educativo en donde se forma el profesorado, esto es, la escuela Normal.

Generalmente l@s docentes están interesad@s en los temas de planeación curricular, mejoramiento y técnicas de clase, formas de evaluación, y otros temas relacionados con la práctica docente y no en las relaciones interpersonales, como la socialización, la inteligencia emocional de l@s alumn@s y los problemas de violencia que se generan dentro y fuera de las instituciones educativas y que son factores que influyen tanto en el desempeño escolar como en la inserción y deserción del alumnado.

Al considerara estas situaciones nos preguntamos ¿quiénes enseñan o transmiten conocimientos y estereotipos al alumnado? La respuesta eran los profesores. Pero ¿ell@s cuentan con información sobre género y violencia de género? No lo sabíamos, por lo que decidimos enfocar la investigación en la formación docente.

Considerando que el género es una construcción socio-cultural en la que las personas aprenden a comportarse como hombres y mujeres, y la escuela es parte fundamental en la formación de la personalidad e identidad de género, sería importante que l@s profesor@s tuvieran una formación con perspectiva de género, en donde se abordara el tema de la violencia, es decir, donde mujeres y hombres fueran considerad@s con igualdad de oportunidades, se cuestionen los estereotipos y modelos culturales que se transmiten y han transmitido durante miles de años,

⁸ Ejemplo de ello se manifestó al asistir a un taller al finalizar el ciclo escolar 2004-2005 con profesores (as) y orientadores (as) educativos de nivel secundaria de la zona Texcoco (Centro de Maestros) en donde se observó que muchos de los ahí presentes (principalmente l@s profesores que tienen más tiempo trabajando en el sistema) no cuentan con información suficiente en relación al tema de violencia de género, incluso algunos no conocen de qué trata ni la importancia y relevancia social con la que cuenta, por lo que posiblemente no consideran trascendental la desigualdad de género o no es significativa para ell@s. Aunado a esto, los tabúes y estereotipos de nuestra sociedad con respecto a las construcciones de lo masculino y lo femenino, no permitió que los ahí presentes participaran en las actividades propuestas, sobre todo cuando se trataba de asumir roles que “no les pertenecen”.

analizando así la violencia física, psicológica, verbal, económica, emocional y social que en la mayoría de los casos es dirigida hacia las mujeres, dando alternativas para su atención y prevención.

Sin embargo, una intervención educativa de las características antes mencionadas, implica un proceso largo y para constatar sus efectos se necesitaría tiempo y recursos. Así pues, en esta investigación nos interesa conocer, la percepción que tienen l@s docentes en función y l@s docentes en formación con respecto a la problemática de violencia de género que se vive dentro de la escuela, con el propósito, de identificar los conocimientos con los que cuentan respecto al tema, y si han trabajado en él, cómo lo han hecho, así como conocer y analizar las formas de violencia de género que se producen y reproducen en el ámbito educativo (a través del currículo patente y oculto). Todo ello para poder hacer algunas recomendaciones que puedan ayudar a prevenir la violencia en contra de las mujeres.

Consideramos que el cambio debe comenzar por l@s docentes, pues ell@s tienen un papel de transmisores (as) de conocimientos y comportamientos hacia l@s alumn@s, ya que no son sólo ell@s l@s que deben hacer un esfuerzo de tomar una actitud responsable y comprometida contra la violencia de género, sino que, parte de la responsabilidad del éxito recae en todo el alumnado, profesorado, centros docentes, administraciones educativas y sobre la sociedad en su conjunto.

Siendo la educación Normal la que prepara a l@s educand@s para que ejerzan la docencia en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional: preescolar, primaria, secundaria y educación especial, es de importancia que se implementen estrategias que permitan evitar y eliminar las discriminaciones sexistas que motivan la violencia de género. La educación Normal es la columna vertebral del sistema educativo, al formar el futuro profesorado en el ámbito nacional que impartirá clases en las escuelas de nivel básico en todo el país. Una de esas escuelas es la Normal de Texcoco.

Al incluir la perspectiva de género como forma de prevenir la violencia contra las mujeres en el ámbito educativo, se plantea de manera que no interfiere con las actividades curriculares, independientemente de la materia que se imparta, pues es conocido que en muchas ocasiones se espera que solamente se trate este tema en las materias que lo indican en su currículo patente, como sería el caso de *Formación Cívica y Ética*. Sin embargo, cabe reconocer que la perspectiva de género y las formas de prevenir la violencia de género desde esta óptica, son formas de vida, filosofía que no perjudica ni interfiere en los quehaceres cotidianos de las materias, por el contrario, permite un mejor desarrollo personal y propicia diferentes actitudes ante la vida y motivan a l@s estudiantes hacia el cambio.

Creemos que la perspectiva de género como forma de prevenir la violencia de género desde la educación se puede aplicar en todos los ámbitos de la vida, en este caso en todas las materias, sin que influya de manera negativa en ellas. Es decir, no es necesario que se realicen trabajos extras con alumn@s o que el profesorad@ tenga más carga de trabajo (pues much@s de ell@s se quejan por ello), si no que se trata de un cambio en la mentalidad y comportamiento personal que llegue a transformar las estructuras sociales tradicionales en las que vivimos.

3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

Desde el modelo ecológico ¿Cuáles son las causas que incitan el sexismo y la violencia de género en la escuela Normal de Texcoco, considerando el currículo patente y oculto, y cómo son percibidas y prevenidas por el alumnado y profesorado?

Preguntas específicas

1. ¿Qué papel juega el currículo patente y oculto en la producción y reproducción del sexismo y la violencia de género en la formación docente?
2. ¿Cómo perciben y viven la violencia de género l@s docentes⁹ en activo y l@s docentes en formación¹⁰ dentro de su experiencia en el ámbito educativo?
3. ¿Cómo se puede prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo?

3.4 OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar e Identificar las manifestaciones sexistas y de violencia de género producidas y reproducidas a través del currículo patente y oculto en las dinámicas de la educación impartida en la escuela Normal de Texcoco.

Objetivos Específicos

1. Conocer qué contenidos del currículo (patente y oculto) incluyen aspectos sexistas que motiven la violencia de género en la educación que se imparte en la Escuela Normal de Texcoco.
2. Conocer las experiencias sobre violencia de género en el ámbito educativo de l@s docentes activ@s y en formación.
3. Proponer contenidos y perspectivas que incluyan aspectos de género en la curricula oficial de l@s docentes en formación, lo cual permita prevenir la violencia de género desde estos espacios educativos.

⁹ Nos referimos como docentes a l@s profesores que imparten clase en la escuela Normal de Texcoco.

¹⁰ Docentes en formación son l@s alumnos de la escuela Normal, es decir, l@s futur@s docentes.

3.5 HIPÓTESIS

Hipótesis general

En la educación impartida en la Escuela Normal de Texcoco, las causas que provocan el sexismo y la violencia de género se producen y reproducen por medio de las actividades educativas planteadas en el currículo patente y oculto.

Hipótesis específicas

1. El currículo patente y oculto de la educación que se imparte en la Escuela Normal de Texcoco no tiene una perspectiva de equidad de género. Como consecuencia, las prácticas educativas en la misma favorecen el sexismo y el ejercicio de la violencia de género.
2. Dependiendo del género al que pertenezcan l@s docentes, tanto activ@s como en formación, perciben y viven de una manera distinta las expresiones de violencia de género dentro de la escuela, dado que sus experiencias personales han sido distintas.
3. El que l@s docentes en formación estén informad@s sobre el tema de violencia de género, les da herramientas para abordarlos de forma crítica, permitiéndoles visualizar las implicaciones y consecuencias e implementar acciones de prevención.

3.6 METODOLOGÍA

El problema de investigación se ubica desde los principios del interaccionismo simbólico, pues tratamos de entender la vida social-escolar de las personas como la viven y desarrollan día a día. En el proceso de interacción escolar, las personas comunican símbolos y significados a aquellas con las cuales interactúan (Briones, 1996) mientras que como investigadoras tratamos de ver la realidad social-escolar genérica, desde los/las participantes, conviviendo con las personas que estudiamos, e interpretando las relaciones sexistas presentes.

La presente investigación es un estudio de caso de una experiencia en la Escuela Normal de Texcoco, por ser ésta una de las escuelas de donde egresa el profesorado que impartirá clase en la educación básica en las escuelas de la zona, independientemente si es rural o urbana.

El estudio dirige su atención a un fenómeno específico con límites espacio-temporales definidos que ilustra o identifica un hecho particular que se quiere conocer con todas sus características (Gundermann, 2004). El objetivo de la investigación ha sido desarrollar un aprendizaje particular resaltando la unicidad.

Como unidad de análisis se tomó la escuela Normal de Texcoco en la licenciatura en educación secundaria. Porque se considera que al constituir l@s docentes en formación las nuevas generaciones de profesorado en el nivel básico (primaria y secundaria) son ell@s quienes deben contar con información suficiente sobre cómo evitar la violencia de género, para que más tarde la puedan implementar en su práctica profesional.

Decidimos tomar únicamente tres especialidades de la licenciatura en educación secundaria, porque es la etapa de la adolescencia (que corresponde al nivel medio básico o secundario) en donde las personas terminan de conformar su identidad, y el profesorado puede tener influencias positivas acerca de cómo prevenir la violencia de género.

Para eso se seleccionó la metodología cualitativa, así como la perspectiva de género, que permiten analizar y observar la problemática a partir de las experiencias subjetivas de l@s participantes, y ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico (Sandoval, 1996) de la realidad que se vive en la escuela, dando voz a las personas que en ella participan.

3.6.1 Métodos utilizados

Los métodos utilizados para esta investigación fueron el cualitativo y la perspectiva de género, desde los principios del interaccionismo simbólico.

El interaccionismo simbólico permite hacer el análisis investigativos por medios de los propios actores y actrices, y sus interpretaciones de la realidad social en la cual viven. En términos concretos, la búsqueda de las interpretaciones se logra con la captación, por parte del investigador, de los significados que los actores le dan a las situaciones en las cuales viven. Los objetos materiales, las personas y los eventos no poseen significados en sí mismos, sino que el significado les es conferido por las personas. A través de la interacción, los individuos construyen significados en un proceso de constante definición de la situación en la cual viven (Briones, 1996).

Método cualitativo.

Se utilizó la metodología cualitativa porque permite recuperar la subjetividad como espacio de construcción de las experiencias; reivindica la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural; y valida la realidad a través de la intersubjetividad y el consenso (Sandoval, 1996). Además, permite el contacto directo con las personas y los escenarios en los que se producen y reproducen los significados sociales, culturales y personales que constituyen el tema de estudio de la investigación (Vela, 2004), centrándose en el significado de las relaciones sociales de género.

Se ha propuesto la metodología cualitativa, porque la violencia de género es un fenómeno social-subjetivo que ocurre de manera distinta en cada una de las personas. La forma en cómo es percibido y la influencia que tiene en la vida de cada un@ depende de la personalidad e historia de vida, por lo que para comprender el fenómeno debemos conocer las experiencias de l@s sujet@s, lo que implica realizar un análisis subjetivo de sus percepciones a través del estudio e interpretación del lenguaje.

Perspectiva de género

En las ciencias sociales, la perspectiva de género, como categoría teórico-metodológica, tiene gran trayectoria. Desde los años ochenta la categoría género se consolidó académicamente en las ciencias sociales; en los noventa adquiere protagonismo público y ya en este siglo, se constituye en la explicación sobre la desigualdad entre los sexos (Lamas, 2006). La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina, la situación de las mujeres, y para examinar la condición masculina y la situación vital de los hombres, pues permite comprender cualquier sujeto social (Lagarde, 1997a).

Este concepto se vuelve, en sí mismo, una forma de comprender el origen sociocultural de la subordinación de las mujeres. Ello ha dado lugar a estudios de diferentes cortes y especialidades en donde las mujeres han tenido un papel preponderante. Ciencias como antropología, sociología, psicología, economía, entre otras, han tomado la perspectiva de género como una línea de estudio en la explicación de los fenómenos sociales. “La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1997a:13).

Pero no solamente se estudian e interpretan las relaciones sociales a través de las mujeres y con las mujeres, sino que, al incorporarlas y visualizarlas en las relaciones

interpersonales de cualquier índole, la visión acerca de la realidad social es mucho más amplia e inclusiva. No se limita al estudio de los haceres y quehaceres de los hombres, productos de una sociedad patriarcal y androcéntrica, sino que visualiza la otra mitad de la población: las mujeres.

La perspectiva de género es útil en el análisis de cualquier sociedad organizada en torno al género (Lagarde, 1997a), y siendo la educación un elemento indispensable dentro de la sociedad, la perspectiva de género nos ayuda a estudiar, analizar y comprender desde las experiencias subjetivas de hombres y mujeres las relaciones socio-genéricas forjadas al interior de la escuela.

3.6.2 Recopilación de datos.

La investigación de campo tuvo una duración total de dos meses y medio con permanencia constante en el lugar de estudio. Para ello realizamos con antelación dos visitas a la escuela Normal de Texcoco:

La primera visita se realizó en el mes de noviembre del 2006, en ésta se contactó con las autoridades académicas, se pidió autorización para realizar la investigación dentro del plantel educativo. En esta fase se habló con el subdirector y el profesor encargado del departamento de titulación, los cuales, en concordancia con la directora de la institución, autorizaron nuestra petición.

Una segunda visita se realizó en el mes de febrero del 2007. Durante esta visita se presentó el proyecto completo, las actividades y el manual de los talleres que se pretendían hacer con el alumnado. Para ello, el subdirector académico nos canalizó con una profesora encargada de planeación y seguimiento académico. Ella fue la persona con la cual coordinamos las actividades y quien nos presentó con el profesorado titular de las materias que pretendíamos observar, así como con el alumnado de dichos grupos.

La estancia permanente dentro los grupos tuvo una duración de dos meses: marzo y abril del 2007, y medio mes más para realizar las entrevistas semiestructuradas (a *alumnad@* y *profesorad@*) y los talleres. La estancia en cada una de las materias dependía del horario de clase, pues si en un día observábamos dos clases asistíamos desde las siete de la mañana hasta las tres de la tarde. Ya que las materias tienen una duración de cuatro horas. Por ejemplo, en un día acudíamos de 07:00 a.m. a 11:00 a.m. a la clase de *diversidad geográfica mundial y de México II* con el grupo de geografía y de 11:00 a.m. a 15:00 p.m. a la clase de *desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*, en la especialidad en historia.

3.6.3 Técnicas de investigación empleadas

Las técnicas son instrumentos utilizados para la recolección, tratamiento y análisis de la información. El método cualitativo, utilizado en esta investigación, hace uso de diversas técnicas como herramientas, entre las que se encuentran el análisis documental (para construir el marco teórico y como instrumento de recolección de datos y análisis); la observación participante y diario de campo; la entrevista semiestructurada; y los talleres investigativos que fueron utilizados para los propósitos de la presente investigación.

Análisis documental

El análisis documental o revisión bibliográfica frecuentemente constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar, e incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación (Sandoval, 1996). Sin embargo, Gutiérrez (1995) considera que es, tanto una fuente para hacer la investigación, como parte de los resultados del proceso. La investigación bibliográfica ofrece la posibilidad de conocer, discutir analizar y difundir las ideas que se publican sobre la realidad o sobre el pensamiento, ya sea especulativo o concreto.

En este sentido, primero utilizamos el análisis documental para conformar el marco teórico de la investigación, es decir, la revisión, análisis y contraste de las teorías expuestas relacionadas con el objeto de estudio, hecho que nos permitió acercarnos a la realidad a través de la percepción de otras investigaciones. En segundo lugar se realizó la recolección y análisis de evidencias empíricas acerca de la problemática estudiada.

Esta técnica nos permitió analizar los planes y programas de estudio para la licenciatura en educación secundaria en las tres especialidades impartidas en la escuela Normal de Texcoco. Sin olvidar que estos documentos son el eje rector de la educación Normal en el ámbito nacional (sea federal, estatal y/o privada).

Además, se analizaron tres artículos (de la antología) en la materia de *Observación y práctica docente IV* de la especialidad en formación cívica y ética, y un libro de texto (libro de *recursos para el profesor. Formación cívica y ética 3*), material utilizado por el alumnado de la Normal en sus prácticas en las escuelas secundarias.

El análisis documental en esta investigación fue crucial, porque nos permitió construir el marco teórico, y analizar materiales escritos que forman parte de las evidencias de violencia de género y sexismo explícito en el currículo patente.

Observación participante y diario de campo

La observación participante es una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia estriba en que realiza su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar. Se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo (Sandoval, 1996).

Esta técnica permite dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y situaciones en que se generan los procesos sociales. Se pretende captar los significados de una cultura, estilo de vida de una comunidad, identidad de movimientos sociales, jerarquías sociales, formas de organización, etcétera. Se trata de conocer los significados y sentidos que otorgan las personas a sus acciones y prácticas, así como observar reflexiva y críticamente, los procesos sociales y no de condenar o elogiarlos (Sánchez, 2004).

La observación participante utilizada en la presente investigación se hizo desde la perspectiva de género, ya que nos interesó conocer las relaciones genéricas que se producen y reproducen dentro del ámbito educativo. Las observaciones fueron registrando en el diario de campo, pero con lineamientos específicos planteados con anterioridad, mismos que fueron propuestos como pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo por Subirats y Tomé (1992).

La observación participante fue una de las técnicas a la que se dedicó más tiempo, puesto que observamos directamente los tres grupos en tres de las materias que cursaban. Entre las pautas de observación están: los intercambios orales del profesorado con el alumnad@, las palabras dirigidas a hombres y mujeres, expresiones estereotipadas, amonestaciones, expresiones ridiculizadas, participación en clase, lenguaje utilizado, ejemplos, entre otros.

Cabe recordar que el trabajo se realizó con tres grupos de la licenciatura en educación secundaria, cada uno de ellos perteneciente a una de las especialidades (formación cívica y ética, geografía e historia) y de cada grupo se observaron tres materias (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Días/horas de observación participante en la escuela Normal de Texcoco.

ESPECIALIDAD	MATERIA/	DÍAS	HORAS
HISTORIA	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4	16
	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	4	16
	Observación del proceso escolar	4	16
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.	Derechos humanos y derechos sociales	4	16
	Opcional II. La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo	4	16
	Observación y práctica docente IV	4	16
GEOGRAFÍA.	Diversidad geográfica mundial y de México II	4	16
	Seminario: efectos económicos y sociales de la globalización	4	16
	Opcional II. La tecnología y su aplicación en la geografía.	4	16
Total		36	144

FUENTE: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas 2007.

Las observaciones fueron hechas en tiempo de clase, es decir, se nos permitió entrar a las clases y hacer las observaciones pertinentes. Tanto al profesorado como al alumnado se les informó sobre el motivo de nuestra presencia en las aulas: realizar una investigación sobre relaciones de género y la observación directa de la dinámica del grupo, sin embargo, no se les dio información completa hasta el final del trabajo de campo (en los talleres).

Se nos asignó un lugar en el salón (como parte del alumnado) para que permaneciéramos ahí durante las horas de clase (cada clase con duración de cuatro horas y receso de veinte minutos). El tiempo de observación fue de cuatro días en cada materia, equivalente a dieciséis horas por materia, por lo que en total observamos durante treinta y seis días o 144 horas. Cabe aclarar que cada día se

observaba una o dos materias, por lo que el tiempo que estuvimos dentro de los grupos fue de dos meses (sólo en la observación).

La estancia con cada uno de los grupos significó observar las relaciones subjetivas en dinámicas que la propia materia (de acuerdo a sus características y objetivos) demandaba, así como las relaciones interpersonales presenciadas cuando el profesorado no se encontraba, en el tiempo de receso, y en las conversaciones que se producían fuera del ambiente académico.

Entrevista individual semiestructurada

La entrevista en la investigación cualitativa es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana en los hechos sociales, los procesos de interacción cultural y la formación de las identidades (Vela, 2004). El mismo autor considera que proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual l@s entrevistad@s expresan los pensamientos, deseos y el mismo inconsciente.

La entrevista semiestructurada según Geilfus (1998) busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados, falta de diálogo, falta de adecuación a las percepciones de las personas, busca un intercambio; de ahí que contenga una serie de temas preparados a títulos indicativos. Se realiza de manera flexible, ya que se le da la oportunidad de que l@s entrevistad@s se expresen y no siga el orden de las preguntas, pero sin perder de vista los objetivos de ésta técnica.

Bernard (1988 citado en Vela, 2004) considera que este tipo de entrevista es de utilidad en situaciones en las que no hay buenas oportunidades para entrevistar a personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usarlo eficientemente. Este tipo de entrevista permite a el/la entrevistador (a) tener control

sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin llegar a ejercer un dominio total sobre el/la informante. Así, en la entrevista semiestructurada, se mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, proporcionándole a el/la informante el espacio y libertad suficiente para la discusión.

Esta técnica se aplicó a 20 alumn@s y seis profesores (as). La guía de entrevista para el profesorado fue diferente de la del alumnado (ver anexos 1 y 2). De las entrevistas al alumnado seis fueron realizadas a hombres y 14 a mujeres. En cuanto a las del profesorado, cuatro fueron hechas a hombres y dos a mujeres.

En esta técnica tuvimos algunos inconvenientes, ya que no pudimos realizar todas las entrevistas planeadas. Se pretendía entrevistar a todo el alumnado perteneciente a los grupos observados y al profesorado que impartía las clases de esas materias, sin embargo, no tod@s accedieron. La razón por la que el alumnado no accedió fue porque implicada quedarse después de las clases y dar tiempo extra para la entrevista, por lo que no tod@s estuvieron dispuestos. De igual manera, no todo el profesorado estuvo accedió a la entrevista, sobre todo l@s que trabajaban por horas y tenían que ir a otra escuela a impartir clases, pues ell@s comentaron que solamente daban las clases que les correspondían y se retiraban.

Sin embargo, el material obtenido, a partir de las 20 entrevistas del alumnado y seis del profesorado, nos permitió tener datos importantes, los cuales, contrastados con la observación participante y las aportaciones de los talleres, nos ayudó a conocer la realidad del contexto socio-genérico de la escuela Normal de Texcoco. Cabe señalar que las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas textualmente para su análisis.

Talleres investigativos

El taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y planeación (Sandoval, 1996). Para la implementación de los talleres, se

construyó un manual, en el cual se planearon y diseñaron las actividades a realizar. En él se establecieron desde la evaluación diagnóstica hasta las lecturas teóricas y actividades a realizar (ver anexo 3).

Los talleres que se plantearon en esta investigación fueron realizados en la parte final de la recolección de datos. La intención de hacer los talleres al final fue para que el alumnado no modificara intencionalmente sus actitudes y comportamientos, modificando drásticamente lo que se “esperaba” de ell@s durante el proceso de observación participante. Al final el alumnado podría tener información teórica-documental sobre la violencia de género en los centros escolares e identificaría, de acuerdo con su experiencia personal, algunas manifestaciones de ésta dentro del ámbito educativo.

Al iniciar los talleres se aplicó un cuestionario de evaluación diagnóstica. Después se prosiguió con las actividades planeadas en el manual: la lectura de la parte teórica y las dinámicas propuestas, hechos que nos permitieron recabar información necesaria y relevante para la investigación. Finalmente se aplicó una evaluación sobre el taller.

Cada uno de los talleres planteaba una duración de cinco horas, divididas en dos sesiones, sin embargo, el alumnado de cada uno de los grupos propuso que todo el taller se hiciera en un solo día, ya que ell@s tenían que realizar otras actividades, y como ya hemos mencionado, su horario se encontraba saturado. Sin embargo, la mayoría de ell@s estuvieron interesad@s en asistir y se aprobó realizar la sesión de cinco horas en un solo día. Puesto que se trabajó con tres grupos (formación cívica y ética, geografía e historia), se realizaron tres talleres (uno con cada grupo) en distintos días, lo que significó quince horas dedicadas a tres talleres. Las técnicas de investigación empleadas se resumen en el cuadro 2.

Cuadros 2. Técnicas de investigación empleadas en el trabajo de campo.

Técnica	Propósito	Evidencias para la investigación	Dirigido a:
Análisis documental	Construcción del marco teórico	Marco teórico conceptual	
	Análisis de materiales escritos que reproducen elementos sexistas que motivan la violencia de género (currículo patente)	Análisis de planes y programas de la licenciatura en educación secundaria.	Formación cívica y ética. Geografía Especialidad en historia
		Artículos de la antología de observación y practica docente IV.	
		Libro de texto de Formación Cívica y Ética para segundo grado de secundaria.	
Observación participante y diario de campo	Observación directa del contexto socio-genérico en que se reproducen o no elementos de violencia de género dentro de la dinámica de grupo (currículo oculto)	-Intercambios orales entre profesorado-alumnado. -Expresiones estereotipadas. -Amonestaciones al alumnado. -Expresiones ridiculizantes. -Participación de hombres y mujeres en clase. -Lenguaje utilizado.	21 alumn@s de formación cívica y ética. 21 alumn@s de geografía. 14 alumn@s de historia
Entrevista individual semiestructurada.	Acceder a las percepciones subjetivas en las relaciones inter e intragenéricas al interior de los grupos en la dinámica escolar.	Percepción de la licenciatura en educación. Percepción de las relaciones genéricas. Percepción de las actividades divididas por género. Percepción de los estereotipos de género. Percepción de agresiones y violencia en el ámbito educativo.	20 alumn@s: _14 mujeres _6 hombres 6 profesores (as): _2 mujeres _4 hombres.
Talleres investigativos	Que l@s participantes expresen experiencias, conocimientos y discernimientos sobre los estereotipos de género y la violencia en los centros escolares.	Estereotipos de género.División de las actividades por género. Tipos de violencia en la escuela. Pautas de sexismo en la escuela.	10 alumn@s de formación cívica y ética. 17 alumn@s de geografía. 12 alumn@s de historia.

Fuente: Elaboración propia 2007.

3.6.4 Universo de estudio

La Escuela Normal de Texcoco cuenta con 145 docentes en formación (34 hombres y 111 mujeres) distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro 3. Matricula de estudiantes por licenciatura y sexo, ciclo escolar 2006-2007

GRADO	GRUPO	LICENCIATURAS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1°	1	<i>Historia*</i>	4	10	14
2°	1	Primaria	10	13	23
2°	1	Preescolar	3	21	24
3°	1	<i>Formación Cívica y Ética*</i>	3	18	21
3°	1	<i>Geografía*</i>	4	17	21
4°	1	Formación Cívica y Ética	6	19	25
4°	1	Geografía	4	13	17
Total			34	111	145

Fuente: Estadística inicial del primer semestre del ciclo escolar 2006-2007 de la Escuela Normal de Texcoco.

* Grupos que han sido tomados como muestra

3.6.4.1 Muestra.

De acuerdo con la clasificación de diez formas de muestreo, propuestas por Patton, 1988 (citado en Sandoval, 1996), la muestra seleccionada para este trabajo es del tipo denominado “muestreo de casos confirmatorios o discriminatorios”, también llamada intencional o estratégica, ya que como menciona el autor, la selección se relaciona con la identificación en procesos sociales, objeto de investigación, de los actores y actrices principales, es decir, los que intervienen directa o indirectamente de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en dichos procesos.

El mismo autor menciona que en algunas ocasiones, el investigador o investigadora no estará en posibilidad de determinar cuáles participantes podrían ser los apropiados para proporcionarle la mayor y mejor información. En este caso, él o ella

tendrán que acudir a una muestra voluntaria, en la cual, los potenciales participantes serán invitados a aportar la información de que dispongan.

Para la elección de la muestra se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones: en cuanto a los grupos, que fueran de la licenciatura en educación secundaria y que pertenecieran a una de las tres especialidades. En cuanto a las materias: que éstas fueran diversas¹¹ y diferentes; y que l@s catedrátic@s fueran de ambos sexos (hombres y mujeres)¹².

De las tres especialidades (formación cívica y ética, geografía e historia) se eligieron tres asignaturas de cada una de ellas (mismas que a continuación mencionaremos y en el apartado de análisis describiremos detalladamente).

ESPECIALIDAD EN HISTORIA. SEGUNDO SEMESTRE

- Estrategias para el estudio y la comunicación II.
- Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad
- Observación del proceso escolar

ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. SEXTO SEMESTRE

- Derechos humanos y derechos sociales
- Opcional II. La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo
- Observación y práctica docente IV

¹¹ Las asignaturas son diversas en cuanto a que en algunas de ellas no se tratan temas propiamente relacionados con el género, sin embargo, independientemente de los contenidos temáticos, las relaciones de género, estereotipos y roles se reproducen en cualquiera que sea ésta.

¹² Aún cuando la mayoría del profesorado son mujeres, se trató de equilibrar esta situación escogiendo asignaturas que son impartidas por hombres.

ESPECIALIDAD EN GEOGRAFÍA. SEXTO SEMESTRE

- Diversidad geográfica mundial y de México II
- Seminario: efectos económicos y sociales de la globalización
- Opcional II. La tecnología y su aplicación en la geografía.

La elección de las materias observadas se hizo de manera aleatoria. Sin conocer los contenidos curriculares de las asignaturas, se eligieron algunas de ellas, pues consideramos que la violencia de género se presenta en todas partes y que la perspectiva de género puede implementarse en cualquier asignatura, sin que ello signifique alguna modificación o intervención con su contenido temático.

Del total de grupos y docentes en formación en la Normal de Texcoco, se tomaron como muestra tres grupos pertenecientes a la licenciatura en educación secundaria: 1º grado de la especialidad en Historia, 3º grado de Formación Cívica y Ética y 3º grado de Geografía. Lo cual representó el trabajo con 56 alumn@s: 45 mujeres y 11 hombres (en las observaciones participantes). Con respecto a las entrevistas, la muestra (de acuerdo con l@s que accedieron a ella) fue de 20 personas; 14 mujeres y 6 hombres. Las entrevistas con el profesorado que da clases por lo menos en uno de los grupos seleccionados, fueron cuatro a hombres y dos a mujeres.

Finalmente, para los talleres se convocó a todo el estudiantado a participar en ellos, aunque no todos lo hicieron, en el primer taller asistieron 10 personas (formación cívica y ética), en el segundo, 12 (historia) y en el tercero 17 (geografía). Por lo que en total, se recogieron las percepciones de 39 alumnos que participaron en los tres talleres.

El total de l@s participantes en esta investigación lo podemos visualizar en el cuadro 4.

Cuadro 4. Muestra total por sexo de participantes en la investigación.

Técnica en la que participaron	Participantes	Género	Tiempo de trabajo.
Observación participante	56 alumn@s	45 mujeres	144 horas totales distribuidas en 36 horas por grupo.
		11 hombres	
Entrevista semiestructurada	20 alumn@s	14 mujeres	En promedio una hora por entrevista
		6 hombres	
	6 profesores (as)	2 mujeres	
		4 hombres	
Talleres investigativos	39 alumn@s	34 mujeres	15 horas: cinco horas en cada grupo.
		5 hombres	
Total	121	95 mujeres	
		26 hombres	

Fuente: Elaboración propia, 2007.

3.6.5 Análisis de datos

Para el análisis de los datos reunidos se utilizó el modelo ecológico que Bronfenbrenner (1977) propuso para el desarrollo; Corsi (1994) para el análisis de la violencia intrafamiliar; y Díaz-Aguado (2006) para el acoso escolar, entre otros. Dicho modelo nos permite visualizar, desde los niveles macro, hasta los micro e individuales, los elementos sexistas que motivan la violencia de género en el ámbito educativo. Del estudio de Díaz-Aguado (2006) presentado en el libro "*Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*"¹³, se utilizó el modelo porque permite visualizar de manera clara los elementos que propician el acoso escolar.

Es importante señalar que en países como España, diversas investigaciones han estudiado el problema del acoso escolar, el sexismo y la violencia en el aula, pero en México poco se ha hecho al respecto. Uno de los pocos trabajos encontrados en nuestro país es el de Mares (2006) titulado: "*Roles de género en los libros de Texto de Educación Básica*", donde, tomando como base las pautas de observación para

¹³ Este libro obtuvo el premio al mejor libro de educación 2006, en España.

el análisis del sexismo en el ámbito educativo de Subirats y Tomé, 1992, se analizan los libros de ciencias naturales de educación básica.

Es por ello que, para analizar la violencia de género en la escuela Normal de Texcoco, desde la perspectiva de género y bajo un enfoque cualitativo, se tomaron como modelos antecedentes los estudios e instrumentos utilizados en otros países (modelo ecológico y pautas de observación para el sexismo).

Para analizar los datos obtenidos se realizaron diferentes acciones, según el tipo de información recabada. Para el análisis documental se leyeron los textos y se examinaron tomando en cuenta las pautas de observación sexista de Subirats y Tomé (1992). De la información recolectada, con la observación participante, se transcribió al diario de campo y se analizó tomando en cuenta los elementos sexistas y de violencia de género expuestos en el marco teórico. Para el caso de las entrevistas semiestructuradas, se transcribieron textualmente, para posteriormente identificar, a través del análisis del lenguaje usado, indicios de sexismo y violencia de género, además de contrastarlos (triangularlos) con las observaciones. Cabe señalar que los nombres de l@s participantes fueron cambiados, y se utilizaron seudónimos para guardar su anonimato. Finalmente, la información recolectada a través de los talleres investigativos, fue capturada, seleccionada y analizada en cuanto a su contenido, ya que l@s participantes fueron quienes realizaron los propios cuadros y esquemas presentados.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 EDUCACIÓN EN MÉXICO, UN PASEO POR LA HISTORIA.

“Las mujeres tenemos derecho a prepararnos en todos los niveles necesarios para nuestro desarrollo político, económico, social y cultural” (II ley revolucionaria de las mujeres, 1997: 345).

La educación ha sido considerada como un elemento trascendental en el desarrollo de los países, sin embargo, no siempre se le ha puesto la atención necesaria y el capital económico suficiente para que se ofrezca una educación digna y de calidad a todas las personas. La educación se ve como derecho humano universal independiente de edad, clase, etnia y género, así como meta importante y condición para procesos de modernidad y democracia (Galindo y Zapata, 2001).

México ha tenido una larga historia en la educación, ha sido tema de interés por sus implicaciones económicas, sociales, filosóficas, morales, pedagógicas y políticas, que influyen en el desarrollo y bienestar de l@s mexican@s. La educación en México ha cambiado a través de la historia. Se consideró primero como estimulante de la unidad nacional, luego como medio para poner en práctica una sociedad socialista, y finalmente, como instrumento de capacitación para las clases obreras (Pieck, 1996).

La educación pública en México nace con el liberalismo. Marcan su inicio las leyes de octubre de 1833¹⁴, expedidas por Gómez Farias. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, en donde se declara libre

¹⁴ En 1833 el Congreso autorizó al poder ejecutivo para organizar la enseñanza pública en el DF y Territorios: "Reforma de 1833" compuesta por varios decretos y un reglamento, publicadas como: Leyes y Reglamento para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. 1834 (Zamora Patiño Martha Patricia "Legislación educativa" Diccionario de la Historia de la educación en México, Universidad Iberoamericana A.C.)

la enseñanza, y se transforman un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo. Se define por primera vez en México la competencia del Estado respecto a la educación (Solana, 1999).

Bolaños (1999) señala que para 1867 el gobierno de Juárez se propuso convertir la educación en una función pública para lo que se formuló el plan de educación. Dicha ley proponía la unificación de la instrucción primaria, además de considerarla obligatoria y gratuita. Así mismo contenía un plan de estudios para la educación secundaria y ordenaba la creación de la escuela secundaria para Señoritas.

Dos años después, el 15 de mayo de 1869, el gobierno de Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública, que como la anterior, era aplicable al territorio federal, en ella se mantenía la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además se suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la educación elemental adquiría las características de obligatoria, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días (Bolaños, 1999).

Para 1906 Justo Sierra crea la Secretaría de Educación Pública, que funcionó hasta 1912. Resaltó entre sus propósitos iniciales una jefatura de educación primaria y normal, la cual abarcaba solamente el Distrito y Territorios Federales (Tejera, 1963).

La Revolución mexicana, paralizó los avances de la unificación educativa en el país, sin embargo, se proponían otras ideologías, como señala Tejera en su propia experiencia:

“... antes de la Revolución yo no oí nunca hablar de que existiese en el país un problema rural. Nadie creía que hubiese necesidad de educar a los indios y a los campesinos de la nación. Dos terceras partes de la gente que habitaba la república habían sido olvidadas por completo y estaban desintegradas de nosotros en absoluto. La Revolución reclamó la rehabilitación de los indígenas y campesinos, la devolución de sus propiedades inicuaamente arrancadas; el reconocimiento de sus derecho a la instrucción. Dos problemas enormes: el agrario y el educativo surgieron...” (Tejera, 1963:18). Desde ahí surge la Escuela Rural.

Después de este periodo, particularmente con el reestablecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, cristaliza la organización de un sistema de educación nacional (Solana, 1999). Fue entonces cuando se dio mayor atención a la situación social y económica de las masas rurales y se inicia la educación para adultos (Pieck, 1996).

Por decreto del presidente Álvaro Obregón, el 30 de junio de 1921, fue reinstaurada la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Tejera, 1963), con José Vasconcelos como primer Secretario de Estado, esto significó un importante progreso para la educación en México. Sus objetivos iniciales fueron: combatir el analfabetismo y extender la educación básica en las áreas rurales. Con el periodo cardenista (1934-1940), la educación adquirió un matiz socialista, dándole mayor importancia a los contenidos curriculares relacionados con las necesidades sociales y políticas de la población rural (Pieck, 1996).

Para los años cuarenta la educación se orientó hacia la aplicación de la teoría del capital humano, ya que significaba mejor capacitación para desarrollar fuerzas de trabajo. A nivel económico se justificaba como una inversión en capacidades y habilidades y como un prerrequisito para el desarrollo y el progreso social (Padua, 1984 citado en Pieck, 1996). La educación, a finales de los cuarenta y principios de los cincuenta, empezó a reflejar las tendencias del modelo de desarrollo económico y político. La educación rural estaba en un nivel secundario dentro de la nueva estrategia de desarrollo, en la que las áreas rurales se subordinaban a las prioridades de industrialización y urbanización.

Durante la década de los sesenta, el sistema educativo empezó a expandirse rápidamente (al igual que en la mayor parte de América Latina), pues se tenía optimismo por lo que se podría lograr a través de la educación. La educación primaria aumentó de 6.5 millones de alumnos en 1964 a 9 millones en 1970; y para 1977 el número había crecido a 12 millones (Pieck, 1996).

Durante la presidencia de López Portillo (1976-1982) se formuló el Plan Nacional de Educación, que intentaba acabar con los problemas educativos en el país a todos los niveles, pues a pesar de todos los esfuerzos y programas implementados en 1980, había 6.5 millones de personas analfabetas, y esta cifra se redujo considerablemente a 3.7 millones en 1986 debido al Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) (Pieck, 1996). Para 1981 la población del país se había multiplicado por 5 y el sistema educativo lo había hecho por 24 (Solana, 1999: 2).

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública a la fecha han surgido grandes transformaciones en el país y en la educación.

“La educación nacional en los años veinte era rudimentaria, los establecimientos educativos federales y estatales existentes en 1921 no llegaban a 10 mil, para 1981 había más de 100 mil. En 1921 cursaban la primaria 868 mil alumnos, 6% de la población total” (Solana, 1999: 2).

Para el año 2000, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, era de 7.3 años, uno más que en 1990. Las mujeres tienen 7.1 años de estudio en promedio por 7.6 de hombres. De los habitantes de 15 años y más (62, 842,638 habitantes en total), 90.5% son alfabetas y 9.5% analfabetas. Asimismo, de los niños de 6 a 14 años (19, 700,930 habitantes en total), 87.3% sabe leer y escribir. Del total de la población alfabetada, 52.1% son mujeres; sin embargo, la distribución porcentual de mujeres analfabetas también es mayor comparada con la de varones, 62.4% (INEGI, 2003).

La diferencia aumenta conforme la edad, en el grupo de 15 a 29 años, 3.3% de hombres y 3.9% de mujeres son analfabetas; de 30 a 39 sube a 5.3 y 8.6 por ciento, respectivamente; de 45 a 59 años se eleva a 11.3 y 19.5% para cada sexo, y por último de 60 y más años se registra 23.9 y 35.5% de hombres y mujeres analfabetas respectivamente (INEGI 2003).

De la población total de 6 a 14 años, en el 2000, 91.3% asiste a la escuela, en 1990 lo hacía 85.8%. Por sexo, la asistencia escolar es similar, 91.6% los niños y 91% las niñas. En el país, 6.9 millones de personas de 18 años y más tienen algún grado aprobado en nivel superior, 3.8 millones son hombres y 3.1 millones, mujeres (INEGI, 2003).

A pesar de todas las consideraciones y propósitos que se han planteado en el sistema educativo nacional, no se ha dado la importancia que merece la diferencia en el acceso a la educación no solamente a nivel geográfico, político, étnico y económico, sino en las limitantes y obstáculos que implica el pertenecer a un género, específicamente el ser mujer. En las estadísticas antes mostradas se puede apreciar que a lo largo de la historia de la educación en México, las mujeres han sido quienes menos acceso a ella han tenido. Hasta el año 2000 las mujeres siguen ingresando en menor porcentaje que los hombres. Aunque el poco acceso que ellas tienen a la educación es un signo de inequidad, las situaciones y condiciones que se presentan en las dinámicas escolares (ya estando dentro) también lo son. Por lo que es preciso consolidar una oferta educativa flexible y diversificada, que permita responder a los requerimientos futuros de una sociedad en constante transformación.

4.1.1 Génesis y desarrollo de la escuela Normal en México.

Habiendo mencionado algunos antecedentes históricos de la educación en México, se dará atención al proceso de transformación e importancia de la educación normalista. La formación del profesorado a partir de 1921 ha tenido dos momentos claves que han influido en su preparación: El/la maestr@ rural, misioner@, comprometid@ con una concepción humanista y social de la profesión docente. El otro momento, cuando se le otorga a los estudios normalistas el nivel de Licenciatura (Hurtado, s/f).

En el Sistema Educativo Mexicano, las escuelas Normales desempeñan y han desempeñado un papel importante en el desarrollo cultural del país. Históricamente, han cumplido la función de “formar” profesores (as) para la educación básica, desde nivel preescolar, primaria, secundaria y educación especial. La formación docente constituye la espina dorsal de todo sistema educativo. Puesto que las necesidades básicas de la educación y las demandas sociales configuran un cuerpo de exigencias específicas en materia de formación.

El/la maestr@ es uno de los agentes en el proceso de transmisión cultural de una sociedad; gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones. Ell@s realiza una función clave en la preparación y el adiestramiento de las nuevas generaciones y contribuye a la integración y enriquecimiento cultural de la sociedad (Curiel, 1999).

La generación de los primeros maestros rurales que llevaron sus enseñanzas a los lugares más apartados del país fueron elementos difusores de la cultura nacionalista. Fundaron las bases de la educación rural, al tener el conocimiento de la región y la gran diversidad étnica del país con base en sus experiencias (Hurtado, s/f). A partir del Proyecto de Educación Nacionalista, de la unificación social, ideológica, educativa y cultural (después de la Revolución Mexicana), la educación no fue sólo para los habitantes de las ciudades, sino también para los que vivían en el campo. Las escuelas Normales rurales, junto con la escuela rural forman parte de la educación impartida en esas zonas y que más tarde, con el gobierno de Álvaro Obregón, fue impulsada por Vasconcelos.

Las instituciones encargadas de la instrucción en el campo fueron: la escuela rural; misiones culturales; y las escuelas normales rurales. Estas escuelas regionales campesinas permitían abarcar amplias capas sociales, sobre todo en áreas rurales. Para las escuelas Normales rurales, el plan de estudios se componía de cuatro semestres. El primer año tendría un carácter complementario y prevocacional; el segundo se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos

de capacitación en agricultura y crianza de animales. En marzo de 1926, este plan se unificó para todas las Normales rurales del país. A partir de 1942 los planes de estudio de las escuelas Normales urbanas y rurales se unificaron, distinguiéndose las últimas únicamente por ofrecer además del currículo general de materias dedicadas a la enseñanza, otras materias de carácter específico como las de industria agrícola (Hurtado, s/f).

4.1.2 La educación normalista en el Estado de México.

El primer Gobernador del Estado de México, Melchor Múquiz, creó las escuelas de primeras letras, en cada distrito, las cuales comenzaron a funcionar a partir de 1828. Estas se dedicaban a la enseñanza de lectura, escritura y operaciones fundamentales de aritmética (Hernández Guerrero, 2005).

Las escuelas eran atendidas por preceptores (personas del pueblo que sabían leer y escribir, pero carecían de formación pedagógica) y asistían solamente niños, para las niñas se fundó la escuela llamada “amigas” con características similares a las primeras letras (Hernández Guerrero, 2005).

Siguiendo al mismo autor, entre 1834 y 1850 se dan los primeros intentos para organizar el sistema educativo del Estado y con ello formar la Escuela Normal. El 13 de enero de 1834, se expide la Primera Ley Orgánica de Instrucción Pública, por parte del C. Gobernador Félix María Aburto y el Congreso Local. Hacia 1849, durante el Gobierno de Mariano Rivapalacio, el Diputado Riveroll, presentó una iniciativa de Ley, en la que incluye de manera destacada el establecimiento de una Escuela Normal (Hernández Guerrero 2005).

El 15 de octubre de 1850, se expide la nueva Ley Orgánica, cuyo Art. 5º señala: se establece en el Instituto Literario (ahora Universidad Autónoma del Estado de

México), una Escuela Normal para preceptores de primeras letras (Hernández Guerrero 2005). Sin embargo, la formalización de los estudios en las Escuelas Normales se inició el 10 de abril de 1882, cuando el Lic. José Zubieta, Gobernador del Estado, decreta el establecimiento de la Escuela Normal de Profesores, “con el objeto de formar preceptores, que entonces se consideraban de primera, segunda y tercera clase” (Hernández Guerrero 2005: 13).

Hasta poco más de la mitad del siglo XX en el Estado de México, solamente funcionaban dos escuelas normales: la de varones y la de señoritas. La escuela normal de varones, desde 1882 ocupó parte del edificio del Instituto Literario y allí permaneció hasta 1910. Mientras que la Normal de señoritas, que fue fundada en 1891, estuvo instalada, hasta 1918, en el edificio del ex convento del Carmen, En este año por primera vez se fusionan las dos escuelas antes citadas, mismas que se unieron como Escuela Normal (Hernández Guerrero 2005; Hurtado, s/f).

Pero en 1921, por problemas de coeducación¹⁵ (sic) entre varones y señoritas, las escuelas se separaron. La normal de varones regresa al edificio del Instituto Científico y Literario y las Señoritas se quedan en el edificio de Independencia. La escuela Normal estuvo funcionando como mixta hasta 1949, pues a partir de 1950 se separa definitivamente (Hernández Guerrero 2005).

La Normal de varones pasó a ocupar parte del edificio de la secundaria No. 1 con el nombre de Escuela Normal “Miguel Hidalgo”, con turno matutino para varones y nocturno para maestros y maestras que ya estando en servicio necesitaban terminar sus estudios. Posteriormente tuvo que salir del edificio y se alojó temporalmente, primero en la escuela primaria “Ruiz Cortines” y después en la primaria “Justo Sierra”, hasta que en septiembre de 1967 fue inaugurado por el Lic. Juan Fernández

¹⁵ El autor Hernández Guerrero (2005) no especifica a que se refiere con problemas de coeducación. No creemos que el término utilizado en la referencia bibliográfica corresponda al significado de coeducación que se propone en la presente investigación.

Albarrán su edificio en la calle de Isidro Fabela, con el nombre de Escuela Normal del Estado de México. Actualmente se llama Escuela Normal No. 1 de Toluca y estudian en ella hombres y mujeres (Hernández Guerrero 2005).

La Normal de Señoritas se quedó definitivamente en el edificio de Independencia, pero a partir de 1973, empezó a recibir alumnos varones. Actualmente se denomina Escuela Normal de Profesores (Hernández Guerrero 2005). En esta etapa de formación de la Escuela Normal no se tenía el grado de licenciatura, sin embargo los maestros y maestras se mostraban interesados en que se obtuvieran mejor preparación, lo que motivó al magisterio a crear la Escuela Normal Superior. Como resultado de las gestiones, el 3 de junio de 1967, el Gobernador Lic. Juan Fernández Albarrán, acordó la fundación de la Escuela Normal Superior del Estado de México, misma que empezó a funcionar a partir del 2 de enero de 1968 en el edificio de la Normal del Estado (Hernández Guerrero 2005).

Posteriormente el acuerdo presidencial de fecha 22 de marzo de 1984, para la profesionalización de los estudios de profesores normalistas, eleva éstos al rango de Licenciatura. Desde esta época la misión principal de la Normal Superior es formar licenciados en pedagogía para la docencia, administración e investigación en materia educativa, en los niveles básicos, medio y superior (Hernández Guerrero 2005). Actualmente se desarrollan las reformas de 1997 y 1999 en las modalidades de educación primaria, preescolar y secundaria con diferentes especialidades.

Con la política de modernización educativa, 1989-2000 se descentralizó la educación y con ello el consenso necesario para que los treinta y un gobernantes de los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) firmaran con el Gobierno federal el acuerdo nacional para la modernización de la Educación Básica y Normal en la cual el gobierno federal transfirió a los Estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos, en donde cada Estado determina el tipo de educación que se imparte, así como los recursos que se

les destina a las mismas (SEP 2004). Desde entonces las Escuelas Normales son instituciones que se encuentran sujetas a disposiciones estatales, que determinan el tipo de maestros que es necesario formar para atender las necesidades productivas del Estado de México.

En el año 2005, con una entidad federativa de 14.8 millones de habitantes; las instituciones educativas del Estado y en especial las escuelas Normales, han crecido significativamente en número y en alumnado que atienden (SEP, 2006). El Estado de México cuenta con 36 Escuelas Normales. En ellas se ofrecen las licenciaturas en preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación física y educación artística, maestrías, especializaciones, diplomados y talleres (SEP, 2006).

A pesar de que en los últimos años la demanda en la profesión de la docencia se ha incrementado notablemente, la reducción de la matrícula representa también una inquietud para quienes desean ingresar a ella, debido a que la competencia se acentúa aún más. La reducción de la matrícula tiene como finalidad tener mayor seguridad en el otorgamiento de plazas por parte del Estado de México y por elevar la calidad de la educación (SEP 2006). Ya que hasta el 2005 los alumnos que egresaban de alguna de las licenciaturas que ofrecen las escuelas Normales en el Estado de México, por medio del Sindicato, se les otorgaba plaza de trabajo. En muchas ocasiones los asignaban a comunidades rurales o lejanas a su domicilio, pero contaban con un empleo “seguro”, pues con el transcurso del tiempo, se basificaba su plaza y con el apoyo del Sindicato, contaban con seguridad laboral.

4.1.3 Antecedentes y situación actual de la Escuela Normal de Texcoco

La escuela Normal de Texcoco se encuentra ubicada en el kilómetro 1.5 de la carretera Texcoco-Tepexpan, en la comunidad de Tulantongo, Texcoco, Estado de México. La creación de dicha escuela data del día 25 de julio de 1975, cuando era Gobernador Constitucional del Estado de México el profesor Carlos Hank Gonzáles quien acordó la creación de la Escuela Normal No. 21. El profesor Agripín García Estrada, director de Educación pública, dio a conocer los lineamientos para la ejecución del decreto y la realización de las gestiones pertinentes para la adquisición de un predio donde se construiría el edificio escolar, mismo que fue donado por el señor Roberto Flores Pérez en Tulantongo, Texcoco (Bruno, 2003).

La Escuela Normal No. 21 inició sus actividades con el Plan de Estudios de cuatro años dando la oportunidad a los jóvenes de realizar el bachillerato básico en los dos primeros años de la carrera; continuando con el programa de descentralización del servicio educativo para la formación de maestr@s, por parte del Gobierno del Estado (Bruno, 2003). A partir de 1976 se inicia la aplicación del Plan de estudios de cinco años.

En 1985 inició la Reforma a la Educación Normal, en la que los estudios correspondientes obtuvieron el grado académico de licenciatura, teniendo como antecedentes el bachillerato pedagógico. En la Escuela Normal No. 21 se dio apertura para cursar las licenciaturas en educación primaria y en educación media con la especialidad de Ciencias Sociales (Bruno, 2003).

A partir de 1994, hasta la fecha, la Profesora Romana Irma Morales Gonzáles asume la Dirección de la Escuela continuando con la implementación del Plan de Estudios de 1985. En 1997 se inició el desarrollo del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales, implementándose una reforma curricular que pretendió establecer mayor vinculación

entre las Escuelas Normales y las Instituciones de Educación Básica, iniciándose con el nivel de educación primaria (Bruno, 2003). A partir de 1999 el proyecto de Reforma Curricular incluye la formación de docentes para los niveles de educación Preescolar y Secundaria en las diversas especialidades.

Dentro de los estudios que ofrece actualmente la Normal de Texcoco, se encuentra la licenciatura (con una duración de cuatro años) correspondiente al nivel básico, misma que incluye la formación pedagógica, psicológica y la especialidad. Para ello, más del 50% de las asignaturas que contempla el plan curricular son de formación general para la Educación Básica y de formación común para todas las especialidades, y únicamente 38% corresponden a las asignaturas de la especialidad (Bruno, 2003).

La Escuela Normal de Texcoco cuenta con tres licenciaturas y tres especialidades:

- Licenciatura en educación preescolar
- Licenciatura en educación primaria
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en:
 - Formación Cívica y Ética
 - Geografía
 - Historia

El Estado de México cuenta con treinta y seis escuelas Normales, la Escuela Normal de Texcoco pertenece a la región oriente conformada por ocho escuelas: Amecameca, Los Reyes, Chalco, cuatro Normales en Neza y Texcoco. Debido a la ubicación geográfica de la Escuela Normal de Texcoco, atiende principalmente a l@s estudiantes pertenecientes a la zona económica III del Estado de México, que abarca los municipios de Atenco, Chiautla, Chiconcuac, Papalotla, Tepetlaoxtoc, Tezoyuca y el mismo Texcoco. Aunque debido a las especialidades que ofrece también asisten alunm@s de municipios como Nezahualcoyotl, Chalco y Ecatepec.

Según los reportes estadísticos sobre el proceso de egreso y titulación en la Escuela Normal de Texcoco, desde su creación, 1975, hasta 2004, han egresado 37 generaciones, 1,607 egresad@s, 1,233 titulad@s y 83 rezagad@s (7%) (Huerta, 2005:10). Desde el año 2000 han egresado grupos con un promedio anual de 26.6 alumn@s. Lo que pone de manifiesto la importancia de esta institución en el ámbito municipal y estatal, pues la influencia que ejerce sobre los demás niveles educativos es importante, ya que de esta escuela egresan l@s maestr@s que imparten alguna asignatura en educación primaria y secundaria en toda la zona Texcoco y sus municipios aledaños.

4.1.4 Datos estadísticos por género de la educación en México

La educación formal ejerce una influencia positiva sobre las posibilidades de desarrollo y emancipación de las mujeres, les permite tener mayor control de su vida y aspiraciones que trascienden el terreno doméstico. En México, el hecho de que la educación pública llegue a un mayor número de mujeres, es una posibilidad de empoderamiento y desarrollo para ellas. El tema de la equidad de género en la educación generalmente se ha enfocado sólo al acceso, ingreso y término de la educación, es decir, cuántas mujeres y hombres ingresan, y terminan la educación en distintos grados académicos, dejando de lado los elementos sexistas y de violencia de género que influyen en el alumnado dentro de la escuela.

Entre las diferencias por género en el ingreso, permanencia y término de la educación, Parker y Pederzini (2002) mencionan que a los ocho años de edad, el porcentaje de niñas y niños que asisten a la escuela es de más de 95%. La asistencia a la escuela aumenta de los seis a los nueve años y comienza a bajar a los once años en donde se empieza a marcar la brecha de género. A los 13 años, 87.0% de niños, en comparación con 82.4% de niñas, asisten a la escuela, lo que sugiere que las niñas abandonan la educación al terminar la primaria, sin embargo a

los 16 y 17 años (al término de la secundaria) los niños comienzan a abandonar la escuela en la misma tasa que las niñas. Nuevamente la brecha se abre al ingreso a la universidad, pues 27% de los hombres de 19 años están inscritos en alguna universidad contra 24% de mujeres.

Las mismas autoras señalan que el porcentaje de población que asiste a la escuela es considerablemente más bajo en las zonas rurales que urbanas. En las comunidades rurales la brecha de género en la asistencia comienza a los 11 años y es mayor que en las urbanas. A los 13 años, 76.6% de niños asisten a la escuela en comparación con 67.2% de niñas

Para este caso nos interesa conocer cuál es la distribución de la educación del Estado de México y, en específico, del municipio de Texcoco. INEGI 2003, presenta datos en el ámbito estatal para cada nivel educativo y en particular de la licenciatura en educación Normal.

Cuadro 5. Distribución porcentual de la matrícula escolar a nivel nacional y estado de México por sexo para cada nivel educativo, 2004.

Entidad federativa	Educación básica			Educación media superior		Educación superior		
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato	Normal licenciatura	Licenciatura universitaria	Postgrado
Nacional	4 086 828	14 652 879	5 894 358	362 835	3 185 089	146 308	2 010 188	150 852
Estado de México.	483 139	1 906 143	807 305	52 074	358 651	7 343	206 012	13 846
Hombres %	50.4	51.1	50.4	53.8	47.1	27.2	50.3	52.2
Mujeres %	49.6	48.9	49.6	46.2	52.9	72.8	49.7	47.8

Fuente: INEGI distribución porcentual de la matrícula escolar por entidad federativa y sexo para cada nivel educativo, 2004.

En el cuadro se puede observar que para el 2004 en todos los niveles educativos (a excepción del bachillerato) el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres. Con respecto a la educación Normal (que constituye el objeto de investigación) las mujeres representan 72.8% (de un total de 7 343 en el Estado de México), mientras que solamente existen 27.2% de hombres que cursan alguna licenciatura en este tipo de escuelas.

A pesar de las limitantes y obstáculos que se les impone tradicionalmente a las mujeres, respecto a la educación, son muchas más mujeres las que inician estudios normalistas y quienes tienen menos porcentaje de deserción, sin embargo, en otras especialidades y en niveles de mayor prestigio y jerarquía, la presencia de mujeres sigue siendo limitada. En México, de todas las personas que han concluido una carrera profesional, sólo 28% son mujeres. Dos de cada diez mujeres, con una formación de nivel medio, consideran innecesario que sus hijas vayan a la escuela, ya que al final “se van a casar, y por ende, las van a mantener, así que, ¿para qué estudian?” (INMUJERES, Mujeres es México, s/f).

Existe una tendencia marcada entre las carreras que prefieren las mujeres y las que prefieren los hombres. En cuanto a la docencia podemos ver que es una profesión eminentemente femenina. Incluso Apple, 1987 (citada en Santos Guerra 2002) menciona que durante mucho tiempo se dijo, que el ejercicio de la profesión docente por parte de las mujeres era una forma de prepararse para la maternidad y una extensión de ella. Situación que no sucede con otras carreras como las agronómicas que se imparten en la Universidad Autónoma Chapingo, pues desde sus inicios la agronomía fue exclusiva del género masculino, “se decía que era una de las más <varoniles> y propias para demostrar la capacidad de trabajo, dedicación y resistencia” (Galindo y Zapata, 2001:36) de los hombres, por lo que la incursión de las mujeres en éste ámbito, ha sido difícil, tardía y lenta.

La presencia de mujeres en la docencia, generalmente se da en los niveles inferiores, es decir en los niveles de educación básica, ya que no sucede lo mismo a

nivel universitario (Santos Guerra, 2002a, Solsona, 1995). A medida que la profesión docente va dando entrada a las mujeres, los puestos de responsabilidad van aumentando en manos de los hombres. Las mujeres tienen mayor dificultad en ocupar puestos de importancia en sus carreras o profesiones.

Según INEGI (2003) la matrícula escolar en postgrado para el área de estudio de educación Normal, de un total de 2082 estudiantes 39.4% eran hombres y 60.6% mujeres (aún cuando pareciera que las mujeres ocupan el mayor porcentaje, debemos considerar que la mayoría del estudiantado en este nivel son mujeres, por lo que es lógica la proporción porcentual). A nivel nacional, considerando todas las áreas de estudio, los hombres estudian postgrado 54.4% y las mujeres 45.5% (INEGI, Distribución porcentual de la matrícula escolar en postgrado según sexo para cada área de estudio y programa, 2001 a 2004).

Cuadro 6. Matrícula en las carreras de licenciatura universitaria y tecnológica con mayor presencia masculina y femenina 2001.

CARRERA	HOMBRES	CARRERA	MUJERES
Computación y sistemas	103 383	Administración	97 309
Derecho	99 247	Derecho	92 626
Administración	76340	Contaduría	84 005
Contaduría	60 383	Computación y sistemas	64 760
Ingeniería industrial	58 947	Psicología	42 520
Ingeniería eléctrica y electrónica	53 131	Ciencias de la comunicación	35 995
Ingeniería mecánica y Eléctrica	48 606	Medicina	35 715
Medicina	35 115	Educación y docencia	32 258
Arquitectura	34 326	Ingeniería industrial	23 842
Ingeniería civil	29 178	Diseño	19 974

FUENTE: Tabla presentada en el informe de INEGI "Mujeres y hombres 2004" 8ª edición, México 2004. Con fuente en: ANUIES. *Anuario Estadístico. Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, 2001.*

Es interesante que las tres primeras carreras para los hombres y las mujeres son las mismas, pero en distinto orden y con una diferencia porcentual significativamente menor para mujeres. Los hombres se inscriben en las carreras de: computación, derecho, administración y contaduría, en ese orden de preferencia; en el caso de las mujeres en: administración, derecho, contaduría y computación. Sin embargo, las diferencias más notables por sexo corresponden a las carreras de computación (39 mil) e ingeniería industrial (35 mil) con mayor presencia masculina; y contaduría (24 mil) y administración (21 mil) con una más alta presencia femenina (INEGI, Mujeres y Hombres 2004).

Con respecto a postgrado según (INEGI, Mujeres y Hombres 2004) entre 1990 y 2001, la matrícula en el nivel de postgrado se incrementó para ambos sexos, siendo muy significativo el crecimiento para las mujeres, al aumentar cerca de cuatro veces más su volumen, mientras el de los hombres creció poco más del doble. Pero ya como investigadores (as), según el Sistema Nacional de Investigación (SNI) en el año 2001, integraba 8 018 investigadores (as), de los cuales 71.4% son hombres y 28.6% mujeres. Con lo que podemos observar que en todas las áreas del conocimiento consideradas por el SNI predominan los hombres, visualizándose una situación más equitativa en el área de humanidades y ciencias de la conducta, donde hay un investigador por cada investigadora, a diferencia del área de ingeniería, donde la proporción es de siete hombres por cada mujer.

La educación no es solamente que asistan a la escuela, sino que exista equidad entre los sexos, esta tendencia abre el camino hacia la superación de la desigualdad de género, ya que crea las condiciones para el acceso igualitario al mercado de trabajo y el cambio cultural en mujeres y en hombres, con lo que se favorece la construcción de una sociedad más justa y equitativa (INMUJERES, Mujeres es México, s/f). Cuando una niña no asiste a la escuela, se le cierran las puertas para llegar a la secundaria, a la preparatoria y a la universidad. Estas niñas se convierten

en mujeres con menos oportunidades para ingresar a un trabajo bien remunerado y capacitación laboral.

En el documento “las niñas no van a la escuela porque se van a casar” el INMUJERES menciona que las niñas que no tienen estudio

“... al ser mujeres corren mayores riesgos de sufrir maltrato, violencia y explotación sexual. Adultas que no tienen forma de enfrentar las dificultades que se presentan en la vida y que probablemente transmitirán a sus hijos menor salud física, mortalidad infantil u orfandad.” (INMUJERES, Mujeres es México, las niñas no van a la escuela porque se van a casar, s/f).

Por lo que se debe promover la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, trato igualitario, respeto a la diversidad y la no discriminación al interior de la escuela.

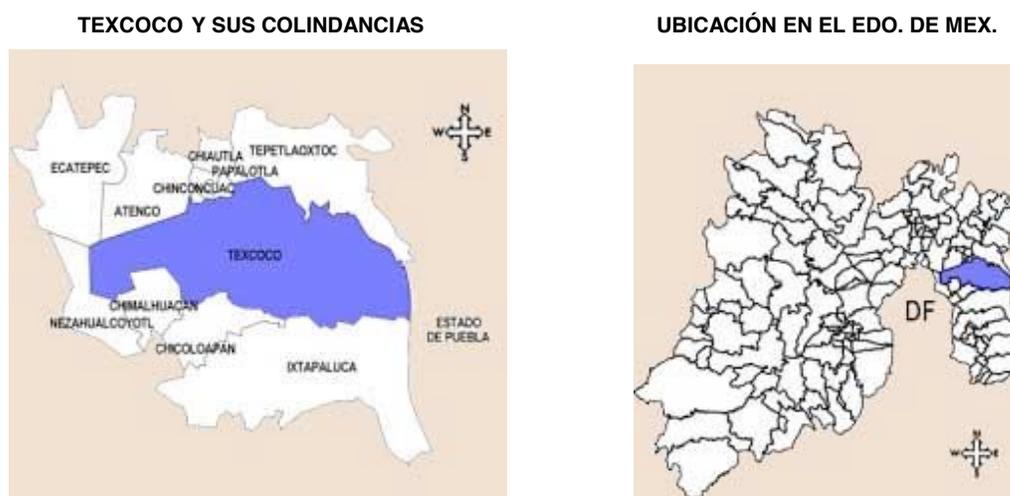
4.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: TEXCOCO, ESTADO DE MÉXICO

Puesto que la escuela Normal, objeto de investigación, se encuentra en el municipio de Texcoco, ahora describiremos algunas de las características más importantes de éste.

Se encuentra localizado en la parte oriente del Estado de México, a 40 Km. del D.F. Conformar el número 102 del total de los municipios del Estado de México. Colinda al norte con Tepetlaoxtoc, Papalotla, Chiautla, Chiconcuac; al sur con Chimalhuacán, Chicoloapan e Ixtapaluca; al oeste con Atenco; y al este con los Estados de Tlaxcala y Puebla (Taboada, *et al* 1998).

Texcoco pertenece a la región XI¹⁶ del Estado de México, dentro de esta zona se encuentran 7 municipios: Atenco, Chiautla, Chiconcuac, Papalotla, Tepetlaoxtoc, Tezoyuca y Texcoco. Pertenece a la región económica número III que lleva su nombre. Es sede de Distrito Judicial y Rentístico (Taboada, *et al* 1998).

Figuras 3 y 4 Ubicación geográfica de Texcoco



FUENTE: Pagina Web del gobierno del estado de México y sus municipios.

Extensión

Oficialmente el municipio de Texcoco tiene una extensión territorial de 418.69 kilómetros cuadrados. Esta integrado por 57 pueblos y comunidades y 18 barrios, colonias y unidades habitacionales (Pulido, 1998).

Población

Según datos presentados por el Gobierno del Estado de México, en el año 2000, la población texcocana ascendía a 204,102 habitantes, de los cuales 101,635 eran hombres y 102,467 mujeres. Para el 2005 (INEGI, II Censo de Población y Vivienda

¹⁶ Texcoco hasta antes del año 2006 estaba considerado como parte de la región VII que llevaba su nombre, actualmente se designa como región XI.

2005), Texcoco tenía una población total de 209 308 habitantes lo que equivale a una tasa media de crecimiento anual (2000-2005) de 0.4%.

Del total poblacional, 94.1% pertenecían a poblaciones urbanas y 5.9% a zonas rurales¹⁷.

Cuadro 7. Población total por municipios, región XI, 2005.¹⁸

Entidad	Población total	Tasa media de crecimiento anual (2000-2005)%	Hombres %	Mujeres %	Residencia en localidades de 2500 y más habitantes	De 5 y mas años que hablan lengua indígena %
Texcoco	209308	0.4	49.4	50.6	94.1	1.6
Atenco	42739	3.9	49.9	50.1	78.6	1.0
Chiautla	22664	2.6	48.5	51.5	65.9	0.7
Chiconcuac	19656	1.6	48.5	51.5	96.9	1.2
Papalotla	3766	1.5	48.4	51.6	98.2	0.4
Tepetlaoxtoc	25507	2.1	49.1	50.9	54.5	0.5
Tezoyuca	25372	5.4	49.4	50.6	49.4	1.9

FUENTE: INEGI: II Censo de Población y Vivienda 2005, en portal del Gobierno del Estado de México.

Texcoco es calificado como un municipio conurbano, porque a partir de 1983 está considerado dentro de la zona metropolitana de la ciudad de México. Ha sido contemplado por el gobierno federal dentro del área urbana del Altiplano. Sin embargo algunas comunidades y pueblos pertenecientes al municipio todavía tienen características rurales (Pulido, 1998). Según el Gobierno del Estado de México, en el año 2000, 59.3% de la población era urbana y 40.7% no urbana.

En Texcoco, 54 comunidades han salvaguardado en gran medida su identidad, preservando costumbres y tradiciones, sobre todo en la zona de la montaña donde

¹⁷ INEGI, considera como regiones rurales a las poblaciones de menos de 2500 habitantes.

¹⁸ Dado que el municipio de Texcoco es sede de Distrito Judicial y Rentístico, influye en los siete municipios de la región XI que lleva su nombre, por lo que los datos serán mostrados tomando en cuenta todos los integrantes de dicha región: Atenco, Chiautla, Chiconcuac, Papalotla, Tepetlaoxtoc, Texcoco y Tezoyuca.

persisten características rurales e indígenas (Pulido, 1998). La lengua náhuatl ha sido conservada en la zona oriente del municipio, sobre todo en las comunidades de: Colonia Guadalupe Amanalco, San Jerónimo Amanalco, Santa María Tecuanulco, San Pablo Ixayoc y Santa Catarina del Monte. El idioma se ha mantenido en la mayor parte de estas comunidades transmitiéndose de padres a hij@s. Del total de la población indígena del municipio de Texcoco en 1998, 2,942 personas hablaban alguna lengua indígena, las cuales representan 1.91% de la población mayor de 5 años (Pulido, 1998). Según menciona Taboada (1998), en 1990 la población de 5 años o más que hablaban lengua indígena se distribuían de la siguiente manera: 1698 hombres y 1392 mujeres de l@s cuales, 69 personas hablaban maya; 10 mazahua, 2294 nahúatl; 97 mixteco; 91 otomi; 91 zapoteco y 442 otras lenguas que no se especifican¹⁹.

Educación

La zona de Texcoco cuenta con una gran cantidad de escuelas estatales, federales, y privadas que prestan servicio a nivel preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y de capacitación para el trabajo.

De acuerdo con el Gobierno del Estado de México (2006), la matrícula de la región XI, representa 2.7% del total estatal y se ubica en el tercer lugar. La mayor cantidad de matrícula se encuentra concentrada en la educación básica: primaria (49,141) y secundaria (22,907), al igual que el número de docentes (primaria: 1,634 y secundaria: 1,359). En el centro de Texcoco se concentra mayor cantidad de planteles de educación básica, 172 planteles de nivel primaria (136 oficiales y 36 particulares); y 96 de nivel secundaria (81 oficiales y 15 particulares), lo que indica que la demanda y oferta educativa esta dirigida a la educación básica.

¹⁹ Con información de INEGI 1984 y 1991; X y XI Censo General de Población y Vivienda 1980 y 1990, Estado de México.

Tomando en cuenta únicamente la modalidad escolarizada que incluye escuelas oficiales y particulares, de control estatal, federal y autónomo, en el municipio de Texcoco, a nivel general, se registra una matrícula de 77,439 alumn@s, que requieren el trabajo de 5,060 docentes en 347 planteles educativos de todos los niveles.

En cuanto a educación preescolar, primaria y secundaria la mayoría de las comunidades del municipio de Texcoco cuentan con una escuela de gobierno (federal o estatal) y en algunos casos también con escuelas particulares, sin embargo a nivel medio superior y superior la oferta educativa es menor. Las escuelas particulares, en este sentido, cumplen un papel muy importante, pues prestan servicios educativos a gran parte de la población.

Entre las escuelas de educación superior que se encuentran en el municipio de Texcoco podemos mencionar la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que se encuentra en “El Tejocote”, la Escuela Normal de Texcoco que se localiza en la población de Tulantongo, la Universidad Autónoma Chapingo; el Colegio de Postgraduados *campus* Montecillo y el Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y Trigo (CIMMYT), que en algunos casos prestan servicios educativos en el ámbito local, nacional e internacional. Además de otras universidades particulares, como son la Universidad del Valle de México, Universidad Pedro de Gante y el Centro Universitario de Texcoco Francisco Ferreira y Arreola. Es importante destacar que en la comunidad de San Jerónimo Amanalco se encuentra una escuela primaria bilingüe (nahuatl-castellano). A partir de la enseñanza en estos dos idiomas se intenta conservar la identidad de la población indígena de la región.

Por ello, la educación Normal es importancia en otros niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, etcétera) y en el logro de mejores condiciones de vida para la población en general. Poniendo especial énfasis en ofrecer una educación de calidad, equitativa y coeducativa en beneficio de las mujeres.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado analizaremos y describiremos la información compilada a través de las técnicas de investigación empleadas: análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres investigativos. Comenzaremos por describir las características generales de l@s participantes, para continuar con la descripción de los hallazgos sobre la percepción de la violencia de género en la educación. La cual será analizada a partir del modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1977; Corsi, 1994, Díaz-Aguado, 2006) adaptado para la presente investigación.

5.1 DATOS GENERALES DE L@S ENTREVISTAD@S

Se entrevistaron catorce mujeres y seis hombres (total 20) alumn@s de la licenciatura en educación secundaria en la escuela Normal de Texcoco, que se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro 8. Datos generales de l@s entrevistad@s

Especialidad	Hombres	Mujeres
Geografía	2	8
Formación cívica y ética	2	3
Historia	2	3
Total	6	14
Promedio de edades	20	20.6

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a alumn@s de la Escuela Normal de Texcoco, 2007.

Las edades del alumnado entrevistado oscilan entre 18 y 22 años, con un promedio general de edad de 20 años.

De igual manera se entrevistó al profesorado: cuatro hombres y dos mujeres. Cabe mencionar que a pesar de que el número de mujeres profesoras es mayor en

comparación con los profesores, accedieron a las entrevistas más hombres que mujeres. Se pretendía entrevistar igual número de ell@s, pero algunas profesoras no accedieron.

Como se mencionó más arriba, la identidad de l@ entrevistad@ es respetada, por lo que los nombres mencionados en la investigación no corresponden a los reales, se utilizan seudónimos que permiten dar voz a l@s participantes, guardando el anonimato.

Otra técnica de investigación empleada fue el análisis documental de los planes y programas de la licenciatura en educación, correspondientes a las especialidades elegidas, así como de materiales impresos (artículos científicos) contenidos en la antología de la asignatura *Observación y práctica docente IV* de la especialidad en formación cívica y ética, y el análisis del libro de texto *“libro de recursos para el profesor. Formación cívica y ética 3”*.

La observación participante dentro de los grupos y asignaturas que constituyeron la muestra nos proporcionaron elementos y experiencias enriquecedoras para las aportaciones que pudiera tener la presente investigación.

Finalmente se realizaron tres talleres que permitieron recabar mayor información sobre la percepción de l@s docentes en formación acerca de la violencia de género en la educación. En este sentido podemos mencionar que debido a que l@s alumn@s tienen talleres cocurriculares, como teatro, banda de guerra, coro, danza, entre otros, y sus horarios de clases se encuentran saturados, no tod@s l@s estudiantes pudieron asistir a los talleres planteados, sin embargo, la información recabada fue interesante.

5.2 PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO CON RESPECTO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO.

Para examinar los datos obtenidos se tomó como eje de análisis *el modelo ecológico para la violencia de género en la educación*, representado gráficamente en la figura 2 (mostrada en el marco teórico) y adaptado para esta investigación ya que a partir de él explicaremos el fenómeno que se presenta en el ámbito educativo. Sin olvidar que está enfocada con perspectiva de género y que en el análisis separaremos la percepción de hombres y mujeres.

Comenzaremos por abordar el macrosistema, del cual sólo retomaremos los estereotipos como parte de la materialización de la ideología patriarcal que influye en todos los demás sistemas. En el segundo lugar abordaremos los elementos del exosistema en la educación desde los niveles macros, como es el plan de estudios para la licenciatura en educación secundaria. Posteriormente analizaremos los componentes del mesosistema- escuela a través del sexismo patente en el currículo, los materiales didácticos, libros, y lenguaje escrito. Finalmente analizaremos el microsistema, es decir las relaciones cara a cara entre alumnado y/o profesorado, a través del sexismo latente: el currículo oculto (relaciones interpersonales), actividades dentro de la escuela, relaciones de poder, violencia, lenguaje oral, ejemplos expuestos en clase. Todos estos elementos nos permitirán entender y evidenciar o no el sexismo y la violencia de género dentro de la escuela Normal de Texcoco y la percepción que tienen de ello el alumnado y profesorado.

5.3 MACROSISTEMA

El macrosistema está construido por esquemas y valores culturales que influyen en el comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito escolar, e interviene en los otros sistemas (mesosistema y microsistema). Las relaciones entre hombres y mujeres dentro de la escuela están construidas a partir de la división de género. Las

construcciones culturales en los hombres influyen en las mujeres y viceversa, las formas en cómo se ha configurado lo masculino y femenino abarcan todas y cada una de las esferas de vida del ser humano.

5.3.1 Estereotipos

A continuación describiremos los estereotipos de género percibidos por alumnado y profesorado en la escuela Normal de Texcoco y que denota algunas ideologías que representan al macrosistema.

Los estereotipos representan pautas de comportamientos de hombres y mujeres, que “deben” ser diferentes y ello les da acceso o no a otros espacios privado-mujeres, público-hombres. Estas formas de comportamiento parecieran ser obvias y “naturales” porque tod@s o casi tod@s las perpetran. Los estereotipos no sólo hacen que las personas se comporten de diferente manera (dependiendo del género) sino que además la forma en como ell@s se perciben así mism@s y a otr@s son disímiles. Mujeres y hombres han introyectado inconscientemente (por medio del aprendizaje cultural) una forma de pensar hacia sí mism@s, que se cree es natural y legítima para su género.

Percepción de los estereotipos atribuidos a las mujeres

Para conocer los estereotipos que l@s docentes en formación perciben dentro y fuera del ámbito educativo, se les preguntó por separado a hombres y mujeres: en general, y en particular en el ámbito educativo: ¿cómo creen que deban comportarse hombres y mujeres?, ¿qué actividades y características son propias de mujeres y hombres en el ámbito académico?

La forma en que las mujeres se perciben y perciben a otras de su mismo género, permite dar una idea de los estereotipos que se han introyectado en su modo de pensar, actuar, concebir la vida y las relaciones interpersonales que mantienen.

Primero analizaremos los estereotipos atribuidos en forma general y después para el caso específico de la educación (segregado por género).

A partir de las entrevistas realizadas, las mujeres atribuyen a su comportamiento propio y el de otras mujeres, calificativos como:

“Amable, seria, respetuosa, cordial, servicial, cariñosa, sumisa, sutil, tranquila, amorosa, sentimental, leal, tierna, sensible, dulce, indefensa, insegura y dependiente” (Mujeres: docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En sus capacidades se perciben:

“Inteligentes, responsables, pueden proveer sustento económico a la casa, pueden, embarazarse y ser madres, ejercer autoridad y tienen mayores habilidades manuales” (Mujeres: docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En su proyección hacia l@s demás se perciben:

“Vanidosas, bellas, delicadas, humildes, deben tener buenos modales, brindar confianza, no usar palabras altisonantes, deben tener un vocabulario decente, hogareñas, fieles, pueden llorar y ser sensuales” (Mujeres: docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En cuanto a sus actividades, se perciben como propias para:

“Realizar actividades domésticas, no debe salir de noche, con mayores responsabilidades en casa, cuidar y criar a los hijos, buscar un mejor nivel de vida y desempeñar solamente algunas profesiones” (Mujeres: docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Algunas entrevistadas consideran que comparten con los hombres algunos atributos, pues mencionan que, en la actualidad:

“Ambos podemos realizar las mismas actividades. Somos dignas de ser tratadas como personas, y respetadas. Tenemos los mismos derechos, obligaciones, responsabilidades y deseos de superarnos. Somos capaces de realizar cualquier

cosa a pesar de no tener la misma fuerza física que el hombre” (Mujeres: docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

A pesar de que algunas mujeres se perciben como capaces de realizar las mismas actividades que los hombres, respuestas como: “somos dignas de ser tratadas como personas, y respetadas”, da indicio de que no son tratadas con equidad por los hombres, y pareciera que no merecen ser tratadas como personas, ya que aluden: “somos dignas”, pero esa dignidad, “como personas”, no se reconoce.

De igual manera la respuesta: “somos capaces de realizar cualquier cosa a pesar de no tener la misma fuerza física que el hombre”, indica, por un lado, que se reconocen capaces de realizar cualquier actividad, pero por otro, se limitan por no tener la misma fuerza física, atribuida como una característica masculina.

Como podemos observar, en las respuestas que emiten las entrevistadas, se siguen reproduciendo estereotipos tradicionales asignados a las mujeres. Éstos se relacionan con el trabajo reproductivo “hogareñas, fieles, realizar actividades domésticas, pueden embarazarse y ser madres, no debe salir de noche, con mayores responsabilidades en casa, cuidar y criar a los hijos”; con estereotipos de belleza: “vanidosas, bellas, delicadas, humildes, deben tener buenos modales”, actitudes como “tierna, sensible, dulce, indefensa, insegura, dependiente, tienen mayores habilidades manuales”, entre otras, dan cuenta de los estereotipos que se siguen reproduciendo en la sociedad actual.

En la opinión expresada por los hombres, llama la atención la percepción que tienen sobre las mujeres, cuando uno de ellos menciona

“He leído que tradicionalmente las mujeres deben portarse muy educadas, delicadas, reservadas, no deben ser escandalosas, sino recatadas, casi sumisas” (Pablo, 20 años, marzo 2007).

Este alumno no asume la responsabilidad de sus palabras, pues su opinión no expresa lo que él piensa, sino que lo asume de lo que ha leído. Es decir, los estereotipos no los hace personales, sino como parte de un comportamiento que se ha considerado “normal y legítimo” para las mujeres e incluso, se encuentra escrito.

Los otros entrevistados dieron respuestas que podemos englobar en:

“Ser delicadas, frágiles, tiernas, pero tener un carácter fuerte cuando se requiere, tener temple y actuar inteligentemente. Encargadas de los hijos y de la casa” (Hombres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

La percepción que los hombres tienen acerca de cómo deben comportarse las mujeres también responde a estereotipos asumidos por la división de género. Para el contexto educativo, las mujeres consideran que las características y actividades de ellas se relacionan con:

“Mayor trabajo (disposición- colaboración), son más detallistas y volubles, desarrollan actividades de mayor creatividad” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Algunas mujeres, y prácticamente todos los hombres entrevistados, consideraron que ambos géneros pueden participar de igual manera en las actividades:

“Ambos tienen mucho que aportar, todos tenemos las mismas capacidades, no hay actividades por separado. Sólo cuando se realizan áreas verdes, o aseo, a los hombres se le asigna actividades como traer agua, aflojar la tierra, etc. Hoy en día existe equidad de género” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

“Académicamente todas las actividades pueden ser realizadas por hombres y mujeres. El desenvolvimiento se da hasta donde cada uno quiere llegar. Las diferencias se marcan más al ejercer la carrera (injusticias, cargos, labores, formas de

actuar, etc.)” (Hombres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Nuevamente las mujeres están relacionadas con estereotipos asignados y considerados como propios para ellas, mayor disposición y colaboración, detallistas, creativas. Sin embargo llama la atención que los hombres en su totalidad consideraron que académicamente todas las actividades pueden ser realizadas por hombres y mujeres.

Percepción de los estereotipos atribuidos a los hombres

Las mujeres atribuyen a los hombres calificativos en su comportamiento como:

“Liderazgo, respetuoso, tolerante, obediente, protector, formal, fuerte, infiel, valiente, independiente. Es un ser maravilloso que acompaña a la mujer en todo el lapso de su vida, es un complemento” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En cuanto a sus capacidades, las mujeres perciben a los hombres como:

“Productivos, trabajadores, fuertes, potentes, con mayor libertad sexual, tienen un trabajo remunerado, son autosuficientes y autoritarios” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En cuanto a la proyección de los hombres hacia l@s demás, las mujeres creen que ellos son y deben ser:

“Amigables, caballerosos, defensores de las mujeres, se les permite tener varias parejas, puede ausentarse de casa sin ningún problema, son violentos, mayor libertad, mayor iniciativa, independencia económica” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En las actividades que los hombres realizan o deben realizar, las mujeres perciben que los hombres deben ser:

“Proveedores y representantes de la familia, hacer y participar en trabajos pesados (casa, comunidad, escuela). Cuentan con una mayor fuerza física que las mujeres y pueden realizar algunas tareas donde se requiere” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Llama la atención las respuestas de Pablo, sobre sí mismo y acerca de personas de su mismo género: *“aunque esto ha cambiado un poco, tradicionalmente el hombre debe ser formal, él es el sustento del hogar, y habitualmente no expresar sus sentimientos,”* (Pablo, 20 años, marzo 2007).

Con su comentario, el entrevistado legitima los estereotipos y roles de género asumidos por la “tradición”, no es tanto que él lo haya dicho, sin embargo, así es tradicionalmente.

Otros entrevistados coinciden en que los hombres deben ser *“quienes tienen la gran responsabilidad de guiar, defender y sostener a la familia”* (Hombres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

En el ámbito educativo las mujeres consideran que los hombres tienen mayor *“participación en actividades extraescolares, fútbol, actividades de esfuerzo físico, son más prácticos”* (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Aún cuando se siguen reproduciendo comportamientos estereotipados (como los antes mencionados). Es interesante observar cómo los hombres, en un ambiente docente donde la mayoría son mujeres, y en el que se considera un terreno “bien visto” para ellas, opinan que ambos pueden realizar las mismas actividades.

Los comportamientos estereotipados, de acuerdo a la masculinidad y feminidad, son elementos constitutivos en el macrosistema. Estas manifestaciones se puede dar en diferentes esferas de la vida (productiva, poder, cathesis) y varían dependiendo del tiempo y lugar, edad, clase, etnia, nivel socioeconómico, preferencia sexual, entre otros. Hay características compartidas por la mayoría de las sociedades. Autores (as) como Connell 1997, 2003; Kimmel, 1998; Bourdieu, 2000; Ramírez Solórzano 2002; Ramírez Rodríguez, 2006 mencionan que las masculinidades son entendidas a través de la feminidad en tanto que una existe y se define en contraste y función de la otra.

En este sentido, analizaremos los estereotipos atribuidos a hombres y mujeres desde las tres esferas propuestas por Connell para el estudio de las masculinidades (y en consecuencia las feminidades) de l@s docentes en formación: productivas, - designación de tareas por género y división sexual del trabajo-; poder-subordinación de la mujeres y dominación de los hombres-; y catexis o cathesis- vínculos emocionales, deseo sexual, libido estructurado socialmente.

5.3.1.1 Esfera productiva

Las relaciones productivas son estructuras que motivan a los sujetos a desempeñar determinados trabajos (división sexual del trabajo) que incluyen aspectos de producción, consumo y distribución (Ramírez, Rodríguez, 2005). Autores como Bourdieu (2000) y Gilmore (1994) mencionan que corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, realizar los actos breves, peligrosos y espectaculares. Estos estereotipos los podemos observar cuando las alumnas mencionan que los hombres son y/o deben ser:

“protectores, fuertes, independientes, productivos, trabajadores, tienen un trabajo remunerado, autosuficiencia y autoridad. [Además de ser] “los proveedores y representantes de la familia, hacer y participar en trabajos pesados (casa, comunidad, escuela) porque cuenta con una mayor fuerza física que las mujeres” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

O como lo expresa uno de los entrevistados “el hombre debe ser formal, el sustento del hogar...” (Pablo, 20 años, marzo 2007).

Por el contrario, las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno se les adjudican los trabajos domésticos, privados y ocultos, prácticamente invisibles, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por razones tradicionales. Lo cual podemos observar en los comentarios de las alumnas cuando mencionan que las mujeres “pueden embarazarse y ser madres, realizan actividades domésticas, y tienen mayores responsabilidades en casa (cuidar y criar a los hijos) pueden desempeñar solamente algunas profesiones y no debe salir de noche” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

5.3.1.2 Esfera de poder

Las relaciones de poder pretenden afirmar la hegemonía de la masculinidad. Poder supone autoridad y legitimidad que refuerzan la idea de dominación, control masculino (Ramírez Rodríguez, 2005). Por lo menos existen cinco ámbitos en los que los varones tienen acceso a recursos cualitativamente superiores en comparación con las mujeres (a lo que Connell 2006, llama “dividendo patriarcal”): recursos para la autonomía personal, el cuerpo, la sexualidad, las relaciones con otr@s/, la posición asignada en la familia (Olavaria, 2006). A esto podemos agregar el trabajo y la sociedad. Mientras que en el mundo privado de las mujeres se encierra el control del cuerpo, especialmente de la sexualidad, la moral y los atributos de la belleza femenina (Bourdieu, 2000).

La moral femenina se impone a través del control del cuerpo y la sexualidad, siendo recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre la ropa y el cabello (Bourdieu, 2000). Esta especie de confinamiento simbólico queda asegurado prácticamente por su vestimenta y las maneras de mantener el cuerpo, por lo que se considera que las mujeres deben ser “vanidosas, bellas, delicadas, humildes, deben

tener buenos modales, brindar confianza, no usar palabras altisonantes, deben tener un vocabulario decente, hogareñas, fieles, pueden llorar” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007). O como lo comenta un alumno: “tradicionalmente las mujeres deben portarse muy educadas, delicadas, reservadas, no deben ser escandalosas, sino recatadas, casi sumisas” (Pablo, 20 años, marzo 2007).

De igual manera, la moral del honor masculino puede resumirse a: enfrentarse, mirar a la cara y en la postura correcta (Bourdieu, 2000). Para demostrar el poder que tienen, los hombres recurren a lo que se llama hombría, y a afrontar los problemas o “poner la cara” cuando hay una provocación (Gilmore, 1994). El hecho de demostrar que realmente son hombres, que les deben respeto, legitima el poder de ellos. Así queda demostrado en las entrevistas, pues las mujeres consideran que los hombres deben ser “protectores, fuertes, defensores de las mujeres, violentos, con mayor libertad, mayor iniciativa, independencia económica” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

5.3.1.3 Esfera de Catexis o Cathesis

La Catexis es la dimensión, emocional, de aspiraciones, deseos y metas, erótica sexual estructurada socialmente. En ella se encuentran las emociones divididas de acuerdo al género. Los hombres no pueden llorar porque son “machos” y desde pequeños se les enseña a esconder y omitir la expresión de sus sentimientos para no poner en riesgo su “hombría”. Sin embargo dentro de la cathesis de los hombres sí pueden demostrar los sentimientos de deseo sexual y erotismo. Este es uno de los elementos más importantes para demostrar su “hombría”. Los hombres son percibidos como “infieles, viriles, potentes, mayor libertad sexual, se les permite tener varias parejas, puede ausentarse de casa sin ningún problema, son violentos, mayor libertad, mayor iniciativa” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007). La relación sexual aparece como una relación social de

dominación porque se construye a través del principio de división entre lo masculino-activo y femenino-pasivo y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo. Poseer sexualmente es dominar en el sentido de someter a su poder, pero también engañar abusar y poseer, por lo que la manifestación de la virilidad se sitúa en la lógica de la proeza, de la hazaña.

Los sentimientos de ternura cariño y demostraciones de amor están depositados en las mujeres y negados para los hombres. En las mujeres se reconocen atributos como: “cordial, servicial, cariñosa, amorosa, sentimental, tierna, sensible, dulce, indefensa, fiel, pueden llorar y ser sensuales” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007). La percepción de las mujeres hacia ellas mismas y la que los hombres tienen de ellas sigue respondiendo a una división genérica en donde están más relacionadas con estereotipos de belleza, roles del hogar y características de la personalidad de las “mujeres-para otros”. Es decir, ellas deben ser tiernas, amables, amorosas, dar confianza, hogareñas, todas esas características que permiten ser a las mujeres para tod@s, para otr@s, para l@s hij@s, para el marido, pero no para ellas mismas (Lagarde, 1997a).

Sin embargo podríamos considerar que un avance dentro de la equidad de género lo constituye el que algun@s entrevistad@s consideren que en algunas áreas como la educación, ambos pueden realizar las mismas actividades.

5.3.2 Percepciones de l@s docentes y alumn@s sobre la educación Normal

La oferta cultural (como la llama Gaspar y López, 1998), en cuanto a la educación, es diferente para hombres y mujeres. La docencia es una profesión eminentemente femenina, estereotipada para las mujeres, por ser considerada como una extensión de su quehacer reproductivo y por suponer que las mujeres tienen cualidades “naturales” óptimas para trabajar con niñ@s y “enseñar” (Millán, 2001, Alcaráz,

1997). Es por ello que consideramos importante conocer la percepción que docentes y alumn@s tiene sobre la educación Normal, es decir, por qué creen que en este ámbito haya mayor número de mujeres y si considera que esta carrera es vista como propia para mujeres.

Se preguntó al alumnado y profesorado (por género) si la licenciatura en educación era visualizada como propia para un género. Con respecto al alumnado, de veinte entrevistados, sólo una mujer contestó que sí

“Generalmente la matrícula es de mujeres, se cree que es un oficio óptimo para ellas”
(Alumna entrevistada, escuela Normal de Texcoco, 21 años, marzo 2007).

Ocho mujeres contestaron que no:

“Las personas de ambos sexos podemos desempeñarnos de igual manera. La licenciatura es abierta, pueden ingresar hombres y mujeres. La carrera la puede ejercer cualquier persona que tenga vocación” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Y cinco mujeres mencionaron que algunas veces o sólo en algunas áreas:

“La licenciatura de preescolar y primaria generalmente es cursada por mujeres, pero en secundaria no. Anteriormente si, aunque es bastante notorio que predomina el género femenino en las aulas. Por ejemplo, en mi salón somos 18 mujeres y 4 hombres. Es para ambos sexos, pero es el hombre el que se limita pensando que es para mujeres, es por eso que hay más alumnas que alumnos” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Como se puede observar, a pesar de que solamente una de l@s entrevistad@s considera que definitivamente esta carrera es propia para las mujeres, l@s demás entrevistad@s coincidieron que en algunos niveles se ve con mayor claridad este

fenómeno, pues en niveles como preescolar o primaria la presencia de mujeres docentes es mucho mayor que en la educación secundaria.

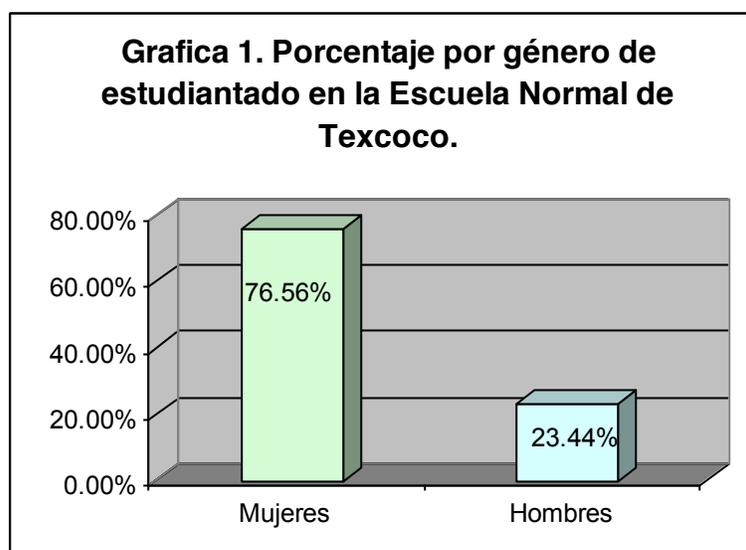
Al respecto, la percepción que tienen los hombres es diferente, pues en su totalidad, los seis entrevistados, mencionaron que:

“Tanto hombres como mujeres tenemos la capacidad de desempeñar la carrera de la mejor manera. No veo porqué deba pertenecer sólo a un género. El campo laboral es libre para todos” (Hombres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

La percepción del alumnado sobre la licenciatura en educación secundaria es diversa, las mujeres consideran que la licenciatura es visualizada como propia para mujeres, sobre todo en los niveles de educación preescolar y primaria (en donde hay mayor número de mujeres. Los hombres, por su parte, consideran que no es necesariamente para mujeres. ¿Cómo podrían decir que la carrera docente es sólo para mujeres, si ellos están inmersos en ella? Reconocer que es sólo para mujeres sería como negar su propia existencia en la escuela, incluso cuestionar su identidad, tendríamos que pedir la opinión de hombres que no estén dentro de la institución, sin embargo, esto queda fuera del ámbito de estudio de este trabajo.

Con la observación en los grupos-muestra, se corrobora que la presencia de las mujeres es mayoritaria. En el grupo de especialidad en Historia, de 14 alum@s, 4 son hombres y 10 mujeres. En la licenciatura en Formación Cívica y Ética, de 21 alum@s, 3 son hombres y 18 mujeres; y del grupo de Geografía de 21 alum@s, 4 son hombres y 17 mujeres. Podemos ratificar lo anterior con las estadísticas presentadas por INEGI (2004), donde del total del alumnado que ingresa a educación Normal, a nivel nacional (146308), y del estado de México (7343), sólo 27.2% son hombres y 72,8% son mujeres.

La comunidad estudiantil no percibe directamente la docencia como una carrera propia sólo para las mujeres, sin embargo, vemos que el número de mujeres que ingresan a la escuela Normal de Texcoco representa una diferencia significativa con respecto a la cantidad de hombres (76.55% y 23.44% respectivamente), lo cual indica que hay una aceptación implícita de este hecho, y que aún en nuestros días, la educación (sobre todo a nivel básico) sigue reproduciendo estereotipos que legitiman la feminización del magisterio, siendo ésta licenciatura bien aceptada por las mujeres y con poco prestigio para los hombres.



FUENTE: Elaboración propia, 2007.

Percepción del profesorado

La percepción que tiene el profesorado respecto a la feminización de la carrera docente la obtuvimos en las entrevistas mediante la pregunta: ¿cree Usted que la docencia, en este nivel educativo, sea vista como una profesión propia para un género? La percepción de hombres con respecto a la profesión docente es diferente de la que tienen las mujeres. Dos de los profesores entrevistados mencionan que efectivamente dicha profesión es vista como propia para mujeres

“Yo creo que sí, tanto la gente que traen aquí a sus hijos, como los alumnos, y quizás algunos compañeros, ven más como de mujeres esta licenciatura ... Pero mucha gente piensa que es más fácil eso, es parte de no valorar la capacidad y el potencial de las mujeres y piensan que ser maestro es un poco más fácil para una mujer, como que la ubican más como para la mujer que no tiene que ver con cuestiones bruscas de otro trabajo más propio para hombres, y esto es más relajado y más propio de una mujer, y bueno, esa es la concepción de mucha gente” (Ernesto, profesor de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

La presencia mayoritaria de mujeres en las escuelas de educación se relaciona con la identificación social de la enseñanza con lo que se considera los atributos propios de la mujer, dentro de los cuales se encuentra la ternura y el “natural” deseo de servir (Alcaraz, 1997). Con la idea de que las mujeres nacen destinadas a satisfacer las necesidades de “los otros”, pues “instintivamente” se preocupan por las necesidades de los demás por ser madre-esposa (Lagrade, 1993).

“Se ha visto que para maestra, en este caso el género, ayuda mucho en la cuestión de rompimiento familia-escuela, en nivel básico (preescolar y primaria), psicológicamente un niño al pasar de un lugar, en donde es arropado en familia, al momento de pasar a otro lugar donde es diferente, con cuatro paredes, ya no es abierto ni nada, se requiere en este caso de una imagen maternal, para que vaya adaptándose el niño” (José, profesor de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

La percepción de los profesores (Ernesto y José) sobre el trabajo docente nos permite visualizar cómo se siguen atribuyendo a las mujeres roles y estereotipos relacionados con las actividades del ámbito doméstico y reproductivo de madre-esposa. Se atribuye la imagen maternal como un instinto “natural” de las mujeres. Al referirse que: “un niño al pasar de un lugar, en donde es arropado en familia” no se refiere en general a la familia, sino a la madre que es la encargada de satisfacer las necesidades básicas del infante. Y al considerar que “se requiere en éste caso de una imagen maternal, para que vaya adaptándose el niño” tal vez se quisiera decir,

“se necesita una nueva madre- mujer o madre-esposa que se haga cargo de las necesidades de l@s infantes en la escuela y que instintivamente puedan servirles y proporcionarles ternura”: labores reconocidas como “exclusivas” de las mujeres. Pues la profesión docente ha sido propia de la mujer, incluso ha sido considerada como parte de la preparación para la maternidad y una extensión de ésta.

Al mencionar que la profesión docente es bien vista para las mujeres porque no tienen que realizar actividades pesadas, evidencia la idea de que las mujeres son más “débiles” que los hombres y que por lo tanto no pueden ni deben realizar actividades pesadas consideradas “masculinas”.

Por su parte, una profesora entrevistada consideró que no importa el género para estudiar esta licenciatura: “la carrera es para hombres y mujeres, aunque hay más mujeres, las puertas están abiertas para ambos sexos” (Ana, profesora de la Escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

A pesar de que la profesora menciona que la carrera es para ambos sexos y las puertas están abiertas, ¿por qué hay más mujeres que hombres?; ¿por qué a los hombres no les interesa ingresar a estas licenciaturas? Como ya observamos la escuela Normal está impregnada de estereotipos femeninos, por lo que estamos de acuerdo con Alcaraz (1997) cuando menciona que las representaciones sociales del ejercicio del magisterio, al articularse con los estereotipos femeninos, menosprecian las actividades intelectuales y creativas ligadas a la docencia, minimizando la importancia social de esta profesión en contraste con otras profesiones masculinizadas. Así mismo, Santos Guerra (2002) refiere que el hecho de que las mujeres se hagan cargo de una profesión como la docencia, a su vez hace que socialmente se considere menos valiosa, menos importante, menos cualificada. A medida que el trabajo se feminiza se paga menos, se controla más, se descalifica. Dentro de la profesión docente, la mayor presencia de las mujeres en los niveles inferiores es otro signo de la discriminación por el sexo, pues los puestos de mayor

cargo en la docencia a nivel universitario y postgrado presentan mayor porcentaje de hombres.

El profesorado cree que hay más mujeres que hombres en las licenciaturas en educación debido a:

“Yo te puedo decir, en mi tiempo, hace 28 años, existíamos más hombres que mujeres en las aulas de la normal, ¿Porqué? Porque se veía que el que podía estudiar era el hombre, la mujer, en aquel tiempo, en casa, que supiera lavar, planchar, etc. Ya poco a poco se ha ido rompiendo eso, la mujer ha ido avanzando en cuestiones de estudio, de preparación y entonces en su hogar ya deciden: ¡Bueno, yo también soy alguien que puede cooperar con la familia!-, que puede cooperar con el gasto económico” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Este testimonio da evidencia de que la situación laboral de las mujeres ha cambiado un poco, pues el profesor menciona que hace 28 años aproximadamente eran menos mujeres las que podían acceder a la educación y a una profesión, ya que solamente se dedicaban a las labores del hogar. Sin embargo, al mencionar que las mujeres en la actualidad “ya deciden- ¡bueno, yo también soy alguien que puede cooperar con la familia!-, que puede cooperar con el gasto económico”, por una parte reconoce que las mujeres ya pueden decidir, pero por otra, percibe la participación de las mujeres como una ayuda al gasto familiar, pues la mayoría del dinero que ganan las mujeres se utiliza para esos fines y no para ellas, se sigue considerando que los hombres son quienes aportan y deben aportar el dinero “sustento de la casa” y que el dinero que aportan las mujeres sólo es una ayuda.

Se debe considerar que los estereotipos son alimentados directamente por la cultura y las formas de pensar patriarcales que legitiman la desigualdad de género. En este sentido, los estereotipos observados en esta investigación confirman que las imágenes en los comportamiento de hombres y mujeres “deben” ser diferentes, se siguen manteniendo y reproduciendo, por lo que el acceso o no a diferentes

espacios (espacio privado-mujeres, público-hombres) dentro de la escuela, hogar y sociedad (como lo manifestaron las entrevistas) sigue siendo diferenciado para hombres y mujeres. Incluso se llegan a percibir algunos comportamientos estereotipados como obvios y “naturales” porque tod@s o casi tod@s las producen y reproducen.

5.4 EXOSISTEMA

El segundo nivel del modelo ecológico para analizar la violencia de género en la educación es el exosistema. Constituido por entornos en los que no está inmersa directamente la persona pero de alguna manera l@s afecta, para el caso de las escuelas, lo forman las estructuras sociales que influyen en el ambiente escolar. Los planes y programas, por ejemplo, influyen en la forma en que se ofrecen los contenidos e intervienen en las relaciones que se establecen dentro de la institución, ya que ellos señalan el cause de las asignaturas y por ende el desarrollo del alumnado. Aún cuando ni alumn@s ni maestr@s los hayan planeado, la influencia que los planes y programas ejercen en el modo de impartir la educación es muy importante, pues son las guías a seguir en cada uno de los niveles.

Ahora analizaremos las manifestaciones de violencia de género en la educación a través del reconocimiento de una parte del exosistema, pues los estímulos externos que influyen en la escuela son muchos. Para este caso solamente hemos considerado dos elementos fundamentales: la institución familiar (análisis que no será realizado, pero es importante mencionar) y la institución educativa, de ellas, únicamente analizaremos la educación a través del Plan general de estudios, como documento rector de la licenciatura en educación secundaria. Ya que este documento se instituye independientemente de las especialidades.

5.4.1 Importancia de la institución educativa en la transmisión y reproducción de la violencia de género a través del Plan de Estudios 1999.

La escuela cumple un importante papel en los procesos de socialización y aculturación de las nuevas generaciones, pues es ahí donde se adquiere una serie de informaciones y destrezas. Se aprenden normas, valores y pautas de conducta, que favorecen la interiorización de los patrones sexistas y patriarcales en la sociedad (Ramos García, 2002, Bonal y Tomé 2002).

Como parte del exosistema, hemos considerado sólo el *Plan de estudios 1999. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, porque, en la transmisión y reproducción de estereotipos y la violencia de género, interviene directamente en el alumnado.

En la formación docente éste documento es importante porque en él:

“... se presentan los documentos básicos del plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria, a la que corresponde el grado académico de licenciatura. ... De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación... La aplicación del plan se inicia en el ciclo escolar 1999-2000,...forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas... El programa se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”²⁰ (Plan de estudios 1999. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 2002:5)

En el sistema educativo mexicano los planes de estudio para cada uno de los niveles son los documentos que norman el quehacer de las escuelas, ya que a través de ellos se establecen los contenidos y sugerencias acerca del cómo impartir la clase, qué textos utilizar, qué actividades realizar, qué y cómo formular los

²⁰ Este plan de estudios tendrá vigencia en todos los planteles públicos y privados. Su aplicación se extenderá progresivamente hasta alcanzar su aplicación plena en el 2002-2003.

contenidos. Aún cuando los planes son realizados desde la Secretaría de Educación Pública, derivados de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y el profesorado no tiene ingerencia directa en ellos, a la hora de ser puestos en práctica, cada profesor (a) puede adaptarlos a sus propias necesidades y las del alumnado, siempre que no modifiquen drásticamente los contenidos temáticos programados. Para el análisis del sexismo en este documento tomaremos como referente los tipos de sexismo propuestos por Mares (2006): implícito y latente.

Comenzaremos por analizar el Plan de Estudios, 1999, para la licenciatura en educación secundaria, se trata de un cuaderno donde se presentan los documentos básicos del plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria, a la que corresponde el grado académico de licenciatura.

Los documentos básicos contenidos en éste documento son:

- 1) Rasgos deseables del maestr@ de educación secundaria –perfil de egreso.
- 2) Criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización y secuencia de las asignaturas.
- 3) Estructura general del plan: lógica de la organización de contenidos y actividades de los programas de estudio y mapa curricular.
- 4) Descripción general de los campos de formación del mapa curricular, en el que se destaca el campo de formación específica de cada una de las especialidades.
- 5) Descripción de los propósitos y contenidos básicos de los espacios curriculares.

De todos los elementos antes mencionados resaltaremos los que se consideran motivo de discriminación de género y sexismo en la educación Normal. El análisis lo realizaremos a partir del lenguaje utilizado y los significados e interpretaciones de las

propuestas educativas que se plantean en el documento²¹, tomando como referente el sexismo implícito y latente (Mares, 2006):

1. Rasgos deseables del futur@ maestr@: perfil de egreso.

“Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, son esenciales para que se disponga de criterios que permitan valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Entre las características deseables en el perfil de egreso del estudiantado se encuentran: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Por lo que mencionaremos algunas de las bases ideológicas de cada una de ellas:

Entre las habilidades intelectuales específicas necesarias en el alumnado están:

“Comprensión del material escrito y hábito de lectura; expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos. Plantear, analizar y resolver problemas, ... capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas. Disposición y capacidades propicias para la investigación científica...” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

²¹ Cabe señalar que aunque no estamos de acuerdo en utilizar lenguaje masculino como presunto genérico para referirnos a hombres y mujeres; alumnos y alumnas, profesores y profesoras, etc. en las citas textuales no modificaremos las palabras, puesto que es parte de visualizar el tipo de lenguaje utilizado y el sexismo que esto conlleva.

Como podemos observar, se plantea, como parte de las habilidades intelectuales, que el profesorado se adapte al desarrollo y características culturales del alumnado, para que éstos últimos puedan analizar situaciones y resolver problemas. Sin embargo, al no considerar las diferencias de género, acentúan las desigualdades (Lagarde, 1993) puesto que no se toman en cuenta las características culturales que se han marcado como parte de la división genérica que interfieren en el análisis y resolución de problemas.

El dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria plantean:

“Conocer con profundidad los propósitos, contenidos y enfoques de enseñanza de la asignatura que imparte..., tener dominio del campo disciplinario de su especialidad... reconocer la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria... en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

En este punto es importante reconocer la importancia de la educación en la construcción de la identidad del alumnado, pues se menciona como propósito que los discernimientos y experiencias que el profesorado proporcione “consoliden los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores” y si las actitudes y valores de los modelos (en este caso, el profesorado) se encuentran cargados de estereotipos marcados por la división de género (como ya lo vimos en el apartado anterior), el alumnado aprenderá e introyectará en sus actividades y valores, los modelos estereotipados que está asimilando.

En cuanto a las competencias didácticas se plantea:

“Diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de

desarrollo de habilidades y de formación valoral” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

“Reconocer las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplicar estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

“Establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Puesto que nos encontramos en un país multicultural, multirracial y multiétnico, es de suma importancia que dentro de la educación se reconozcan todas las diferencias y necesidades que la población tiene. Sin embargo en el caso de las mujeres, como menciona Lagarde (1997) sufren diversos tipos de discriminación, por ser mujeres, indígenas, pobres y por su etnia, situación que no es tomada en consideración en éste.

El Plan de Estudios para la educación Normal, se preocupa por adecuarse a:

“las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar... reconoce las diferencias individuales de los educandos... favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Sin embargo, una de las formas de discriminación, invisibilización y desigualdad para las mujeres la constituye su condición de género, y en este documento no se toma en cuenta.

Con respecto a la identidad profesional y ética se espera del alumnado:

“Asumir, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores...: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

“Conocer los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive”. (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

“Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

En este apartado se reconoce a la educación pública como un componente esencial en la política democrática, justa y equitativa. Aunque debemos recordar que para lograr estos tres propósitos es necesario cuestionar las relaciones de género. Sin el reconocimiento de las diferencias genéricas no se puede hablar realmente de una sociedad que cumple estas tres expectativas.

Se plantea como deseable que l@s futur@s docentes asuman valores de “...respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad ... conocer problemas, necesidades y deficiencias en su campo de trabajo y en la entidad” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002). Sin embargo, nuevamente hacemos la observación que para conseguir una sociedad en donde se valore la dignidad humana, la justicia, la igualdad y se logre la democracia, es necesario reconocer además de las desigualdades sociales y culturales, las desigualdades de género.

En la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela se plantea:

“Apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y aceptar dicha diversidad... valorar la función educativa de la familia, su relación con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando...” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Se reconocen las diferencias regionales, sociales, culturales y étnicas, pero no se incluyen las diferencias de género, que como menciona Sen (2000) no compiten con estas variables, sino que las complementa.

2. Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas

“La educación básica en México, de acuerdo con lo que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, es nacional porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos y porque es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños y adolescentes del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permitan una participación plena en la vida social” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Hay que reconocer que si la educación “contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos” y no se toman en cuenta las características de desigualdad genérica que se transmiten, y por el contrario, como ya se observó, sí se reproducen estereotipos de género, ¿qué clase de identidad se está formando en el alumnado? Para considerar realmente la educación como un medio para promover la igualdad de oportunidades es fundamental analizar las diferencias de género, pues los códigos culturales de nuestro país responden a características patriarcales, por lo

que hombres y mujeres “culturalmente” no compiten de igual forma y no tienen las mismas oportunidades sociales, culturales, políticas y económicas.

3. Lógica de la organización de contenidos y actividades

En la formación inicial del profesorado se plantea:

“ ... la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela secundaria ... los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes ...La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores, de las escuelas normales y las secundarias ... guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares” (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Esto quiere decir, que el alumnado de la escuela Normal, además de instruirse por medio de los cursos impartidos en la institución, tiene la oportunidad (a través de las prácticas docentes) de participar y conocer de cerca el contexto donde más tarde trabajará (la escuela secundaria). Por lo que tienen como ejemplos a seguir, no solamente al profesorado de la escuela Normal, sino los titulares (con quienes realiza sus prácticas) en la escuela secundaria. Esto es muy importante porque l@s futur@s docentes conocen de cerca las problemáticas de l@s adolescentes de la escuela secundaria.

En la formación inicial se consideran los lineamientos que guiarán la preparación de l@s estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales y actuar en favor de la equidad de los resultados educativos. Sin embargo, las diferencias en cuanto al género otra vez no se toman en cuenta.

“En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se relaciona con adolescentes que tienen orígenes sociales y culturales distintos y formas de vida profundamente diferenciadas. Jóvenes que, al momento de cursar su educación secundaria, experimentan intensos y complejos cambios de orden físico, intelectual y afectivo, que les exigen profundos ajustes cognitivos, emocionales, de personalidad y de comportamiento”. (Plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, 2002).

Hemos observado cómo el Plan de Estudios que rige la licenciatura en educación secundaria, desde 1999, no reconoce, como uno de los elementos fundamentales en el quehacer educativo, las diferencias de género. Se sigue reproduciendo el modelo patriarcal e invisibilizador de las mujeres, pues no se toma en cuenta la división sexual del trabajo. Al negar las desigualdades de género, considerando que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades de educación, al no visualizar los roles sexuales que tienen que realizar las mujeres en comparación con los hombres repercute en la formación tanto del alumnado como del profesorado, pues se producen y reproducen estereotipos que perjudican directamente a las mujeres.

Consideramos que el Plan de estudios no solamente debe tomar en cuenta etnia, raza, nivel socioeconómico o condiciones geográficas (rural, urbanos) para ofrecer una educación de calidad y contribuir a formar una sociedad más democrática, justa y equitativa, pues al tomar en cuenta las relaciones y desigualdades en torno al género se busca forjar una sociedad con esas características.

Creemos que cuestionar las relaciones genéricas en este ámbito (Plan de Estudios) permite implementar acciones en dos niveles importantes: 1) en la formación de l@s futur@s docentes, ya que al ingresar a la licenciaturas se conforma la identidad profesional, que si se encausa desde una perspectiva de género se tendrán una visión crítica de la sociedad y de las relaciones que en ella se dan, promoviendo relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, evitando reproducir

estereotipos de género que legitimen las desigualdades; 2) en el nivel en el que l@s profesores (as) van a trabajar (nivel secundaria), pues también es de suma importancia para la conformación de la identidad personal y de género en la adolescencia, por lo que su intervención en estos temas de equidad de género es de suma importancia si se quiere tener cambios significativos en nuestra sociedad.

Hasta aquí hemos analizado los contenidos del Plan de estudios para la licenciatura en educación secundaria, 1999, desde su contenido implícito y explícito, es decir, lo que se encuentra escrito en este documento, lo que se dice y lo que no se dice. Evidenciamos la omisión e invisibilización de las mujeres, de la división sexual del trabajo y de los estereotipos que legitiman las desigualdades. Al no considerar la situación actual de las mujeres en la educación y la discriminación “silenciosa”, producto de las desigualdades genéricas, se descarta la mitad (o más de la mitad) de la población. Si consideramos que el mayor porcentaje del estudiantado en las escuelas Normales está constituido por mujeres, entonces, excluirlas es una falta grave que no se debe permitir si se pretende alcanzar una sociedad democrática.

Sin embargo, no solamente el hecho de no tomar en cuenta la situación de las mujeres como elemento importante en la formación de l@s docentes dentro del plan de estudios establece desigualdades, sino que en el mismo lenguaje utilizado en el documento se percibe el sexismo (lo cual analizaremos en el siguiente apartado).

Mapa curricular

Otro elemento del Plan de Estudios 1999 es el mapa curricular. En él se consideran tres áreas de formación diferente, pero en estrecha interrelación, que indican las actividades a realizar en la institución:

a) Actividades escolarizadas realizadas en la escuela Normal: formada por 37 cursos de duración semestral, distribuidos a lo largo de los ocho semestres.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres. Estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Durante los últimos dos semestres de la licenciatura, el estudiantado será corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria.

“Las asignaturas y actividades de aprendizaje que conforman el mapa curricular han sido definidas a partir del perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la docencia en la escuela secundaria. Igualmente han sido tomadas en cuenta las necesidades formativas que plantea la evolución más probable de la educación secundaria en el futuro (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 33).

En esta parte del Plan de Estudios 1999 se describen la lógica de organización de contenidos y actividades en la educación normalista y se destacan características de formación general (que corresponde a tod@ profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica), formación común (a tod@s l@s licenciad@s en educación secundaria) y formación específica (referida a contenidos científicos y competencias didácticas requeridas en cada especialidad).

Descripción de las asignaturas

En el Plan de estudios 1999 se describen de manera somera las asignaturas de los tres tipos de formación (general, común y específica) por lo que analizaremos de manera general algunas de las asignaturas que se

proponen²², evidenciando el sexismo y adaptando los contenidos a la perspectiva de género que nos interesa implementar.

En la asignatura *Estrategias para el estudio y la comunicación I y II*, se programan las capacidades específicas de comprensión de la lectura, los mensajes orales, redacción y expresión oral. Sin embargo, los programas indican algunos aspectos particulares de dichas competencias, cuyo dominio se considera indispensable para alcanzar logros académicos genuinos y aprendizaje autónomo y permanente.

“Trabajo con los libros y otros materiales impresos para usos académicos. Incluye el conocimiento de las diversas partes de los libros, los artículos de difusión e investigación y otros materiales informativos...” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 44).

Es de suma importancia analizar los libros y otros materiales impresos, enfocando este análisis desde una postura crítica y con una visión de género, pues en ellos se identifica el sexismo implícito y explícito. Se sabe que no sería posible modificar todos los materiales (porque sería una labor que llevaría muchos años, trabajo y esfuerzo de parte del gobierno, l@s autores (as), editoriales, etcétera) pero al evidenciar el sexismo y corregir el vocabulario (personalmente en la práctica docente) evita el sexismo en la educación.

En el apartado c) de la misma materia se plantea que:

“c) [La] redacción eficaz para propósitos definidos. Se refiere al logro de una expresión escrita, clara, precisa y amena, ... El estudiante aprenderá a cuidar rasgos como la claridad y la sencillez, la amenidad y la habilidad para atraer y mantener la

²² En el capítulo tres analizaremos de manera más detallada las asignaturas que elegimos como muestra, por lo que ahora, solamente mencionaremos algunos puntos importantes de las asignaturas mencionadas en el Plan de estudios 1999.

atención de los interlocutores y para identificar los niveles adecuados de vocabulario” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 45).

En este apartado se da importancia al logro de una redacción escrita, clara, precisa y amena. Si consideramos la omisión e invisibilización de las mujeres en el vocabulario, como una falta de redacción, como lo proponen Monserrat Moreno (1991, citada por Mares, 2006) entonces, al cuidar los rasgos de la redacción, también se debe cuidar nombrar a las mujeres como actoras sociales y no dar por entendido que utilizando el lenguaje masculino, como presunto genérico, las mujeres quedan incluidas implícitamente.

Dentro de los cursos, *Desarrollos de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales*, se hace énfasis en la conformación de la identidad, desde la infancia hasta la adolescencia. Se propone iniciar el curso con una reflexión sobre el concepto de identidad personal. Este concepto se entiende como “el conjunto de tendencias de comportamiento, creencias y valores, preferencias y aversiones, afectos y autoimágenes, que caracterizan a cada persona como individuo único” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 52-53).

Al parecer, las materias de *Desarrollo de los adolescentes* (en sus diferentes enfoques y niveles) son prácticamente las únicas materias en donde se incluyen y cuestionan las relaciones de género, aunque no podemos afirmar que conscientemente se enfoca el problema desde una perspectiva de género, porque de acuerdo a las observaciones y entrevistas en la escuela Normal, ningún (a) profesor (a) tiene alguna especialidad en el tema, sin embargo, en esta materia se cuestionan situaciones como:

“a) Los cambios en los vínculos familiares y sus alternativas de desenvolvimiento... En este fenómeno, se reflexionará sobre el papel que juegan el tipo de estructura familiar y los <estilos de paternidad>.

b) Los grupos de pares... que se constituyen a partir de modas de vida, experiencias, aficiones y subculturas compartidas.

c) La exploración de la influencia que el ámbito más amplio de la sociedad y la cultura ejerce sobre los adolescentes, con especial atención en dos factores: el papel de los medios de comunicación en la construcción de las culturas juveniles... y la percepción que los adolescentes se forman de la sociedad en cuestiones como la legalidad, la justicia, las posibilidades de trabajo futuro y la construcción de un destino personal.

En el tratamiento de todos los temas se insistirá en que los estudiantes consideren las diferencias de los patrones de desarrollo que sigue cada género, y el papel que en esas diferenciaciones juegan tanto los factores biológicos como las pautas y expectativas culturalmente determinadas” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 53).

Desgraciadamente no tuvimos la oportunidad de observar esta materia, para conocer la dinámica de los contenidos y actividades puestas en práctica, pero el *Plan de estudios 1999* propone, como parte importante de la materia: *Desarrollo de los adolescentes. Identidad y relaciones sociales*, que se cuestionen las relaciones de género dominantes en nuestra sociedad, porque afectan al estudiantado adolescente. Por tanto, consideramos que esta materia es una de las pocas opciones en donde se pueden cuestionar de manera directa las relaciones de género, aunque no estamos diciendo que sea la única, pues en todas y cada una de ellas se pueden debatir las relaciones genéricas, la división sexual del trabajo, las discriminaciones hacia las mujeres, entre otras. Pero, específicamente en esta asignatura, se pueden abordar estos temas de manera teórica en sus contenidos programáticos.

Otra materia que está ligada a la anterior es la llamada *Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo*. En ella se han seleccionado las situaciones

de riesgo frecuentes y de consecuencias graves en el país. Sin embargo, se considera que en cada escuela Normal, de acuerdo con las condiciones regionales, se podrán acentuar algunas de ellas o seleccionar otras adicionales. Las situaciones propuestas son: violencia, consumo de drogas, embarazo y maternidad precoz, y síndrome de fracaso escolar.

En este sentido hay tres temas ligados directamente a las mujeres: violencia, embarazo y maternidad precoz, y síndrome de fracaso escolar. En el caso de *violencia* se menciona que:

“Se pondrá especial atención a la condición de la mujer como víctima frecuente de violencia familiar y de agresión sexual” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 55).

Con respeto al tema de *embarazo y maternidad precoces*, se menciona que es un fenómeno frecuente:

“Sobre todo en zonas rurales y urbanas marginadas. Se estudiarán los factores culturales, de ausencia de información y de vida familiar que lo hacen más probable y se considerarán sus efectos sobre la salud, la situación social probable y los efectos síquicos sobre la madre precoz en situación precaria y sobre sus hijos” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 56).

En el tema de *síndrome de fracaso escolar* se cuestionan conductas, experiencias y autovaloraciones que permiten anticipar qué parte del estudiantado tiene alta probabilidad de abandonar tempranamente la escuela.

“... el estudiante normalista debe ser sensible a factores como la baja autoestima y la descalificación personal, los fracasos previos, la incapacidad de atención y de

incorporación al trabajo de grupo, la indiferencia o la hostilidad familiar hacia la escuela” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 56).

Estos tres temas están ligados directamente con la situación de las mujeres, porque como se señala, son ellas quienes sufren más violencia, tienen que padecer los estragos de un embarazo no deseado en la adolescencia²³, y éstos dos son algunos factores por los que las adolescentes no terminen su instrucción escolar.

Después de haber analizado el documento *Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2002)*, podemos mencionar que a excepción de las materias relacionadas con el desarrollo del adolescente, en ninguna otra materia se cuestionan las relaciones de género asimétricas, institucionalizadas y legitimadas en nuestra sociedad patriarcal. Los planteamientos propuestos en este plan de estudios solamente toman en cuenta, como medio para lograr una enseñanza equitativa, democrática y justa, características sociales, culturales, parte del entorno familiar y desarrollo humano, pero no se consideran las relaciones de género y sus implicaciones.

Además, al analizar el lenguaje utilizado a lo largo de todo el libro (81 páginas) se encontró que domina el masculino 93.13% en comparación con 1.82% de lenguaje femenino y 5.05% lenguaje neutro (que detallaremos en el siguiente apartado).

Como podemos ver, existen evidencias claras de sexismo en este documento tan importante (por ser la base y guía de los programas curriculares de cada materia), tal vez no de manera expresa o explícita, pero sí de manera tácita, virtual o implícita, pues al analizar detalladamente los contenidos y el vocabulario utilizado en el

²³ Ya que generalmente son ellas las que tienen que enfrentar toda la responsabilidad y consecuencias, al tener y mantener al hij@ o abortarlo.

documento, encontramos indicios de discriminación hacia las mujeres, las cuales pasan desapercibidas. Esto evidencia que se siguen reproduciendo las ideologías patriarcales que constituyen una parte de la violencia de género en la educación.

5.5 MESOSISTEMA

El Mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que las personas se desenvuelven y relacionan, por ejemplo, la religión, la sociedad y la comunidad donde viven. Para el caso de la escuela, algunos elementos que lo constituyen son la legitimación institucional de la violencia a través del currículo explícito, medios de comunicación, materiales didácticos, libros de texto y lenguaje que contribuye a mantener la subordinación y desigualdades que producen la violencia contra las mujeres.

Analizaremos algunos elementos de sexismo en la escuela Normal de Texcoco a través del currículo patente, materiales didácticos, libros y artículos leídos, así como el lenguaje escrito en las materias seleccionadas:

Historia:

1. *Estrategias para el estudio y la comunicación II.*
2. *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.*
3. *Observación del proceso escolar.*

Formación cívica y ética:

1. *Derechos humanos y derechos sociales.*
2. *Opcional II. La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.*
3. *Observación y práctica docente IV.*

Geografía:

1. *Diversidad geográfica mundial y de México II.*
2. *Seminario: efectos económicos y sociales de la globalización.*
3. *Opcional II. La tecnología y su aplicación en la geografía.*

Con el propósito de tener una visión más amplia del sexismo presente o no en cada una de las materias, analizaremos primero el currículo patente y algunos de los textos utilizados en la clase. Comenzaremos por analizar las materias y textos de la especialidad en historia, después formación cívica y ética, geografía y finalmente analizaremos el lenguaje escrito.

5.5.1 Currículo patente y textos por materia

En la educación, tanto formal como en la capacitación, ha predominado un patrón educativo androcéntrico. Una de las principales fuentes de desigualdad se produce a través de los propios contenidos curriculares y las relaciones sociales que se establecen en la escuela (Bonafant y Tomé, 2002). Por lo que es necesario analizar las influencias del currículo explícito en la enseñanza y las relaciones sexistas en las instituciones.

El sexismo en el currículo explícito es menos ordinario, pues dentro de los documentos oficiales no se señala que el trato a hombres y mujeres debe ser diferente por el hecho de que el alumnado pertenezca a uno de los dos géneros. Pero no por ello se debe pensar que en este ámbito no se presenta el sexismo, pues muchos, o casi todos los documentos oficiales que se realizan en la escuela, no utilizan lenguaje incluyente, se siguen escribiendo tomando en cuenta solamente el sexo masculino para incluir a hombres y mujeres (Moreno Llana, 2004).

Estamos de acuerdo con Moreno 1991 (citada por Mares, 2006:24) cuando menciona que: de la misma manera que no se concede permiso para publicar un libro de texto que contenga faltas de ortografía ni que sustente ideas

anticonstitucionales o constituya una ofensa para grupos o personas, no se deben tolerar textos que menosprecien implícita o explícitamente a la mujer, ni libros de historia que la ignoren, ya que este hecho produce en las niñas un sentimiento colectivo de inferioridad que las sitúa en considerable desventaja frente a los varones y las aboca hacia la idea de que las acciones de las mujeres tienen tan poco valor que no pueden influir en la marcha de la historia.

Al igual que en el capítulo anterior, debemos considerar los dos tipos de sexismo en los materiales escolares propuestos por Mares (2006): el sexismo implícito y el sexismo latente.

5.5.2 Descripción de las asignaturas

A continuación describiremos algunas materias observadas, de las que obtuvimos artículos leídos en ellas. A través de los contenidos planteados en estos documentos, analizaremos el sexismo latente en ellos y el sexismo implícito en el lenguaje utilizado, y a través de los contenidos propuestos, que consideran o no discriminación y desigualdad de las mujeres, como parte de los planteamientos teóricos y las prácticas educativas.

Licenciatura en educación secundaria especialidad en Historia, segundo semestre:

1. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II. Tiene como finalidad

“Propiciar en los alumnos [sic]²⁴ de la Licenciatura en Educación Secundaria el fortalecimiento de las competencias de lectura comprensiva y crítica, así como la expresión clara en forma oral y escrita... El maestro de la asignatura diseñará las actividades que juzgue adecuadas para sus alumnos” (Estrategias para el estudio y la comunicación I y II. Guía de temas y actividades de trabajo, 2002:9).

²⁴ Al igual que en el capítulo anterior, no modificaremos el lenguaje masculino que utilizan los programas en las asignaturas, pues a pesar de que no estamos de acuerdo en ello, es una manera de visualizar el lenguaje que se utiliza.

El programa agrupa actividades de estudio en cuatro campos. Estos están presentes a manera de ejes temáticos que se atienden simultáneamente a lo largo de los dos cursos (en primer y segundo semestre):

- I. El aprovechamiento de la información transmitida oralmente.
- II. La expresión oral fluida y coherente.
- III. La lectura de libros y el manejo de las fuentes de información.
- IV. La redacción de textos y reportes académicos breves.

En el primer tema “*El aprovechamiento de la información transmitida oralmente se considera que*

“...parte importante de la información especializada que los estudiantes reciben durante su formación proviene de fuentes orales. Las clases, conferencias, seminarios y debates... la televisión, el cine y el video, junto a los mensajes visuales, la comunicación oral” (Estrategias para el estudio y la comunicación I y II. Guía de temas y actividades de trabajo, 2002:13).

Se estipula que aplicando estrategias adecuadas para la comunicación o transmisión de mensajes, l@s futur@s docentes tendrán mejores resultados con el alumnado. Al respecto creemos que la utilización del lenguaje neutro o incluyente al referirse a personas es de suma importancia para lograr dichos propósitos.

En esta primera materia no contamos con artículos leídos por el alumnado, pues en el tiempo que estuvimos en observación dentro del grupo (cuatro sesiones de cuatro horas), se les asignó como actividad ver el programa de canal 11 “Primer plano”, para que en clase discutieran el contenido del mismo, por lo que solamente registramos elementos de dinámica de grupo, lenguaje oral y otras observaciones que mencionaremos más adelante.

2. *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad* tiene como propósitos generales que l@s estudiantes normalistas:

“Identifiquen los procesos de cambio relacionados con el crecimiento corporal, el desarrollo de los órganos y las funciones sexuales de los adolescentes... Identifiquen, a partir de situaciones reales, las distintas manifestaciones de los cambios biológicos en los adolescentes y adviertan las posibilidades de intervención del maestro para favorecer una mejor comunicación con ellos, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de las relaciones personales fuera del aula” (Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:137).

Aunque el tratamiento del tema es fundamentalmente biológico, se analizan efectos sobre la autopercepción de l@s adolescentes. Pondremos especial énfasis en esta materia, porque, junto con las que se encuentran en la misma línea (*desarrollo de los adolescentes*) son casi las únicas materias, que a lo largo de varios semestres, abordan teóricamente algunos aspectos relacionados con el género. En el primer curso se abordan *aspectos generales* de la adolescencia, en el segundo el *crecimiento y sexualidad*, en el tercero *identidad y relaciones sociales*, el cuarto *procesos cognitivos*, y finalmente, otro curso relacionado a ellos llamado *atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo*.

Puesto que no tuvimos acceso a todos los cursos antes mencionados, sino solamente observamos y accedimos a documentos de *crecimiento y sexualidad*, mencionaremos algunos de los temas que trata, para dar una idea de cuál es la línea que siguen y conocer cómo se transmiten o no algunos aspectos de sexismo en esta materia.

En el bloque uno la *interrelación entre el crecimiento corporal y la maduración sexual*, los temas están orientados a conocer cambios físicos y maduración sexual presentes en la pubertad. Se estudian los patrones de crecimiento y el desarrollo de los órganos sexuales a partir de pautas y secuencias generales, así como de medidas estadísticas establecidas en relación con talla, peso, estructura corporal y manifestaciones de caracteres sexuales secundarios.

“...a partir de las experiencias personales, los estudiantes comprenderán que existen variaciones individuales en el desarrollo de los procesos de cambio, lo que contribuye a evitar la tendencia a establecer estereotipos rígidos en los que se ubique a todos los adolescentes” (Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:143).

Llama la atención la forma en que se perciben los cambios de la pubertad y adolescencia, pues si bien estos cambios son biológicos, también están impregnados de significados culturales. En el programa de la materia se propone como actividad comentar las siguientes ideas que con “frecuencia se escuchan sobre los adolescentes”.

“Los hombres tienen más músculo y las mujeres tienen más grasa en el cuerpo. Los hombres crecen más que las mujeres. Las niñas se transforman <en mujeres> antes que los niños <en hombres>. Un adolescente que ha crecido mucho ya piensa como los adultos y un adolescente que es <bajito> todavía piensa como niño. El cuerpo de las muchachas es esbelto y el de los muchachos es fuerte y corpulento” (Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:148).

Evidentemente la fisiología de hombres y mujeres es diferente, y la estructura corporal de algunos hombres es más fuertes que algunas mujeres, pero eso no quiere decir que todos los hombres sean fuertes y todas las mujeres débiles, o que el cuerpo de las muchachas tenga que ser esbelto y el de los muchachos fuerte y corpulento. Es cierto que estos son estereotipos alentados por medios de comunicación, mercadotecnia y la misma cultura, sin embargo, lejos de cuestionar expresiones como las anteriores, consideramos que se legitiman.

Resulta paradójico que por un lado se dice: “a partir de las experiencias personales, los estudiantes comprenderán que existen variaciones individuales en el desarrollo de los procesos de cambio, lo que contribuye a evitar la tendencia a establecer estereotipos rígidos en los que se ubique a todos los adolescentes” y por otro se

establezcan estereotipos: “Los hombres tienen más músculo y las mujeres tienen más grasa en el cuerpo. Los hombres crecen más que las mujeres...” Por un lado l@s adolescentes piensan y experimentan estos cambios y por otro el profesorado (futur@s docentes), deben estar preparados para atenderlos, cuestionando si es verdad o no. Se da por hecho (porque así lo han hecho creer) que las mujeres deben ser de esta manera y los hombres de la otra. Como ya mencionamos los estereotipos son repetidos una y otra vez aceptándose como regla general. En este caso (según lo planteado en el programa y las observaciones en clase) podemos ver que se refuerzan estos estereotipos al no cuestionarse, aceptar y ratificar estos supuestos, dando por hecho que es y debe ser así.

En la observación participante pudimos ver que estas situaciones son cuestionadas superficialmente, no se profundiza en la influencia de la cultura, ni se toman las relaciones de género como una construcción sociocultural. Aunque debemos reconocer que aún cuando no se tratan a profundidad, por lo menos existe un referente.

En el bloque tres *el procesamiento personal y subjetivo de los cambios biológicos*, cobran relevancia las situaciones narradas por los propios adolescentes. A partir de opiniones, reflexiones y casos reales, l@s estudiantes analizan las formas en que los cambios físicos y la maduración sexual son procesados subjetivamente, y a partir de esos, modifican la percepción que tienen de sí mismos.

“...centrándose en la formación de ideas que los adolescentes llegan a formarse acerca del significado de “ser hombre” y “ser mujer”, tomando en cuenta la influencia de las normas culturales. Asimismo, se estudian las nuevas relaciones que se establecen con los iguales y con el sexo complementario, asociadas a las manifestaciones de los cambios físicos y de maduración sexual” (Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:139).

Llama la atención la forma en que se plantean las relaciones interpersonales de l@s adolescentes del mismo género y entre hombres y mujeres. Pues cuando se refieren a géneros diferentes se señalan como sexos complementarios. Habría que cuestionar la “complementariedad” entre géneros.

Y se concluye

“Por las características de los contenidos, se exige que el ambiente de trabajo en la escuela Normal sea congruente con uno de los principios que se plantea en el programa: el respeto a la diversidad. De este modo, el maestro promoverá un ambiente de respeto y evitará que los alumnos hagan comentarios de burla o que ridiculicen a los compañeros” (Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:139).

Tómese en cuenta que uno de los propósitos del plan de estudios para la escuela Normal es *el respeto a la diversidad* y aún cuando en esta materia se abordan (en el bloque III) *los significados de ser hombre y ser mujer*, pudimos observar a través del análisis presentado en el primer apartado, que la percepción que el alumnado tiene sobre el/ella y l@s de su género siguen respondiendo a estereotipos culturalmente marcados por la división de géneros.

Otra de las actividades propuesta en el programa y materiales de apoyo para el estudio (2002) plantea analizar el siguiente texto y escribir las ideas que más le llamen la atención (sólo transcribimos un fragmento):

“Hay un momento en la adolescencia en que todo parece perdido: la vida duele y no se es de ningún lugar, ni se pertenece a ninguna persona, institución o moral. Se sueña con el príncipe, la princesa, el curso, el viaje, el maestro o la maestra que vendrá a salvarnos o a reconocernos. Se cuestiona la religión, los roles sociales, la sexualidad. Se teme al futuro, o se anhela el futuro y se teme el papel que se asumirá en ese mundo que se aproxima... Se ensayan peinados, posturas para fumar o echarse los cabellos hacia atrás... Se escriben poesías, o canciones, o se empieza

un “Diario”, o se leen manuales de hipnotismo, fotonovelas o historias del deporte. Se reconoce el cuerpo y hay quien se avergüenza del cuerpo. Se goza la brisa contra la cara pedaleando una bicicleta, la velocidad en patines o en el coche de los padres o en el de los hermanos mayores. Se disfrutan también los primeros cigarrillos y las primeras borracheras, el primer baile, el primer beso, las primeras peleas. ... Empieza la cacería sexual en la que se es perseguido o perseguidor. La música expresa mejor que cualquier otra cosa los deseos y temores más oscuros e indescifrables, los desplantes y arrogancias, las alegrías y las mitificaciones” (fragmento de “Avance” Gustavo Sainz en: Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:143-144).

Podemos analizar que la lectura menciona algunos de los estereotipos de género que son atribuidos culturalmente a partir de los cambios biológicos en la adolescencia, es decir, se espera que en la pubertad y luego en la adolescencia hombres y mujeres se comporten de formas específicas y diferentes. Las mujeres sueñan con el príncipe y los hombres con la princesa. Mientras las mujeres “escriben poesías, o canciones, o empiezan un diario”, los hombres “gozan pedaleando una bicicleta, la velocidad en patines o en el coche. Se disfrutan también los primeros cigarrillos y las primeras borracheras, el primer baile, el primer beso, las primeras peleas”. Pues hay que reconocer que aunque el autor no menciona específicamente los comportamientos atribuidos a hombres y mujeres, se “supone” y reconoce que las mujeres socialmente están ligadas a lo emocional “escribir poesías, canciones, empezar un diario, y los hombres a la rudeza “la velocidad en patines o en el coche, los primeros cigarrillos y las primeras borracheras, el primer baile, las primeras peleas”. Aunque no se expresa concretamente se encuentra de forma tácita y eso no se cuestiona.

Otro de los materiales leídos en clase fueron algunos casos como los siguientes:

“Caso 1. Manuel era un muchacho sin cualidades notables. Era bajo para su edad, hablaba con voz atiplada, demostraba talento artístico y era un poco “nenita” comparado con otros niños, lo cual le costaba enfrentar constantes burlas en las

clases. Jugaba de manera exagerada basquetbol y comía desesperadamente con la idea de que así crecería unos cuantos centímetros y ya lo invitarían a las fiestas o las muchachas saldrían con él y no estarían todo el tiempo soñando con Carlos, ese grandulón y fortachón que todo lo sabe” (Anónimo en: Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:148).

“Caso 2. Mis manos y mis pies estaban... lejos de ser femeninos y delicados. Hacia los dieciséis años mis senos eran rudimentarios brotes, podían ser considerados solamente como hinchazones de piel, aun por el crítico más benévolo. La línea de mi cintura a mis rodillas caía recta, sin un pliegue que alterara su dirección. Las niñas más jóvenes que yo se jactaban de tener que rasurarse bajo sus brazos, en cambio, mis axilas estaban tan lisas como mi cara” (Maya Angelou. En: Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002:149).

En estos ejercicios, propuestos en clase, se evidencian estereotipos de género. El rechazo a lo perteneciente al género opuesto, al comparar a los hombres con las mujeres llamándolos “nenita”, y que en forma despectiva es un insulto y cuestionamiento a su hombría.

Si hacemos un análisis ordinario del contenido de estos textos, podemos observar que responden a comportamientos y formas de pensar de adolescentes que siguen razonando y actuando reproduciendo estereotipos de género. Al mencionar que los hombres no deben ser “nenitas”, tener la voz atiplada (aguda), que es necesario hacer todo lo posible para que las muchachas quieran salir con ellos, se habla de los estereotipospreciados por las masculinidades y que dan crédito del poder que tienen sobre las mujeres, legitimando así la violencia de género contra ellas.

Debemos reconocer que en esta materia si se abordan algunos aspectos de género. Una de las actividades propuestas es leer en forma individual el texto de Anthony

Giddens²⁵ “Los secretos de Margarita”, reflexionar a partir de las preguntas: ¿Por qué se señala que lo masculino y lo femenino son construcciones sociales?, ¿Qué influencia ejercen los medios de comunicación para formar en los adolescentes la imagen de “ser hombre” o “ser mujer”?, ¿Qué papel juegan las normas culturales en las ideas que cada quien se forma respecto a “ser hombre” o “ser mujer”?

Desgraciadamente en el tiempo que observamos las clases no llegamos a ver este último tema que analiza la adopción de la imagen de género en la adolescencia, sin embargo, en los temas que pudimos observar detectamos que no se cuenta con una perspectiva de género, que permita al profesorado y alumnado hacer un análisis más profundo con los “lentes de género”, pues se abocan más a cuestiones de cambios físicos, emocionales y muy poco sobre la división de género (excepto sobre la conformación de identidades).

Dimos mayor énfasis e interés a esta materia porque consideramos que puede ser uno de los elementos más importantes desde la cual se puede abordar teóricamente la perspectiva de género y promover la equidad, no violencia y eliminación de los estereotipos de género, sobre todo aquellos que denigran a las mujeres y promueven su invisibilización. Sin embargo, es necesario que se tenga y suscite una actitud crítica y comprometida desde la perspectiva de género, que promueva nuevas actitudes no sexistas en la educación. Es un avance muy importante discutir estos temas, la preocupación que nos ocupa es que se les dé un seguimiento y cuestionamiento adecuado y no solamente se quede en teoría, sino que se aplique de manera constante y habitual en todos los quehaceres docentes.

3. En la asignatura *Observación del Proceso Escolar*, l@s alumn@s normalistas visitan diferentes escuelas secundarias para conocer las actividades que realizan el alumnado y profesorado en ese ámbito, así como ampliar su conocimiento sobre el

²⁵ “Género y sexualidad” (1991), Tomado de Maite Ibarguengoitia y Magali Lara, Los secretos de Margarita, México, SEP- Libros del rincón, 1996, pp. 11 y 13.

funcionamiento de la escuela y el papel que desempeñan l@s demás actores que en ella participan.

Este curso del área “Acercamiento a la Práctica Escolar” es común a la formación de tod@s l@s profesores (as) en educación secundaria, por lo que, los temas de estudio se centran en la observación y el análisis de aspectos de la vida escolar y del trabajo que se realiza en las asignaturas. Se trata de que l@s estudiantes normalistas identifiquen el conjunto de habilidades y actitudes indispensables para ejercer la docencia en este nivel educativo, cualquiera que sea la disciplina en cuya enseñanza se especializan.

Esta asignatura esta constituida por tres bloques:

- I. Los estudiantes y las actividades escolares.*
- II. El trabajo del maestro de la escuela secundaria.*
- III. La organización del trabajo en la escuela.*

En la formación de l@s estudiantes normalistas, como señala el plan de estudios, es necesario considerar que la tarea de l@s maestros exige además de un sólido dominio de los contenidos y las estrategias de enseñanza, tomar decisiones que permitan organizar el trabajo del grupo y atender especialmente a l@s alumn@s que lo requieran; resolver los conflictos que se presentan durante la clase, y atender las situaciones imprevistas.

“El desarrollo de estas competencias se logrará en la medida que los estudiantes enfrenten desafíos específicos al establecer relación directa con los adolescentes, los profesores y demás actores de la escuela; también al observar actividades de enseñanza y de organización del grupo que se realizan durante jornadas completas de trabajo, y al observar el conjunto de acciones que llevan a cabo los maestros dentro y fuera del salón de clase” (Escuela y contexto social. Observación del proceso escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. 2002:91).

Las tres principales funciones de esta materia se resumen en: 1) conocer las características del alumnado que asiste a las escuelas secundarias (trabajo de l@s adolescentes en el aula, actividades, ritmos de trabajo, participación, actitudes y las relaciones que establecen en el salón de clase); 2) Identificar la diversidad y complejidad del trabajo docente (habilidades, conocimientos y actitudes que pone en juego el profesorado, retos que enfrentan en el trabajo, atender sus reacciones y conflictos en el salón de clase) y 3) adquirir un conocimiento amplio sobre algunos aspectos del funcionamiento y organización de las actividades en la escuela secundaria (comportamientos y expresiones del alumnado fuera de clase, normas en la escuela e influencia del ambiente escolar en las actitudes del alumnado).

La lectura de los textos sugeridos en la bibliografía permite que l@s estudiantes reflexionen acerca de los temas de estudio y, al mismo tiempo, enfatiza aspectos que conviene observar durante las estancias en la escuela secundaria. Por lo que analizaremos uno de los artículos revisados en clase llamado "*Los alumnos de secundaria opinan*" contenido en el curso Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria). En éste documento se recogen las opiniones de alumn@s de tercer grado en tres escuelas secundarias de la ciudad de México. Las opiniones vertidas se basan en preguntas como: ¿cómo te imaginabas la secundaria cuando estabas en la primaria?, ¿qué piensas ahora de ella?, ¿cómo te gustaría que fuera la secundaria?, ¿cuáles son las cosas que te disgustan de la secundaria?, ¿cuáles son las cosas que te gustan de la secundaria?

Algunas de las respuestas expresadas son:

“-bueno, yo me imaginaba que era la escuela donde nos comprenderían más, pero no es cierto, nos comprenden menos que en la primaria... Yo me imaginaba que era un lugar con ambiente muy agradable, que precisamente porque ya no era de nivel dedicado al niño, sino al adolescente, iba a tener éste un trato muy especial, con todos los adelantos de la educación y con lo que requería, pues las necesidades e inquietudes del adolescente son otras...(lo que piensan ahora es) todo es muy

monótono, ya que los maestros sólo se preocupan por entregar sus calificaciones a tiempo; no les interesa que tengan demasiados reprobados, ni se preocupan por saber los motivos por los que reprobaban... son muy indiferentes con los alumnos, en ocasiones son déspotas, y si algún alumno quiere dirigirse a algún maestro, tenemos que andar detrás de ellos, casi casi rogándoles que nos escuchen...” (Los alumnos de secundaria opinan. Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I –Primaria: 48,49).

Consideramos que parte importante de esta materia para el tema que nos interesa, radica en tener contacto directo con el tipo de alumnado en donde más tarde ejercerán su profesión (en este caso el nivel secundaria), de esta manera se pueden dar cuenta de las relaciones de género que se establecen en las aulas, las formas de pensar en la adolescencia y dar alternativas que propicien una mayor equidad en la escuela.

Licenciatura en educación secundaria especialidad en Formación Cívica y Ética, sexto semestre.

1. Derechos humanos y derechos sociales.

Uno de los propósitos de la materia es propiciar un espacio donde l@s estudiantes normalistas reflexionen y reconozcan la importancia que tiene el respeto y defensa de los derechos humanos. En él se plantea que:

“... la aceptación, por parte de la mayoría de los pueblos del mundo de estos principios (derechos humanos) legitima el tránsito de una ética simplemente declarativa a una ética actuante, y en ese proceso la escuela ha jugado un papel relevante al convertirse en el espacio donde es posible promover cambios conforme a los valores éticos aceptados por la sociedad” (Derechos Humanos y Derechos sociales, Programa y Bibliografía Sugerida, 2002: 2).

La asignatura permite abordar temas contemporáneos y urgentes como cultura de legalidad, establecimiento de derechos humanos, valores universales, defensa del medio ambiente, de la paz y el derecho al desarrollo de los pueblos. Entendemos

que al hablar de derechos humanos se habla de derechos de las mujeres, sin embargo, sería importante también analizar de manera particular los derechos de ellas, porque en algunas ocasiones no se les da cumplimiento en igualdad con los hombres.

El plan de estudios considera a la escuela como parte importante en la transmisión de los valores, pues considera que “también compete a las instituciones educativas a través de las cuales puede desarrollarse una cultura de los derechos humanos que contribuyan a disminuir la violación de los mismos en todos los ámbitos y espacios de la sociedad” (Derechos Humanos y Derechos sociales, Programa y Bibliografía Sugerida, 2002: 3).

Enseñar a l@s estudiantes normalistas los derechos implica “continuar con una lucha callada pero permanente, que busca darles vigencia, complementarlos y, sobre todo, lograr que puedan ejercerlos en la familia, la comunidad y la escuela secundaria con responsabilidad” (Derechos Humanos y Derechos sociales, Programa y Bibliografía Sugerida, 2002: 3).

La importancia de esta materia radica en que:

“la enseñanza de los derechos humanos, en la educación secundaria, propone favorecer en los adolescentes actitudes para promover el respeto y la tolerancia a la pluralidad, reconocer los derechos individuales y colectivos en los otros y con los otros y, ante todo, exigir su cumplimiento, tomando en cuenta la particularidad del contexto y la aplicación matizada y prudencial del derecho ciudadano” (Derechos humanos y derechos sociales. Programa y bibliografía sugerida. Sexto semestre, 2002: 3).

Estamos de acuerdo en que la escuela juega un papel muy importante en la defensa de los derechos y que dotar al profesorado de elementos necesarios para que puedan contribuir, de manera explícita, a la promoción de los derechos universales

en el alumnado a partir del proceso mismo de enseñanza, puede lograr una sociedad más justa, equitativa y democrática. Pues uno de los objetivos de esta investigación es precisamente prevenir la violencia de género desde estos espacios educativos.

2. Observación y práctica docente IV.

En este curso se pretende que el alumnado sistematice lo ya aprendido, para fortalecerlo con su experiencia de trabajo en dos semestres frente a grupos de secundaria.

Esta materia al igual que sus antecesoras (en la misma línea de observación y práctica docente) permite al alumnado normalista tener contacto directo con la escuela secundaria y conocer las dinámicas de ésta, los problemas que en ella se presentan y enfrentarse a los grupos de secundaria.

“Los estudiantes normalistas permanecen el turno completo en la escuela secundaria y observan a los grupos de adolescentes para saber más acerca de sus intereses, conocimientos y actitudes. Además, observan con mayor detalle las actividades académicas de algunos adolescentes, como pueden ser: sus participaciones en clase, los argumentos que utilizan con sus compañeros al trabajar en equipos y al participar en actividades con el grupo en su conjunto, el conocimiento que tienen de los contenidos que se tratan en las clases, los procedimientos que utilizan en la realización de las tareas propuestas, entre otros” (Programa de Estudios, Observación y Práctica Docente IV, 6° Semestre. Licenciatura en Educación Secundaria, 2002:10).

Las actividades que realizan l@s estudiantes durante las jornadas son: conducir actividades de enseñanza en los tres grados de educación secundaria, observar al alumnado, llevar a cabo las actividades de apoyo cotidianas (vigilar recesos y organizar actividades escolares, colaborar con l@s maestr@s de las asignaturas), hacer ajustes a la planeación de actividades programadas para el tratamiento de contenidos de la especialidad, recolectar evidencias del trabajo desarrollado por el

alumnado, dialogar con el profesorado de la escuela secundaria con el fin de recibir su asesoría en las actividades escolares que ponen en marcha.

Al relacionarse el alumnado normalista directamente con el alumnado y profesorado de las escuelas secundarias se pueden conocer las percepciones, creencias y estereotipos de género que se crean y recrean en ese ámbito. Las dinámicas de género varían dependiendo de varios contextos, entre ellos el medio, edad de las personas y sexo.

Las relaciones que se establecen en la escuela Normal no son iguales a las de secundaria. En la Normal, las edades del alumnado varía de diez y siete a más de veinte, y la población es predominantemente femenina (tanto en alumnado como en profesorado). Mientras que en la secundaria son menos de 16 años, se encuentran en la etapa de adolescencia, los grupos presentan casi igual número de mujeres que de hombres etcétera, por lo que consideramos que las observaciones que el estudiantado pudiera hacer sobre las relaciones de género en ésta etapa educativa serían de gran importancia para proponer alternativas educativas dirigidas a lograr una sociedad más equitativa entre géneros.

Licenciatura en educación secundaria. Especialidad en geografía. Sexto semestre.

1. Diversidad geográfica mundial y de México II.

En el cuadernillo “temario y bibliografía sugerida” de la materia plantea que esta asignatura tiene como finalidad que:

“los estudiantes normalistas establezcan la relación entre los recursos naturales y su influencia en el desarrollo de las actividades económicas... Otro propósito es que los futuros docentes comprendan que el espacio geográfico no es homogéneo, que existen diferentes regiones por la variedad de recursos naturales y la influencia del ser humano, quien lo transforma mediante actividades económicas y la utilización de dichos recursos naturales... identificar a México como un país de gran riqueza

natural, cultural y económica, que es necesario valorar, conservar y utilizar de manera adecuada, porque forman parte de nuestra identidad” (Diversidad geográfica mundial y de México. Temario y bibliografía sugerida, 2002).

Con respecto a los textos utilizados en clase, analizamos la lectura del bloque uno, en el tema *Relaciones entre la diversidad natural, cultural y las actividades económicas*. En donde el propósito general es: “analizar la influencia de la diversidad geográfica, física y humana de las diferentes regiones de México y el mundo sobre las actividades económicas”. Para ello tomamos la lectura de:

Bassols B., A. 2002. *Influencia que ejerce la naturaleza en la sociedad*.²⁶ El objetivo del artículo es conocer “hasta qué punto influye la naturaleza en el hombre [sic] (los seres humanos)” (65). En él se toman elementos como la alimentación, uso racional de los recursos, protección de la naturaleza (parques), extinción de la fauna, vegetación, agua, suelo, clima y otros elementos naturales que “ejercen influencia directa o indirecta sobre el hombre [sic] (los seres humanos) y sus actividades económicas” (65).

Al tratar conceptos relacionados con la naturaleza y la influencia positiva o negativa de ésta en las actividades económicas de las personas, no presenta gran número de elementos sexistas, a excepción del lenguaje. Hay que destacar que en algunos casos utiliza el término los “seres humanos” y en algunos otros “el hombre”. Por ejemplo:

“...La satisfacción de las necesidades más apremiantes del **ser humano**, como la de alimentos, vestido y habitación, depende directa o indirectamente de los materiales o artículos que aporta la misma naturaleza y que **el hombre** puede utilizar en forma primitiva o transformarlos en nuevos productos de uso ...” (Bassols, 2002:65).

²⁶ Bassols B., A. 2002. *Influencia que ejerce la naturaleza en la sociedad*. En: Geografía Socioeconómica de México. Aspectos físicos y económicos por regiones. Cáp. 2. 8 ed. Trillas, México, pp.65-80.

A los contenidos de ésta materia se le pueden incorporar la perspectiva de equidad género para analizar los usos del territorio y sus efectos diferenciales en hombres y mujeres. Por ejemplo Zapata (2002a, 2002b) señalan cómo el género permite profundizar los análisis sociales para entender de manera integral los efectos de la economía globalizada en espacios regionales, locales, comunitarios, los grupos domésticos y las relaciones de poder en las organizaciones, aspectos tratados desde la geografía de género.

2. Seminario: efectos económicos y sociales de la globalización.

En el cuadernillo de “temario y bibliografía sugerida” de esta materia se plantea que:

“El programa tiene como propósito analizar, desde la perspectiva de la ciencia geográfica, los procesos que vive el mundo contemporáneo y las repercusiones que surgen de la aplicación de las políticas económicas y sociales en los distintos ámbitos de la sociedad. El estudio de los temas de este seminario está dirigido a que los normalistas desarrollen conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan comprender y valorar las transformaciones que experimenta el mundo que los rodea y explicar cómo los fenómenos geopolíticos modifican la geografía del planeta y las relaciones entre los seres humanos” (Diversidad geográfica mundial y de México. Temario y bibliografía sugerida, 2002).

Con respecto a las lecturas abordadas en el curso, analizamos dos lecturas del tema uno, una de ellas es la llamada *La sociedad globalizada; antecedentes y perspectivas*, donde se abordan los orígenes, procesos, conceptos e ideas centrales de la globalización. En él se pretende que

“los estudiantes normalistas investiguen el significado y las connotaciones de los diversos términos que se usan para identificar los fenómenos relacionados con la globalización, por ejemplo: modernización, occidentalización, transnacionalización, libre mercado, liberalismo económico, mundialización, neoliberalismo, economía de mercado, aldea global, entre otros” (12).

Para complementar el análisis del sexismo en la materia examinamos la lectura de Bonefeld, Werner (1998), "*Las políticas de la globalización: ideología y crítica*"²⁷.

El artículo es demasiado viejo (nueve años de su publicación- considerando que estos temas cuentan con mucha bibliografía reciente) y un tanto confuso, el lenguaje que utiliza en su mayoría es masculino, para referirse a la población o a la humanidad utiliza términos como "los ciudadanos, los hombres, los trabajadores, los individuos, el pobre", y no toma en cuenta la participación de las mujeres y los efectos económicos y sociales de la globalización sobre ellas, excepto el párrafo en donde se menciona:

"Tratar de resistir la ola del cambio, muy rara vez funciona... sin embargo, la gente más pobre en los márgenes mismos de la sobrevivencia será incapaz de hacer otra cosa que adaptarse desesperadamente a las condiciones adversas a través de estrategias en existencia y aun así fracasarán ... desde el punto de vista de Elson la sobrevivencia de los más aptos provee la estructura de oportunidades para la creación de la verdadera relación de ciudadanos entre hombres y mujeres. Para mitigar los efectos del ajuste estructural sobre las condiciones de la mujer, los privilegios del hombre deben ser reducidos, por ejemplo, mediante la introducción de nuevos impuestos al cigarrillo y al alcohol. Ya que para ella este tipo de consumismo drena recursos que podrían estar a disposición de las mujeres" (6).

Nos limitaremos a comentar que no estamos de acuerdo con algunas de las propuestas del autor y cómo las plantea. Aún cuando en este párrafo trata de evidenciar mujeres recibiendo algunos efectos del ajuste estructural, producto de la globalización, la manera en que lo plantea (desde nuestra consideración) no analiza objetivamente otros aspectos indispensables en el estudio de las mujeres como la subordinación y la división sexual del trabajo. Pero este no es el tema a tratar, por lo que solamente nos limitamos a hacer este comentario y concluimos que esta lectura

²⁷ Bonefeld, Werner (1998), "*Las políticas de la globalización: ideología y crítica* ", en *Globalización. Revista Web Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*, julio, <http://www.rcci.net/globalizacion>.

sigue promoviendo estructuras androcéntricas e invisibilizadoras de las mujeres, por lo que promueve estructuras sexistas, algunas implícitas en la forma de abordar el tema y otras explícitas como es el caso del lenguaje masculino que no menciona a las mujeres como personas que viven y sufren las consecuencias de la globalización en forma específica.

Es importante aclarar que dos materias: Opcional II. *La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo de la especialidad en Formación Cívica y Ética*, y Opcional II. *La tecnología y su aplicación en la geografía* no fueron analizadas en el currículo, puesto que son materias opcionales, l@s docentes encargad@s de impartirlas elaboran sus propios programas de acuerdo con sus necesidades, por lo que no tuvimos acceso a ellos, sin embargo las analizaremos desde otra perspectiva (en el currículo oculto y la dinámica en el grupo que se presenta en el próximo apartado).

Analizando cada una de las materias observadas podemos ver como no importando el contenido y orientación de la materia, es posible implementar algunas estrategias desde la perspectiva de equidad género, que permita a l@s normalistas reconsiderar las diferencias de género que en muchas ocasiones son causas de problemáticas escolares. Al cuestionar el tipo de lenguaje masculino que se utiliza actualmente e implementar el neutro y/o incluyente podría ser una alternativa estratégica en la construcción de una sociedad democrática y equitativa, además de que no competiría ni interferiría con los contenidos programáticos de la materia.

5.5.3 Lenguaje escrito en el currículo patente.

Una de las formas más comunes y evidentes de discriminación y omisión de las mujeres es el lenguaje, por lo que lo analizaremos en el Plan de estudios 1999, tres materias elegidas al azar y tres artículos leídos en una materia²⁸.

²⁸ Puesto que a nivel licenciatura ya no se trabaja con libros de texto, analizaremos algunos artículos leídos en la materia de Observación y práctica docente IV.

Fernández *et al* (2001) considera que hay dos tipos de lenguajes utilizados en los libros de texto, lenguaje escrito e iconográfico. El primero se refiere al uso de palabras escritas en los planteamientos de la estructura social y profesional, excluyendo a las mujeres, profesiones, instituciones y organizaciones específicamente femeninas. El segundo se refiere al número de imágenes en la que aparecen mujeres y hombres y en qué condiciones lo hacen.

Los aspectos que analizaremos son: las palabras utilizadas en masculino, femenino y neutro, y las imágenes (simbólicas o contenidas) que representan a mujeres y hombres. Puesto que no se trata de libros de texto propiamente dichos, como los analizados por Mares (2006) o Subirats y Tomé (1992), no podemos analizar las imágenes pictográficas o roles de hombres y mujeres representados en ellos. Ya que los planes y programas son las guías a seguir en las clases en donde se proponen temas, actividades, bibliografía a utilizar, y las lecturas analizadas no tienen dibujos, además tanto los temas como l@s autores (as) son variados. Sin embargo, para conocer qué sucede con el lenguaje iconográfico se analizará el libro de texto para secundaria *Recursos para el profesor de Formación Cívica y Ética 3*.

Analizando el contenido del documento con respecto al lenguaje utilizado, encontramos que cuando se refiere a personas, de 495 palabras registradas (en todo el documento, 81 páginas), 461 (93.13%) corresponde a palabras en masculino como: maestro (s), profesor (es), educador (es), estudiante (es), alumno (s), educando (s), adolescente (s), padre (s), niño (s), jóvenes y otros.

Las palabras en femenino como mujeres, madre (s), alumnas, las adolescentes y la directora, solamente fueron 9 (1.82%). Y las palabras neutras como personal docente, las autoridades y/o directivos, humanos o humanidad y población, fueron 25 (5.05%).

A partir de estas estadísticas podemos ver como casi en su totalidad (93.13%) se utiliza el lenguaje masculino. Llama la atención que las palabras que más frecuencia presentaron fueron: los estudiante(s) 144 veces (29.09%) y los alumnos 100 veces (20.20%). Considerando que estas dos palabras son sinónimos, entonces podemos mencionar que está palabra se repite 248 veces (50.10%), un poco más de la mitad del total de las palabras encontradas.

Las palabras en femenino son casi nulas, llama la atención que la palabra mujer (es) solamente se muestra dos veces, una cuando se habla de la materia de “atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo” y se considera que una de las principales problemáticas que sufren las mujeres es la violencia, la otra, cuando en uno de los párrafos se refiere a hombres y mujeres. Se menciona:

“Violencia. Constituye una de las tres causas principales de lesiones y muerte entre los adolescentes, además del deterioro psíquico y conductual que provoca la percepción de la violencia como un hecho probable e inevitable... Se pondrá especial atención a la condición de **la mujer** como víctima frecuente de violencia familiar y de agresión sexual” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: 56).

Sólo en casos (muy raros) en donde es necesario mencionar a las mujeres porque la situación sólo se refiere a ellas, es cuando se nombran, pero si no es así y se quiere incluirlas con los hombres, se utilizan palabras masculinas “genéricas” como: los alumnos, los maestros, y otras que ya mencionamos.

Cuadro 9. Lenguaje utilizado en el plan de estudios, 1999. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, 2002.

Lenguaje utilizado	Palabras	Número de veces repetidas	porcentaje
Lenguaje masculino	Maestros, Profesores, Educadores, Estudiantes, Alumnos, Educandos, Adolescentes, entre otros.	461	93.13%
Lenguaje femenino	Mujeres, alumnas, madres las adolescentes, la directora	10	1.82%
Lenguaje neutro	Personal docente, las autoridades y/o directivos, la humanidad.	25	5.05%
Total		496	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del Plan de estudios 1999, 2002.

Debemos considerar que uno de los fenómenos más graves de discriminación lingüística radica en el aspecto gramatical que consiste en el uso del género masculino como neutro (Lledó, 1992).

Con respecto a los programas de estudio, encontramos que en los tres programas analizados (historia- *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*; Formación cívica y ética- *Derechos humanos y derechos sociales*, y Geografía- *Observación y practica docente IV*) el lenguaje utilizado es mayoritariamente masculino 560 palabras de 631, correspondiente a 88.74%, mientras que el lenguaje femenino solamente es utilizado 3.65%.

Cuadro 10. Lenguaje utilizado en tres programas de la licenciatura en educación secundaria.

Materias	Masculinas	Femeninas	Neutras	Incluyentes	Totales
<i>Desarrollo de los adolescentes. Crecimiento y sexualidad</i>	214	18	2	24	258
	82.95%	6.98%	0.777%	9.30%	100%
<i>Derechos humanos y derechos sociales.</i>	109	5	16	6	136
	80.15%	3.68%	7.35%	4.41%	95.59
<i>Observación y practica docente IV.</i>	237	0	0	0	237
	100%	0	0	0	100%
Total	560	23	18	30	631
	88.74%	3.65%	2.85%	4.75%	99.99%

FUENTE: Elaboración propia de acuerdo al análisis de lenguaje en los textos.

Llama la atención que en el programa de *Desarrollo de los adolescentes. Crecimiento y sexualidad*, 9.30% sí se utiliza lenguaje incluyente, utilizando palabras como: los y las adolescentes (1.61%), los hombres y las mujeres (6.20%), alumnos y alumnas (0.77%), entre otras. Así mismo en el programa de *Derechos humanos y derechos sociales*, se utiliza este lenguaje en expresiones como: maestra(o) (1.4%), compañero (a) (2.2%) y alumnos y alumnas (0.73%), lo que en total representa 4.75% de las expresiones utilizadas en los tres textos.

En los documentos de *Desarrollo de los adolescentes. Crecimiento y sexualidad*, y *derechos humanos y derechos sociales*, que abordan temas como las relaciones de género y los derechos humanos respectivamente suelen utilizar el lenguaje femenino (3.65%), neutro (2.85%) e incluyente (4.74%). Mientras que en la materia de *observación y práctica docente IV* que no trata temas relacionados con género, el total de su lenguaje (100%) es masculino.

Al analizar tres lecturas (artículos) de la antología de *Observación y Práctica Docentes IV* encontramos que 93.36% utiliza lenguaje masculino, 4.32% incluyente, 1.59% neutro y sólo 0.75% utiliza lenguaje femenino. En la lectura: *Motivación y*

aprendizaje en la Enseñanza Secundaria, la utilización del lenguaje incluyente es de 17.08% y neutro 6.33%, por lo que tuvieron más presencia que en los otros artículos.

Cuadro 11. Lenguaje utilizado en tres artículos de la materia Observación y Práctica Docente IV.

Materias	Masculinas	Femeninas	Neutras	Incluyentes	Totales
"El rol del maestro" ²⁹	438	3	0	3	444
	98.65%	0.67%	0	0.67%	99.99%
"Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria" ³⁰	119	2	10	27	128
	75.31%	1.27%	6.33%	17.08%	99.99%
El "error", un medio para enseñar ³¹	90	0	1	0	91
	98.90%	0	1.09%	0	99.99%
Total	647	5	11	30	693
	93.36%	0.72%	1.59%	4.32%	99.99%

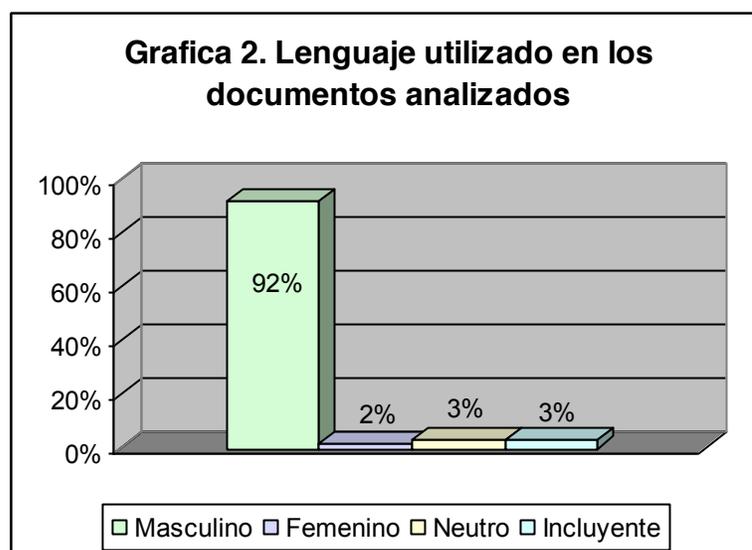
FUENTE: Elaboración propia de acuerdo con el análisis de tres textos.

Con el análisis de todos los documentos analizados, podemos ver cómo el lenguaje que guía el desarrollo de los contenidos educativos a nivel superior normal está regido por lenguaje masculino, invisibiliza la participación de las mujeres, aún cuando la mayor población de alumnado y profesorado es femenina. El lenguaje masculino utilizado en los tres instrumentos analizados (Plan de estudios, programas de materias y artículos) representa 92% del total.

²⁹ Dean, Joan (1993), "El rol del maestro", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 34), pp. 59-88.

³⁰ Alonso Tapia, Jesús (1999), "Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria", en César Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/HORSORI (Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria, 15), pp. 105-118.

³¹ Pierre Astolfi Jean, *El error, un medio para enseñar. 1ª Edición, México, SEP-DÍADA, 2004.*



FUENTE: Elaboración propia a partir del análisis del lenguaje escrito

Por lo que coincidimos con Mares (2006), ya que en su estudio también encontró que de un total de 2036 palabras encontradas, el masculino sobrepasa 60% a las palabras en femenino. La palabra alumno representa 87.88%; hombre 83.41%; ellos 77.14% y compañeros 75.56%. En el caso de las palabras en femenino, solamente la palabra madre representa 52.46% y maestras 47.70%. Por lo que concordamos con la autora cuando menciona que los libros de texto siguen manteniendo un lenguaje androcéntrico y que las mujeres son mayoritariamente nombradas a través de su rol materno (madre), y la profesión primordialmente feminizada (maestra).

5.5.4 El lenguaje iconográfico en el currículo patente.

Para evidenciar el sexismo del lenguaje iconográfico analizamos el *Libro de recursos para el profesor. Formación cívica y ética 3* que es semejante al libro con el que trabaja el alumnado. La diferencia entre el libro del profesor (a) y el del alumnado radica en que el primero marca las actividades a realizar explícitamente y da las respuestas a los cuestionamientos y acciones que el alumnado realiza. Puesto que

éste es una herramienta de trabajo y al mismo tiempo de planeación de actividades, es utilizado, en primer lugar, por el docente titular de la materia, sin embargo, l@s alumn@s de la escuela Normal, cuando llevan a cabo sus prácticas docentes frente a grupo, también hacen uso de este material, guiándose en él para preparar e impartir alguna clase.

El lenguaje iconográfico (dibujos, fotografías, imágenes) presente en el *libro de recursos para el profesor de formación cívica y ética 3*, muestra que de un total de 395 imágenes registradas, en 200 (50.63%) aparecen mujeres y 195 (49.36%) hombres. De ellas en 8 ocasiones aparecen mujeres en trabajos remunerados, mientras que los hombres aparecen 11 veces. En cuanto a las imágenes que representan tareas domésticas las mujeres aparecen 14 veces en esas actividades mientras que los hombres sólo 4 ocasiones. De igual forma la diferencia en las imágenes que representan a hombres (17) y mujeres (11) en actividades intelectuales es cuantitativamente diferente.

Las imágenes de hombres y mujeres en puestos directivos son representadas por 2 mujeres y 7 hombres. De igual forma las mujeres aparecen más en roles pasivos (8) en comparación con los hombres (1). En cuanto a actividades recreativas los hombres aparecen en 9 veces en comparación con 7 de mujeres. También en los deportes aparecen más hombres (20) en comparación con las mujeres (4).

A pesar de que se registraron mayor número de mujeres (50.63%) que de hombres (49.36%), ellas siguen apareciendo más en roles domésticos (77.7%), mientras que los hombres en trabajos remunerados (57.89%), actividades intelectuales (60.7%), puestos directivos (77.7%) y actividades recreativas (56.25%). Con respecto a las actividades que han sido calificadas como “masculinas” o “femeninas”, se encontró que hay más imágenes de mujeres representando actividades “masculinas” (54.5%) que de hombres en actividades “femeninas” (45.41%).

5.6 MICROSISTEMA

El microsistema o contexto inmediato en el que se encuentra la persona se caracteriza por las actividades, roles, relaciones interpersonales, experiencia personales en la dinámica escolar. Las relaciones entre alumnado- alumnado y alumnado-profesorado son muy importantes para la permanencia y reproducción de la violencia de género dentro de los centros escolares. En el microsistema escolar se evidencian todos las consecuencias de las ideologías transmitidas desde el macrosistemas, pasando por el meso, exo y microsistema. Dichas consecuencias se materializan en las relaciones interpersonales (currículo oculto), actitudes, roles, relaciones de poder, violencia de género en los centros escolares, lenguaje oral, entre otros.

Para el caso que nos compete, analizaremos como parte del microsistema: el currículo oculto, que se manifiesta a través de las relaciones interpersonales, actividades, roles, relaciones de poder, lenguaje oral y ejemplos en clase que denigran a las mujeres, y las hace víctimas de violencia.

5.6.1 Currículo oculto

El currículo oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones, y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas (Santos Guerra, 2002a).

El Currículo Oculto de Género (COG) hace alusión a un conjunto de pensamientos y comportamientos que están presentes de forma implícita en el profesorado y estudiantado, transmitiendo una visión sexista, que en la mayoría de los casos discrimina a la mujer, pero también coarta a varones, limitando sus potencialidades como seres humanos. El COG determina roles sexuales, tareas y expectativas

personales y sociales, de la misma manera que, de acuerdo a las expectativas culturales de género, propicia diferentes medidas de éxito o de fracaso en cada tarea individual y social que se emprende.

5.6.1.2 Relaciones interpersonales en los salones de clase

Para conocer la dinámica que se da entre los grupos debemos recordar que la escuela Normal de Texcoco tiene un contexto feminizado. Comenzaremos mencionando que las normas dentro de la institución son rígidas, el alumnado tiene un horario de entrada (07:00 a.m.) y una o dos materias de cuatro horas al día, las actividades y horarios son impuestos por la dirección y no se les permite salir de la institución. Incluso algunas alumnas mencionaron que es algo que no les gusta de la institución:

“La organización de los horarios, son impuestos, el que los alumnos tengan que hacer el aseo y áreas verdes, los talleres complementarios en sábados, que no tomen en cuenta la opinión de los alumnos, la <normatividad>, que se contradigan entre lo que dicen y hacen,” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Otra característica es que el alumnado viste uniforme (aunque no todos los días), pero en eventos especiales deben usarlo. Para las mujeres es falda azul marino, zapatillas, medias, blusa blanca, corbata roja y saco azul marino. Para los hombres traje (pantalón y saco) azul marino, zapatos negros y corbata. En este sentido cabe señalar que las alumnas de Historia (en el tiempo que estuvimos presentes) se pusieron de acuerdo sobre el modelo de las zapatillas que utilizarían, ya que iban a desfilas y todas llevarían el mismo modelo, así mismo, algunas alumnas de historia y geografía, mencionaron que se sentían incómodas con el uniforme, porque el llevar falda, medias y zapatillas les era incómodo, ya que tenían que viajar en transporte público. Ellas comentaron:

“Al principio, cuando habíamos ingresado a la escuela, nosotros le dijimos a los directivos que si podíamos traer pantalón en lugar de falda, o sea, traje pero de pantalón, y nos dijeron que no, que el uniforme tenía que ser elegante. Pero nosotras decimos que el traje de pantalón también es elegante, pero no quisieron, porque para nosotras es incómodo venir así, y para los hombres no porque pantalón y zapatos bajos es más cómodo” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

De igual manera podemos corroborar esto con el comentario del profesor José cuando en la entrevista comenta:

“Por la función por la que fue creada la Normal, es muy diferente a otras universidades, como la UNAM o el “Poli”, porque ahí tiene su misión y su visión muy diferente a la que tiene la escuela normal. La escuela normal es formadora de docentes, y por tal motivo, su dinámica es casi opuesta a la de las universidades, ahí en la universidad....tu llegas ahí eliges tu horario, si no quieres entrar no entras, no hay reja cerrada, hay condiciones opuestas a la normal, aquí sí, porque debemos forjar en el chico la responsabilidad de la puntualidad” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Por un lado se pretende formar en el alumnado disciplina y puntualidad, por lo que las normas y reglamentos están marcados, sin embargo, esas mismas normas (como en el caso del uniforme) incomodan a las mujeres, pues el uso de falda, medias y zapatillas no les permite el confort que les proporciona el pantalón. Mientras que los hombres en este sentido, no tienen ningún problema.

Esto responde a estereotipos que culturalmente se han marcado con respecto a la vestimenta de las mujeres, ya que como menciona Bourdieu (2000) todas las posturas están cargadas de significados morales. Al no permitir que las alumnas vistan pantalón están legitimando los estereotipos de género y promoviendo las desigualdades pues ellas no tienen la misma libertad de movimiento en la vestimenta que los hombres.

En las prácticas educativas o actividades que realizan dentro de los salones de clase, pudimos observar que las mujeres son las que entregan más puntualmente sus trabajos, detallados y estéticos, pues les ponen colores, dibujos, figuras de foami, entre otros. Realizan sus carpetas de las materias, forradas de papel fantasía o con recortes, por ejemplo las alumnas de Historia, tienen unas cajas en donde guardan sus trabajos, libretas y materiales que no van a llevar a casa. Llama la atención que dichas cajas están forradas con papel rosa de princesitas.

Es importante resaltar que en una de las clases en donde el profesor José mencionaba al grupo de historia que debían mantener su salón limpio, comentó que dentro de las cajas debían guardar sólo los materiales de clase:

“Las cajas son para guardar sus materiales para las clases o las prácticas, pero es importante que las mantengan limpias y ordenadas, no como en otros grupos que hasta las toallas sanitarias <usadas> encontramos dentro.... Sí, no es broma en el otro grupo así encontramos...” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Consideramos que este tipo de comentarios denigra a las mujeres, pues las evidencia e insinúa que en sus cosas y aseo personal son sucias y descuidadas. Haciendo comentarios negativos a una situación fisiológicamente natural de las mujeres.

Por otro lado, se observó que las mesas donde trabajan las mujeres están forradas y adornadas con fotografías familiares, estampas de muñecas, de artistas o caricaturas, mientras que los hombres adornan sus mesas con tarjetas de paisajes, o en su defecto, dejan solo el forro.

Se cree que las mujeres son más detallistas, tienen más iniciativa y son más dedicadas al estudio. Esto lo podemos corroborar con el comentario de algunos profesores que mencionan:

“...Las compañeras le hacen su trabajo (a los hombres), le hacen su material para irse a sus prácticas, entonces, ellos juegan un rol de conveniencia, de comodidad, como son más chicas, hacen lo que las chicas quieren en el grupo. Por ejemplo: día de la amistad, las chicas -vamos a adornar, vamos a hacer esto...-, los chicos hay que cursi, pero les conviene estar junto con ellas... bueno está bien yo coopero, pero ustedes cómprenlo, ustedes háganlo, algo que ellos pueden hacer, y dejan todo el trabajo “entre comillas” a la chicas” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

“...generalmente las que destacan más son las mujeres, inclusive en algunas ceremonias de fin de cursos, he observado que en preparatoria y en licenciatura los promedios más altos son de mujeres, aunque hay excepciones” (Luisa, docente de la escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

“hay una cierta tendencia en que las mujeres son más cumplidas, eso sí lo he podido constatar, tienden a ser más cumplidas, que ¡bueno hay sus excepciones como en todo!, pero sí he notado eso, cuando he tenido grupos de puras mujeres, que si me han llegado a tocar, como que no tengo problema en la entrega de trabajos. He notado también que cuando están solas tienen más confianza, son más inquietas, más bromistas, como que el ambiente es más de confianza, que cuando están con compañeros, como que se inhiben un poco cuando están con compañeros, eso si lo he notado (Ernesto, docente de la Escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Se repite la idea de que las mujeres son mejores para los trabajos manuales, tienen mejores calificaciones y entregan mejor sus trabajos. Efectivamente esto lo pudimos corroborar en las observaciones dentro de los salones de clase, ellas levantan la mano para participan más frecuentemente, y entregan puntualmente sus trabajos. Se nota que los hombres al respecto son “flojos”, pues se observó que en algunas ocasiones llegan a hacer la tarea en clase o le piden a alguna compañera que se las pasen o les presten la libreta para copiar. Sin embargo, no debemos olvidar que al

haber más mujeres, la participación de ellas es más notoria. Bonal y Tomé (2002) mencionan que l@s maestr@s proyectan estereotipos sexistas en las expectativas de chicos y chicas. Se trata de una discriminación inconsciente, ya que el profesorado manifiesta en todo momento tratar al alumnado por igual. Sin embargo se produce y se transmiten diferencias que se refieren especialmente a las expectativas de trabajo de unos y otras.

“...ya observaste que por ejemplo en el grupo de historia, los hombres casi no participan, ahí quien lleva la batuta son las mujeres... hay que hacer esto o hay que hacer el otro, comentario de los compañeros que conocen a los chicos de la preparatoria- ¿cómo es posible si tu eras un chico aquí emprendedor, tu hablabas, tu levantabas la mano? y a medio ciclo escolar, ven como declinan mucho esa situación ¿por qué? porque sí influyen mucho la cantidad de mujeres dentro de un grupo, es absorbido en este caso, los hombres son absorbidos por las mujeres, y por una parte por la cantidad y por otra por la conveniencia, el chico se vuelve más comodino” (José, profesor de la escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Los hombres son los primeros en “echar relajo”, pues son ellos los que se salen frecuentemente de la clase, hacen otras actividades, copian otras tareas, platican, “molestan” jalando el cabello a sus compañeras, les toman la mano, entre otras cosas. Otra actitud frecuente de los hombres es demostrar su “hombría”, por ejemplo enseñan sus músculos a otros compañeros (comparándose) o “presumiendo” a las mujeres, abrazan a las chicas, les dicen piropos, les preguntan si quieren ser su novia, de “broma”, porque a varias le dicen lo mismo.

5.6.1.3 Actividades en clase

Con respecto a las actividades extras que realizan, como el aseo del salón y arreglar los jardines, se muestra poca división de trabajo, pues tod@s tienen que participar de igual forma, aunque reconocemos que es más fácil que las mujeres hagan “trabajos de hombres” a que los hombres realicen “trabajos de mujeres”, los

hombres se resistían a barrer el salón y pedían que ellas lo hicieran, ellos ayudaban a traer agua, cargar butacas, “cosas pesadas” pero no lo hacían todo solos.

Esto lo podemos corroborar con los testimonios en las entrevistas, pues en sentir de las mujeres, ellas (14 opinaron) participan en aseo grupal (barrer, limpiar) y áreas verdes (ocho opinaron) (arreglar los jardines, cortar el pasto, las hierbas, podar las plantas). Mientras que la participación de los hombres es mayor en áreas verdes y como jefes de grupo.

Cuadro 12. Actividades de organización en que participa el alumnado.

Género	Opinión por género	Actividades realizadas	Frecuencia acumulativa
Mujeres	Mujeres	Aseo grupal (barrer, limpiar, trabajos menos pesados)	14
		Áreas verdes	8
		Jefa de grupo	5
		Encargada de áreas verdes	2
		Secretaria y tesorera	2
	Hombres	Aseo grupal (llevar agua- trabajos pesados)	4
		Jefe de grupo	6
		Áreas verdes	7
		Portavoz	1
		Representante, secretario, subjefe	4
Hombres	Mujeres	Jefe de grupo	2
		Áreas verdes	2
		Aseo	4
		Actos cívicos y artísticos	1
	Hombres	Jefe de grupo	2
		Aseo	2
		Áreas verdes	4
		Actos cívicos y artísticos	1

FUENTE. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas al alumnado 2007.

La opinión que tienen los hombres acerca de la participación de ellos y sus compañeras en las actividades extraescolares muestra (cuatro opinaron) que las mujeres participan más en aseo del grupo, mientras que ellos participan más en (cuatro de ellos) áreas verdes. Con lo que corroboramos las observaciones

realizadas en cuanto a que las mujeres siguen reproduciendo estereotipos relacionados con sus roles del hogar, como el aseo, pero también participan en trabajo de jardinería. Mientras que los hombres prefieren participar en trabajos más “pesados” como las áreas verdes y también como líderes siendo jefes de grupo.

El interés de los hombres está enfocado a otras cuestiones como el deporte o la tecnología. Por ejemplo, los representantes del fútbol generalmente son hombres y el encargado del equipo de cómputo y multimedia del grupo de geografía es hombre, al que el profesor en una de las clases nombró oficialmente el responsable.

Con respecto a la organización de las materias, pudimos observar que la segregación por géneros no es tan marcada. Sin embargo nuevamente vemos que las mujeres sí participan en actividades que son vistas como propias para hombres, pero los hombres difícilmente participen en actividades consideradas para mujeres.

Por ejemplo, en la banda de guerra tradicionalmente el clarín es tocado por hombres y el tambor por mujeres, aunque en la actualidad, las mujeres tocan también el clarín de guerra, pero los hombres no tocan tambor.

“en la banda de guerra generalmente, y por tradición, el tambor había sido únicamente para las mujeres y la trompeta para los hombres, pero desde hace algunos años, ellas han querido tocar la trompeta, al principio decíamos que una mujer no lo iba poder hacer, pero esa mujer todo el día la veíamos practicando y le salió muy bien, por eso ahora pueden ver a hombres y mujeres tocando la trompeta” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Otra actividad en la que solamente participan las mujeres es la escolta, pues son ellas las que portan la bandera en las ceremonias oficiales. Esto trae como consecuencia que tengan que lucir “elegantes” y uniformadas, pues adquieren un uniforme igual para todas, y deben coordinar desde las zapatillas, hasta el peinado.

También los deportes están segregados por género, aunque se considera poco visible. Al preguntarle al alumnado si las materias y talleres están divididos por género, cinco mujeres contestaron sí, sobre todo el fútbol. Nueve mujeres contestaron que no.

“Creo que todos están abiertos a ambos sexos. Todos pueden ingresar a cualquier taller, según sea su preferencia. Pero es notorio que existan más mujeres en algunos talleres. La escuela trata de que exista igualdad dentro de la institución” (Mujeres, alumnas de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Por su parte cuatro hombres opinaron que: no, “todos los talleres están conformados de manera mixta” y dos mencionaron que “sólo el fútbol”

Es claro que en el currículo patente no se expresa que los talleres o materias deban ser sólo para hombres y/o para mujeres, pero dado que los estereotipos de género están arraigados, los hombres escogen deportes o talleres como “propios” para su género (fútbol, clarín), mientras que las mujeres (aunque también participan en ese deporte) prefieren otros deportes “menos rudos” o talleres como banda de guerra (tambor), coro, teatro, entre otras.

En este sentido podemos advertir como el COG establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan las valoraciones de las relaciones sociales y las formas de comportarse genéricamente al interior de la escuela.

5.6.1.4 Roles de género en la escuela

Para conocer la percepción del alumnado acerca de las actividades que “deben” realizar hombres y mujeres en el ámbito educativo, el hogar, ámbito laboral y social se preguntó en las entrevistas ¿cuáles roles creen que deben jugar hombres y mujeres en el hogar, la escuela, el ámbito laboral y social? A lo que respondieron lo siguiente:

Cuadro 13. Roles que, según los entrevistados, “deben” jugar hombres y mujeres en el hogar, escuela, ámbito laboral y social.

Género		Roles femeninos	Roles masculinos
Mujeres	Hogar	Realizar aseo (quehacer) y comida en casa. Cuidar a los hijos y brindarles valores y educación.. Delicada, sentirse bien con lo que hace. Amor y convivencia. Atender al hombre. Comparten responsabilidades.	Hacer cosas que implican mayor fuerza, ayudan al aseo de la casa (solo su habitación). Compartir responsabilidades. Proveedor de aspectos económicos.
	Escuela	Participación equitativamente en todo lo que compete. Derechos a las mismas oportunidades de recibir educación. Talleres artísticos. Ser feliz con lo que realiza. Estudios profesionales o más.	Participar equitativamente. Estudios profesionales o más. Derecho a las mismas oportunidades de recibir educación. Talleres deportivos. Ser una persona destacada. Practicar deportes rudos, ser celoso.
	Ámbito laboral	Cumplir, trabajar, obedecer. Un buen trabajo estable, bien remunerado. Cumplir con lo que le corresponde. Actividades de secretaria, docente, médico. Se ha buscado la igualdad de oportunidades.	Trabajar, mandar, cubrir un gasto. Buen trabajo, pagado conforme a derecho. Desempeñarse en forma favorable. Actividades que requieren mayor presión, destreza, fuerza, como mecánico. Manejo de tecnología, cobranzas, construcción, mecánica.
	Ámbito social	No tiene libertad. Respeto, compañerismo, honestidad. Ser buena persona, comprensible, sentirse bien con lo que es.	Libertad de salir más. Respeto, compañerismo honestidad. Proveedores, caballerosos y a veces machistas. Que el hombre acepte el desarrollo que han tenido las mujeres. Ser fuerte, mostrar hombría. Fumar, tomar, trabajar, asistir a bares y centros nocturnos.
Hombres	Hogar	Igualdad Comida, labores domesticas.	Igualdad
	Escuela	Iguales	Iguales Estudiar y trabajar
	Ámbito laboral	Trabajos menos pesados. Labores menos pesadas, que no se lastimen.	Trabajos con mayor esfuerzo físico.
	Ámbito social	Igualdad	Igualdad

FUENTE: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas al alumnado, 2007.

Tanto los estereotipos de género como los roles, son establecidos por las creencias e ideas patriarcales, a las mujeres se les siguen atribuyendo roles reproductivos, y los que tienen que ver con los quehaceres domésticos y educación, como aseo de la casa, cuidado, educación y transmisión de valores a l@s hij@s. Mientras que se considera que los hombres deben ser proveedores de medios económicos y realizan trabajos que requieran fuerza física. Aunque algunas mujeres también consideran que debe haber equidad en las actividades que ambos realizan.

Llama la atención que los hombres consideran que las actividades de ellos y las mujeres son las mismas, pues casi en todas las actividades respondieron que hay igualdad. ¡Habría que verlos en la práctica!

Con respecto a los roles atribuidos a las mujeres en el ámbito educativo se destaca la creencia de que deben tener las mismas oportunidades, sin embargo, a las mujeres se les adjudica participación en talleres artísticos y a los hombres en talleres deportivos. Pues como ya lo mencionamos los talleres son elegidos genéricamente.

En el ámbito social las mujeres consideran que ellas no tienen libertad como los hombres, pues ellos pueden salir con mayor frecuencia, pueden fumar, tomar bebidas alcohólicas, trabajar, asistir a bares, centros nocturnos, etcétera. Nuevamente los hombres consideran que sí hay equidad. De este modo proyectan un modelo de género masculino, en el que la independencia, seguridad, riesgo, y actividad, son componentes esenciales del varón, mientras que a las mujeres se les atribuyen roles relacionados con su “papel” de madre-esposa.

Es interesante ver cómo los hombres creen que ellos y las mujeres tienen igualdad de condiciones, pues aunque en el hogar ellas participan más, en la escuela, el trabajo y la sociedad “comparten roles”. Pero esa no es la percepción de las mujeres, ya que ellas sí perciben diferencias. Consideramos que los hombres no se

dan cuenta de las desigualdades porque no las sufren, es como diría Connell, “el pez es el último en darse cuenta que está en el agua”.

5.6.1.5 Relaciones de poder

Las actitudes de l@s maestr@s suelen ser diferentes hacia los hombres que hacia las mujeres, suelen ser más sutiles con ellas y más rudos con ellos, además, a ellos se les permiten más rudeza en su trato, en su comportamiento y en la forma en que juegan y socializan.

Se preguntó a l@s docentes cómo era el trato hacia el alumnado, entre las respuestas que dieron, se encuentran:

“Nunca he sentido una inclinación en específico por un tipo de género, lo que si te puedo decir es que hay una cierta tendencia en que las mujeres son más cumplidas, eso si lo he podido constatar... Pues sí, yo no he notado discriminación, no para nada” (Ernesto, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“Considero que tengo un trato igual hacia todos, porque hablo a mujeres y hombres por igual, me refiero a ellos como chicas o chavas y a los hombres como chavos” (Ana, profesora de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Aparentemente el trato de profesorado a alumnado es igual hacia mujeres y hombres, pero si consideramos que algunas opiniones de docentes mencionan que las mujeres son más cumplidas que los hombres, no creemos que sea así.

Entre el alumnado las relaciones de poder no están delimitadas, es decir, supuestamente no hay discriminación explícita entre mujeres y hombres por género, y efectivamente, en el tiempo que estuvimos presentes observando, no notamos expresamente ninguna preferencia hacia alguno de los géneros, sin embargo, debido a la participación y al cumplimiento de las mujeres en sus trabajos, ellas

tienen mayor atención que los hombres por ser consideradas mejores alumnas y por ser mayoría.

El alumnado mencionó que algunas de las cosas que no les gustan de la escuela son:

“Las preferencias que algunos maestros tienen hacia alumnos, no me gusta el trato de algunos maestros, la normatividad excesiva, represión, nepotismo, favoritismo” (Alumn@s de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

En estas opiniones se refieren a que las normas de la institución suelen ser excesivas, que el profesorado les exige algo que ell@s no pueden cumplir al pie de la letra y que se ve el “favoritismo” que tienen sobre algun@s alumn@s por ser destacad@s o por tener “privilegios” al ser familiares de alguna autoridad y/o docente.

Al preguntarle al profesorado si considera que dentro de las relaciones que se establecen entre l@s docentes, directivos y personal administrativo exista equidad, dieron respuestas como:

“A ciencia cierta no lo se, pero creo que si, porque de hecho hay más mujeres que hombres como profesores y la persona que tiene la función de director es mujer- la maestra Irma- aunque no podemos decir que al 100% porque hay ciertas actitudes entre los mismos compañeros que suelen ser discriminatorios y no solamente para las mujeres, sino para los hombres” (Federico, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“Yo creo que depende en gran parte del trabajo que haya desarrollado el maestro, de las relaciones, afortunada, o desafortunadamente, en este sistema las relaciones cuentan machismo, entonces, puede haber un compañero, compañera, que sea muy talentoso, talentosa en su trabajo, pero si no tiene buenas relaciones, sobre todo con autoridades del gobierno del estado, pues difícilmente va a ascender gran cosa, como que se requieren las dos cosas.... No importa el género, yo no he sabido que el género importe mucho. Y bueno en un sistema en donde dominan las mujeres en todo caso yo creo que si hubiera cierta tendencia seria hacia las mujeres, yo creo que

las mujeres en ese sentido son más democráticas que los hombres, yo nunca he sabido de un caso en donde las mujeres consideren tener más privilegios que los hombres, no al menos en este sistema” (Ernesto, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“No creo que influya el género, como puedes ver, la directora es mujer, el subdirector académico hombre y la subdirectora administrativa mujer y en las otras coordinaciones se encuentran hombres y mujeres, yo creo que hay equidad entre los profesores y no importa el sexo al que pertenezcan. Más bien depende de otros aspectos como la formación profesional y que cubras el perfil, y también, porque no decirlo, de las relaciones que tengas, ya sea en la escuela o con los mismos profesores y directivos” (Miguel, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Entre docentes se dan más relaciones de poder, el acceder a un mejor puesto depende de las relaciones que establezcan con directivos, aparentemente no del género. Aunque no debemos olvidar que no es que realmente no haya discriminación hacia hombres o mujeres, sino que no se reconocen, no se han percatado de ello, porque no lo han analizado desde esa perspectiva. No obstante, debemos reconocer que durante el tiempo en que estuvimos presentes en la observación de los grupos tampoco advertimos alguna situación que nos indicara algún trato preferencial hacia alguno de los géneros. Tal vez esto se de porque hay más mujeres que hombres y el ambiente, la estructura escolar y docente es femenina. Lo que no se presenta en otras universidades que son catalogadas como masculinas.

No debemos dejarnos llevar con la idea de que como la institución es feminizada y l@s directivos son en su mayoría mujeres no se da la discriminación, pues las evidencias sexistas que hemos subrayado a lo largo de este análisis, demuestran la existencia real de situaciones desfavorables para las mujeres, las cuales no se perciben a primera vista, pero existen. Sin embargo, las situaciones de

discriminación genérica son inconscientes y por lo tanto no se percatan de que están presentes.

Las relaciones de poder entre alumnado y profesorado son jerárquicas, pues docentes y directivos tienen poder sobre el alumnado. En las relaciones entre profesores (as) y directivos, las relaciones de poder también se dan con respecto al cargo que se tiene y se cree que no tiene nada que ver con el género, sino con las relaciones y “palancas” que puedan establecerse con l@s de mayor poder.

5.6.1.6 Lenguaje oral

Dentro del ámbito educativo, otro aspecto que debe ser revisado y modificado desde una perspectiva de género, es el lenguaje oral. Qué se dice, cómo se dice, a quién se dice (Alberti y Martínez, 2001: 178).

En cuanto al lenguaje oral, preguntamos al profesorado si *en su labor docente, utiliza lenguaje incluyente*, a lo que respondieron:

“Si, por su puesto, trato de utilizarlo en mis clases, ya lo viste, les digo: haber chicas y chicos, muchachas y muchachos, compañeros y compañeras, etc., si, definitivamente es una parte que utilizo en mis clases” (Federico, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“Pues desde mi postura si, porque cuando me dirijo a los compañeros, generalmente digo: haber señorita, haber qué opina, qué comenta, o haber joven usted qué puede decir, qué puede rebatir, etc., entonces, desde mi postura sí suelo hablar en masculino y femenino. Y cuando hablo en general, creo que en ese aspecto si solía hablar de manera muy general, incluso cuando decía: haber jóvenes, o cuando llegaba y saludaba decía: buenos días jóvenes, o buenos días alumnos o compañeros, pero me he dado cuenta que es muy importante hablar tanto en masculino como en femenino, entonces, de hoy en adelante voy a dirigirme así, es decir, no solamente decir jóvenes, alumnos o compañeros, sino compañeros y

compañeras, jóvenes y señoritas, alumnos y alumnas” (Luisa, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

En cuanto al lenguaje pudimos observar que en las clases, tanto alumnado como profesorado, hablan casi totalmente en masculino, aún cuando dicen que usan lenguaje incluyente, en la práctica no se nota. Por el contrario algun@s docentes creen que al hablar en masculino y femenino se discrimina, pues se trata de diferente manera a hombres y mujeres.

“... hay momentos en los cuales, por la misma experiencia que se tiene, al separar hombres y mujeres puedes crear una discriminación, es decir, haber mujeres ustedes no pueden hacer áreas verdes. En el plan de estudios no nos dice- sabes qué a las chicas hay que manejarlas así y a los chicos manejarlos así, aquí en este caso es muy incluyente en cuestión de sexos, ambos tienen que entrarle a las actividades” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Este testimonio evidencia el error de creer que si se hace la separación entre hombres y mujeres se discrimina, pues no se toma en cuenta que las relaciones de por sí no son equitativas, y al crearlas iguales, omitimos las desigualdades de género existentes.

Algun@s docentes creen importante que se hable en masculino y femeninos porque:

“Pues si, porque se debe hablar correctamente y dirigirse de acuerdo a la persona a la que se le habla, es decir, si se dirige uno a las alumnas pues decir compañeras, alumnas, señoritas etc. y si se habla con los varones, pues jóvenes, alumnos, compañeros, etc. y tratar de no solamente decir compañeros o alumnos, sin mencionar a las mujeres, aunque se incluyen cuando se habla en general” (Federico, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“Pues si, porque hay que hablar correctamente y dirigirse hacia los hombres y mujeres sin discriminar a nadie, aunque aquí no hay discriminación porque como puedes ver son más mujeres que hombres” (Ana, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

“Mira, yo al principio si fui uno de los criticones del señor Fox, cuando empezó a hablar de mexicanos y mexicanas, pero al momento de meterse uno, con otra perspectiva, creo que si es muy importante, darle el lugar a cada uno... en la clase chicos, chicas, jóvenes, señoritas, sí, usar esa terminologías, del lenguaje, porque siento que se le da el lugar a cada uno de ellos, desde ese enfoque” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

En estos testimonios resaltan tres elementos importantes en la utilización del lenguaje masculino como presunto genérico. Primero la idea de que al hablar en “general” (con el lenguaje masculino) se incluyen a hombres y mujeres. Segundo, la idea de que como hay más mujeres que hombres no hay discriminación, pero ¿cómo no va a haber si no se habla en femenino?, por el contrario al ser más mujeres, y hablar en masculino, es aún más excluyente porque no se menciona a la mayoría de la población. Y tercero, no se conoce el porqué utilizar el lenguaje incluyente y su significado y consecuencias de ello, ya que el utilizar “hombres y mujeres”, “mexicanos y mexicanas”, etcétera se piensa en el expresidente Fox, que introdujo estos términos en su discurso sin saber lo que implicaba. Por lo que, se especula que es o fue una “moda” impuesta por él en el sexenio pasado.

Sin embargo, también se considera que no es tan fácil modificar el vocabulario, pues como menciona el profesor José:

“Es un tema muy profundo, quizás ahora podemos decir hombres y mujeres y ya, pero si te metes un poquito, ves que es demasiado amplio, demasiado complejo. [¿Por qué complejo?] Por todo el tradicionalismo que cargamos, todo el aspecto cultural que traemos, no de horita, de años. Yo te podría decir bueno para qué separar hombres, mujeres, para qué rescatar a las mujeres, se supone que la mujer ya fue rescatada, con el famoso movimiento de liberación femenina desde hace 20-30 años, dónde está, cuál fue el rescate de esa situación” (José, docente de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

La percepción que tiene al respecto el alumnado es variada. Se les preguntó qué tipo de lenguaje utiliza el profesorado en sus clases. Ocho mujeres mencionaron que: “utilizan por lo general el masculino para referirse a todos, hablan de manera general en el término masculino, aunque ya sabemos que se refiere a hombres y mujeres. Se dirigen a todos por igual. Se refieren de forma plural <masculino>” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007). Y cuatro hombres opinaron que “no hay distinción, se habla en masculino para referirse a todos” (Alumnos de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Al igual que l@s docentes, el alumnado cree que el lenguaje masculino incluye al femenino y que no es necesario hacer la distinción, pues se da por entendido que uno contiene al otro. Al preguntar al alumnado si ell@s utilizan el lenguaje incluyente dos mujeres respondieron que sí, “Trato de hacerlo, aunque a veces por costumbre es difícil”, nueve contestaron que no, “Procuro hablar en plural para no discriminar a nadie”, y tres mujeres contestaron que algunas veces “Es cuestión de costumbre. Trato de no ser selectivo o discriminante. Cuando se requiere, al hablar directamente con una compañera o compañero si lo utilizo” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Mientras que los hombres en su mayorías (cinco de ellos) contestaron que no “me da igual, no tiene mayor importancia” (Alumnos de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

A partir de estos testimonios se considera que al igual que el profesorado, las alumnas creen que hablar en plural-masculino no se discrimina a nadie. Mientras que los alumnos no le dan importancia a hacer la diferencia. Pues ellos no son los que sufren directamente la discriminación, pero ¿cómo no va a ser así, si ellos no son los omitidos?, el lenguaje es propio para su género, pero eso no significa que contenga a las mujeres. Al parecer, utilizar lenguaje excluyente y/o masculino, no causa incomodidad entre el alumnado, aunque es cierto que se invisibiliza y omite a

las mujeres. Sin embargo, al no estar concientes de lo que implica, se considera como parte “natural” de la forma de hablar.

Preguntamos al alumnado si se ha sentido incomód@ cuando el profesorado habla en masculino o femenino. Tanto mujeres (todas ellas-14) como hombres (6) mencionaron que no:

“No, porque eso no significa que tenga preferencia por alguno de los dos géneros. La mayoría de las veces se dirigen para los dos géneros. Se da de antemano que se dirige a todos en general, aunque se tienen que dar el lugar que cada uno merece. Lo veo como algo normal. Lo considero como un modismo, el reconocimiento de mi condición de mujer no depende de un término. Es algo tan normal, que estoy acostumbrada a que generalicen” (Mujeres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

“Me da igual, no tiene mayor importancia. Me es indiferente” (Hombres docentes en formación, escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Para dejar más claro el tipo de lenguaje utilizado en los salones de clase, se contabilizó el número de palabras en masculino y femenino pronunciadas por el profesorado a lo largo de dos horas de clase en las materias: *Desarrollo de los adolescentes* (profesora), *Observación del proceso escolar* (profesor), *Observación y práctica docente* (profesora) y *efectos sociales y económicos de la globalización* (profesora). Los resultados fueron los siguientes:

De 161 palabras registradas 146 (90.68%) fueron en masculino, entre las que se encuentran chavos, jóvenes, compañeros, chicos, los estudiantes, los adolescentes, los alumnos, los niños, entre otras. Mientras que las palabras utilizadas en femenino representaron 9.31% (15 palabras de un total de 161), entre las que se encuentran compañeras, alumnas. Cabe señalar que sólo cuando se dirigen hacia las mujeres, señalan su nombre o les llaman compañera, alumna, sin embargo, cuando se dirigen al grupo en general hablan en masculino. Un ejemplo de ellos es cuando llega la

profesora y saluda “buenos días jóvenes” o en expresiones como “todos iguales, todos diferentes”. Pero al dirigirse a una alumna “*haber tu Claudia, qué opinas...*”.

Cuadro 14. Lenguaje utilizado en clase registrado en el transcurso de dos horas en distintas materias.

Especialidad	Sexo del profesorado	Materia	Palabras en masculino	Palabras en femenino
HISTORIA	Femenino	Desarrollo de los adolescentes	43	6
HISTORIA	Masculino	Observación del proceso escolar	57	5
F.C Y E	Femenino	Observación y práctica docentes	35	2
GEOGRAFÍA	Femenino	Efectos sociales y económicos de la globalización	11	2
Total			146	15
	161			
Porcentaje	100%		90.68%	9.31%

FUENTE: Elaboración propia a partir de la observación en clase de tres grupos en cuatro materias, 2007.

Puesto que se cree que si se hace la diferencia entre hombres y mujeres se llega a una discriminación, entonces se utiliza el lenguaje masculino como presunto genérico para hablar en general. Tanto profesorado como alumnado utilizan lenguaje masculino para referirse a hombres y mujeres, creyendo que al dirigirse en forma general, utilizando lenguaje masculino es correcto. Incluso se menciona que al hacer la diferencia entre hombres y mujeres se cae en discriminación y segregación. No se toma en cuenta que el cambio en el lenguaje nos lleva a cambiar la mentalidad al igual que cambiar la mentalidad masculina nos lleva a modificar el lenguaje. De tal manera que tanto las mujeres deben de hablar en femenino al referirse a ellas mismas, como los hombres deben hablar en femenino al hablar de las mujeres.

Dada esta situación, consideramos de suma importancia comenzar a cambiar la forma en que hablamos y visualizar a las mujeres, ya que como menciona Ávila (1998) al hablar en un mismo idioma las mujeres y los hombres inevitablemente comparten las mismas reglas gramaticales de la lengua, y todas esas reglas y formas de hablar están a la disposición de hombres y mujeres, por lo que pueden ser modificados.

5.6.1.7 Ejemplos en clase que denigran a las mujeres

No solamente utilizando lenguaje masculino o femenino se invisibiliza y denigra a las mujeres, los ejemplos en clase suelen ser parte de la discriminación más palpable en los centros escolares.

Así como en el lenguaje escrito e iconográfico se observan ejemplos que minimizan o denigran a las mujeres, representándolas sólo en los quehaceres más bajos y vergonzosos y/o atribuyéndoles sólo actividades en roles reproductivos, actividades pasivas, como objetos sexuales o socialmente negativas, los ejemplos que el profesorado expresa verbalmente en clase también suele tener estas connotaciones. Ejemplo de ellos son lo siguiente:

Una profesora menciona: “los maestros hacemos más comentarios negativos que positivos; por ejemplo: los chavos de secundaria ahora están más desatados, o los chavos en primer año todavía huelen a pipi, uno de tercero ya muy gallito se te avienta” (Profesora de la Escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Un profesor da los siguientes ejemplos: “si a Karina le dieran un palazo, la duermen y se la llevan a un lado...”, “si una mujer casada estuviera con otro hombre y fuera a ser juzgada ¿Quién la juzga, la ética o la moral? (Profesor de la escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Los ejemplos responden a los estereotipos de género reproducidos en la sociedad. A los hombres se les considera “conquistadores”, teniendo muchas mujeres “ya muy gallito se te avienta”, mientras que las mujeres deben ser recatadas y fieles pues “si una mujer casada estuviera con otro hombre” tendría que ser juzgada por la conducta “inapropiada socialmente”, porque las mujeres no tienen muchos hombres, en comparación con los hombres que sí pueden tener muchas mujeres y socialmente no está penado como para las mujeres.

Otro ejemplo considera a las mujeres como las encargadas de la reproducción, socialmente se espera que ellas “antes que todo” se casen y tengan hijos, porque es su “don natural”. Un profesor menciona: “La mayoría del magisterio son maestras, pero qué pasaría si esas maestras no se casaran, -pues se quedarían amargadas” (Docente de la escuela Normal de Texcoco, marzo, 2007).

Al respecto también algunas alumnas piensan que uno de los roles de mujeres debe ser el de casarse y tener hijos, pues en una plática entre compañeras se cuestionaban si les gustaría tener hijos o no, una de ellas menciona que ella no quiere tener hijos, a lo que otra compañera reacciona sorprendida “¿qué...?, ¿Cómo que no quieres tener hijos?, a mí una vez una señora me dijo que nosotras las mujeres tenemos la capacidad y virtud de tener hijos y desaprovecharla sería casi como... un pecado”, la otra alumna no sabe que decir y sólo responde “pues sí, no se... tal vez con el tiempo si tenga un hijo..., pero no lo se” (Plática entre alumnas de la especialidad en historia de la Escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Al atribuir a las mujeres estereotipos rígidos de belleza, también se denigra, pues se consideran como objetos sexuales. En una clase se cuestiona si una mujer delgada es más atractiva que una “gordita”, a lo que la mayoría del alumnado contestó que sí, especialmente un compañero que mencionó: “para mí sí, yo no saldría con alguien que estuviera gordita”. Al respecto una alumna comenta “claro, yo vi en la

tele, en un programa de belleza, que para que una mujer califique en un certamen de belleza, además de ser delgada, debe tener la cara delgada.... Imagínense cómo se vería una modelo con la cara redonda... pues no ¿verdad?” (Alumnado de la especialidad en historia de la escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Llama la atención que una alumna de la especialidad en formación cívica y ética menciona que sí se dan ejemplos de ese tipo, pues menciona: “ejemplos que denigran a las mujeres en donde ya no se refieren a ti, ni siquiera de gorda, te dicen vaca, ballena, vieja, chaparra, fea, marimacha, etc.” (Alumna de la especialidad en formación cívica y ética, escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Los estereotipos de belleza impuestos socialmente, también pueden denigrar a las mujeres, pues al no cumplir totalmente con ellos suelen ser discriminadas y afectadas en su autoestima y autopercepción.

Otros medios didácticos en donde observamos sexismo es en los ejemplos del profesorado en la clase de *la tecnología y su aplicación en la geografía*, en donde para mostrar cómo se puede utilizar la tecnología, se muestran pensamientos, mensajes y propaganda. Algunos pensamientos relacionados con la ternura y el amor de las mujeres, pero casi al finalizar las diapositivas el profesor menciona “mejor estos no se los enseñe porque son groseros”, l@s alumn@s dicen que sí y el profesor muestra ejemplos en donde se observan mujeres semidesnudas promocionando productos como cigarrillos y cervezas, tod@s están interesad@s y les parece divertido.

Las mujeres como productos sexuales son utilizadas por la mercadotecnia para hacer publicidad y vender más, pero nos parece que en la escuela no se debe promover esta imagen, pues coloca a las mujeres como objetos sexuales, dándoles valor sólo por su belleza. Además consideramos que los mensajes presentados no tienen nada que ver con los propósitos de la geografía y sí por el contrario denigra a

las mujeres. Aún más, cuando el contenido no es analizado, sino, simplemente visto como “divertido”. Los ejemplos puestos en clase están cargados de estereotipos de género que denigran a las mujeres, atribuyéndole sólo roles reproductivos o del hogar y estereotipos de belleza.

5.6.1.8 Violencia de género en la escuela

Puesto que no hemos encontrado una clasificación de la violencia de género en la educación, tomaremos la clasificación para la violencia intrafamiliar propuesta por Corsi (1997), con el propósito de tener un referente y poder analizar más específicamente el tipo de violencia que nos interesa.

El sexismo, discriminación e invisibilización de las mujeres a través del lenguaje masculino como presunto genérico, los ejemplos en clase, los estereotipos producidos y reproducidos en la escuela, todo ello, se constituye en manifestaciones de violencia de género, pues de alguna manera discriminan, omiten, invisibilizan, subordinan y confinan a las mujeres. Sin embargo, existen otras manifestaciones que son en sí “violentas” explícitas, claras, evidentes y manifiestas en contra de las mujeres. Las diversas manifestaciones de violencia se pueden describir en rangos como físicos, psicológicos, sexuales y económicos, dependiendo de los medios utilizados y las consecuencias producidas.

Se preguntó al alumnado si alguna vez se habían sentido discriminad@s por razones del género al que pertenecen. Siete mujeres contestaron que sí.

“Cuando he intentado encontrar trabajo. En ocasiones piensan que no puedes realizar trabajos pesados, como cargar cubetas con agua o cajas. Cuando fui a pedir trabajo a una tienda, me lo negaron porque en ocasiones había que bajar mercancía pesada.”
(Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Por su parte los seis hombres entrevistados contestaron que nunca se han sentido discriminados por razones de género.

También se les preguntó si el pertenecer a un género, les ha limitado para realizar actividades que les hubiera gustado. Al respecto diez mujeres consideraron que sí.

“En mi casa no me dejan salir muy tarde. Si, por ejemplo pertenecer al colegio militar o ese tipo de instituciones en la carrera que yo quería. Salir de noche más seguido. Me hubiera gustado estudiar arquitectura pero esa especialidad no es tanto para mujeres. Hacer actividades que requieren mayor fuerza física o cargar cosas pesadas. Salir más y llegar más tarde a casa. En el ejercicio o algunas actividades de la policía en donde las mujeres no pueden participar y a mi me hubiera gustado participar” (Mujeres alumnas de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

En la misma pregunta, los seis hombres entrevistados consideraron que el género al que pertenecen nunca les ha limitado realizar alguna actividad.

Se preguntó al alumnado si en su experiencia escolar en esta institución alguna vez se han sentido agredid@, ofendid@ o discriminad@? Al respecto seis mujeres contentaron que si

“Por algunos compañeros, ya sea por el físico, la manera de hablar, etc. Por una ex-maestra (no fui la única) por juzgarme sin conocer, por limitar mis capacidades y por usar palabras que como docente no debemos usar porque afectamos a la autoestima del alumno. A veces por los mismos compañeros, son materialistas (se interesan por cosas materiales), racistas, arrogantes y discriminan a veces <en broma>” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Ocho mujeres mencionaron que no, nunca se habían sentido agredidas, discriminadas u ofendidas. Y todos los hombres entrevistados mencionaron que nunca se habían sentido así, a excepción de un alumno que considera que sufrió discriminación en el fútbol.

Al preguntarles si en otras escuelas, a lo largo de su experiencia como estudiantes habían vivenciado situaciones de violencia, seis mujeres contestaron que sí.

”Las peleas entre hombres también, entre mujeres, porque se sienten líderes o poderosos. Cuando los profesores prefieren practicantes hombres o cuando se les saluda no contestan. En la primaria (3º grado) golpes por no haber realizado “x” tarea o cumplido con algún material. Cuando un profesor@, compañer@ te grita, te ofende, te empuja, te injuria. En relación con el género había profesores que tenían su “consentida” la que consideraban “más bonita” físicamente y mis compañeras permitían esa situación. Si, bastantes sobre todo en la preparatoria, me amenazaban, me asaltaban dentro y fuera de la institución. Un día le cortaron a un compañero con una navaja. Había muchos compañeros violentos que luego te daban zapes o golpes leves y dicen que es de broma” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

La opinión de tres hombres también fue afirmativa: “agresiones verbales, agresiones físicas. Sólo las peleas comunes en la secundaria” (Alumnos de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Llama la atención cómo las manifestaciones de violencia, que corresponden al nivel de estudios de secundaria, las agresiones entre compañeros suelen ser consideradas por los hombres como “normales”, sobre todo en zonas donde hay pandillerismo.

Se pidió al alumnado que mencionara algunas ocasiones en que hubiera sufrido violencia en su experiencia escolar a lo largo de su experiencia estudiantil. Cinco mujeres y seis hombres contestaron que nunca han sufrido violencia, mientras que nueve mujeres dieron respuestas como:

—“Una maestra nos dijo que éramos un asco de estudiantes porque nos había ido mal en las prácticas, nadie le dijo nada pero es obvio que todos nos sentimos mal.

—Un compañero me ofendió diciéndome gorda, la verdad me afecta mucho.

—Me sentí violentada cuando un profesor tachó mi participación, fue sólo mi punto de vista, estoy conciente que pude estar mal pero eso me hizo sentir mal, que no volví a participar en su clase.

—Una profesora que me puso una calificación menor a la que merecía, porque había cumplido con todas las variantes.

—Una ex-maestra me dijo mediocre, me sentí impotente, nunca se lo dije a ella porque considero que es una persona que no sabe escuchar.

—Un compañero de forma indirecta hace comentarios sobre las personas de tez morena. Otro compañero nos agrede verbalmente, nos grita, aunque dice que es broma” (Alumnas de la escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Estas manifestaciones de violencia las podemos ver reforzadas con los comentarios del alumnado al preguntarles qué tan frecuente cree que es la violencia de género en el ámbito educativo. Diez alumn@s consideraron que es frecuente o muy frecuente (aunque se da más a nivel secundaria y preparatoria) y sólo tres alumn@s consideraron que es poco frecuente. Por lo que corroboramos que efectivamente las mujeres sufren más discriminación por el hecho de ser mujeres y que conscientemente perciben dicha discriminación, mientras que para los hombres les parece una situación normal.

Tomando como base las manifestaciones de violencia propuestas por Corsi (1997), mencionaremos las expresiones de violencia identificadas por el alumnado. Los talleres realizados en los tres grupos nos dieron herramientas para conocer cuáles son las manifestaciones de violencia de género dentro y fuera de la escuela. El alumnado elaboró algunos cuadros en donde manifestaron y discutieron en equipo la violencia de género. Lo cual se resume en los siguientes cuadros³².

Violencia física. Es la más evidente porque deja huellas en el organismo, se ejerce sobre el cuerpo en una variedad de manifestaciones que va desde el pellizco, o el

³² Cabe aclarar que aún cuando no todas las expresiones de violencia emitidas en los cuadros han sucedido en la escuela Normal, son experiencias que el alumnado ha sufrido a lo largo de su vida, por lo que creemos importante considerarlas como ejemplos de la violencia que se sigue produciendo y reproduciendo en los espacios educativos.

jalón de cabellos, hasta el asesinato, pasando por golpes de muy diversa intensidad, a veces propinados con las manos, los cinturones, utensilios domésticos o instrumentos punzo -cortantes (Torres, 2001).

Cuadro 15. Manifestaciones de violencia física identificadas por el alumnado en los espacios educativos.

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Física	“Golpes de maestro -alumno, alumno-alumno. Pocas veces docente- alumnos, se da más entre alumno-alumno. Castigos como pellizcos, aventar el borrador, jalar las patillas, jaloneos, golpes, dejarlo en un rincón del salón, los castigos en el sol, la regla- el poner las manos y va el reglazo Peleas entre compañeros. Golpes, como que un compañero, a veces hasta el mismo profesor llega ¡haber! Y al mismo tiempo los zapea o pellizca”.

FUENTE. Elaboración propia, a partir de los comentarios de alumnado en los talleres realizados en tres grupos de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

La violencia física no solamente se presenta de alumn@s a alumn@s, sino que el profesorado también pone castigos que implica usar la violencia contra el alumnado. Así mismo se reconoce que en las relaciones entre profesorado y directivos también se manifiestan situaciones violentas.

Violencia sexual. Constituida por el abuso genital, es un patrón de conductas consistentes en actos u omisiones reiteradas y cuyas formas de expresión pueden incidir en la realización de prácticas sexuales no deseadas, y que generan dolor.

Cuadro 16. Manifestaciones de violencia sexual identificadas por el alumnado en los espacios educativos

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Sexual	“Acoso, por parte de los maestros o compañeros. Tocamiento, de maestr@s a alumn@s, esto se da desde el personal de intendencia hasta los directivos. Es importante destacar que también entre alumnos se da el acoso o hasta la violación, porque a veces los niños más grandes abusan de los pequeños. Incluso de directivos a maestros, o como un ejemplo que nos ponían, del titular al practicante. Violación... sí se puede dar dentro de la escuela, aunque consideramos que puede ser muy raro que violen a un niño dentro de la escuela sin que nadie se de cuenta. Tenemos la experiencia en la secundaria Moisés Saenz ahí un profesor molestaba a

	<p>una chavita, no logró violarla, porque la chavita gritó y todo mundo llegó a ver que pasaba, pero pudo darse el caso³³. Las miradas, por ejemplo en la clase de educación física en donde se les pide a las alumnas que salgan con short. Hostigamiento y acoso. A veces esto ocurre de maestro a alumnos o viceversa, sobre todo a nivel preparatoria o universidad, las alumnas se le insinúan al maestro”.</p>
--	---

FUENTE. Elaboración propia a partir de los comentarios del alumnado en los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

El alumnado cree que el acoso es la manifestación más recurrente de violencia sexual en las escuelas, que se puede dar de profesorado a alumnado o viceversa (sobre todo a nivel preparatoria o licenciatura). Sin embargo consideran que también se puede llegar a la violación.

Violencia emocional. Constituido por el abuso emocional o psicológico (psicoemocional). Consiste en patrones de conducta enfocada en actos u omisiones repetitivas cuyas formas de expresión pueden ser: prohibición o coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devalorativas, de abandono y que provocan en quien lo recibe deterioro.

Cuadro 17. Manifestaciones de violencia emocional identificadas por el alumnado en los espacios educativos.

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Emocional	<p>“Comparaciones entre los que saben más con los que no saben. Apodos o etiquetas, burlas por parte de los maestros y entre ellos mismos. Comparaciones cuando dicen que los burros de un lado y los aplicados de otro. Agresiones verbales o palabras ofensivas entre compañeros, entre alumnos-maestros y entre los mismos maestros o directivos (también se dan sus puñaladas en la espalda). Amenazas o cuando se evidencia a los alumnos enfrente de todos. Los insultos, descalificaciones que sí utilizamos mucho los docentes sin darnos cuenta, los apodos, el comparar a un niño con otro”. Apodos, por el aspecto físico o su apariencia, las humillaciones, a los alumnos con capacidades diferentes que se les discriminan. Hay alumnos que se “la refrescan” al maestro”.</p>

FUENTE. Elaboración propia a partir de los comentarios del alumnado en los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

³³ Una alumna menciona “en una práctica que hice me tocó hablar sobre el noviazgo y las relaciones en la escuela. Había un niño que se sentaba atrás y era generalmente muy callado. Una de las actividades que se realizaron consistió en pedirle a l@s alumno@s que se dibujaran tal cómo ellos se visualizaban a sí mismos, esto con el fin de detectar su autoestima. Cuando el niño me entregó su trabajo, me percaté que había dibujado muy marcadas las partes de los genitales. Lo primero que pensé: ¡ese niño es un de grosero!, pero a la vez especulé: no puede ser eso, porque su conducta no es así, este niño no es mal educado , ¿podría quizá ser una manifestación de abuso sexual?”.

Con respecto a la violencia emocional encontramos que las comparaciones, humillaciones, apodos y agresiones verbales suelen ser las principales manifestaciones de este tipo de violencia en la escuela.

Violencia ambiental y social. Se refieren a conductas que también causan daño psicológico, pero que no se profieren y hacen directamente a su persona, como en la violencia emocional. En cuanto este tipo de violencia se encontró que el alumnado identifica manifestaciones de ésta en la escuela en acciones y actitudes entre el alumnado como: romperse las cosas personales o materiales escolares, con el profesorado, romper los trabajos que se considera están “mal”.

Cuadro 18. Manifestaciones de violencia ambiental identificadas por el alumnado en los espacios educativos.

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Ambiental	“Agresiones hacia tus cosas personales, ya sea por los maestros o por los compañeros, incluso por los conserjes, como esconder las cosas las butacas, los celulares, libretas, etcétera. Destruir los trabajos de los alumnos, por ejemplo cuando está mal un trabajo el maestro dice que eso no sirve y lo echa al bote de la basura o cuando después del receso entran a clases en vez de decirles que guarden su comida se la echan a la basura o les quitan objetos personales que se supone no están permitidos llevar. Entre alumnos se quitan las mochilas, las avientan al piso, se la rompen, le avientan piedras a los carros de los maestros, o los daños a los uniformes”.

FUENTE. Elaboración propia a partir de los comentarios del alumnado en los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

Violencia económica. Esta constituida por el abuso económico, las modalidades más habituales son la negación a que la mujer participe en la toma de decisiones financieras, el control estricto de sus gastos, privación del dinero necesario para sus actividades y las de la casa, y ocultamiento de información a cerca de sus ingresos.

Al tratar en los talleres los tipos de violencia propuestas por Corsi (1997) creímos que no encontraríamos manifestaciones de violencia económica en la escuela, sin embargo, el alumnado consideró que algunas de estas expresiones se manifiestan cuando se les niega algún servicio o documento porque no cubrir algún pago.

Cuadro19. Manifestaciones de violencia económica identificadas por el alumnado en los espacios educativos.

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Económica	“Restricciones en las actividades por carencia de recursos, si no damos alguna cooperación nos van a restringir en ese aspecto. La discriminación económica, porque si el alumno tiene recursos económicos como que se le dan mayores privilegios. No permitirle el acceso a la escuela cuando no se cumplen con las cuotas (inscripciones) y en muchos de los casos se les regresa a su casa hasta que paguen o cuando no traen algún material se les saca del salón porque no traen el material para realizar el trabajo dentro del salón de clases. Se les exige que paguen alguna cuota para poder darles la calificación y se les condiciona con quitarte el certificado de educación o no te dan un papel o la credencial por no cubrir la cuota”.

FUENTE. Elaboración propia a partir de comentarios de alumnado en los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

La violencia por omisión también se manifiesta en los centros escolares cuando se ignora al alumnado ya sea porque son muy inquietos o porque no se toma en cuenta su participación.

Cuadro 20. Manifestaciones de violencia por omisión identificadas por el alumnado dentro de la escuela.

Tipo de violencia	Manifestaciones identificadas por el alumnado
Por omisión	“La falta de atención para los alumnos o que cuando son muy inquietos ya de plano decidimos ignorarlos por completo. Cuando se ignora completamente a los alumnos o no se les toma en cuenta para la participación o alguna aportación o comentario. Se ignoran totalmente en participaciones, sólo se toma en cuenta a los más populares, a los aplicados o más relajistas.

FUENTE. Elaboración propia a partir de los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

Algunos ejemplos de tipos de violencia en la escuela los observamos durante las clases en los ejemplos y comentarios que profesores y profesoras manifestaron en las clases.

Consideramos violencia psicológica de parte del profesor cuando mencionan: “los navegadores de Internet no son como lo que ustedes han hecho toda su vida... navegar sin rumbo fijo”, cuando se dirige hacia las mujeres les dice “ya Filomena o

Gorgona, ya pónganse a trabajar”, “haber sigues tu Pánfila” (Profesor de la especialidad en geografía, escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

También se utiliza y expresa la violencia física cuando un docente de la especialidad en historia menciona: “no es necesario que un maestro te de una cachetada o un zape para que te caiga mal”. Y se pone en acto cuando un profesor de la especialidad en geografía “pellizca a una alumna y la amenaza con el puño (supuestamente en son de broma), la alumna se ríe y le dice ¡ay maestro!”

El alumnado también da ejemplos de violencia física, cuando expresan que en su experiencia como alumn@s del nivel secundaria “en un grupo corrieron a la maestra de química, porque le aventaron bolitas de papel y ella dijo que tenía necesidad pero no tanta para soportarlos... y se fue” (Alumno de la especialidad en historia, escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

También se expresan experiencias en las que se utilizaba la violencia sexual: “un maestro en la secundaria, siempre relacionaba todo con el sexo y contaba sus experiencias sexuales en clase, era de lo peor... grosero, vulgar y asqueroso... es de lo que no quisiera ser, porque lo recuerdo con desagrado” (Alumna de la especialidad en historia, escuela Normal de Texcoco, abril 2007).

Otra manifestación de violencia encontrada en el alumnado, contra ellos y contra el profesorado es la violencia verbal y escrita supuestamente en “broma” como utilizando expresiones como: “Memo cara de don inodoro”, “Bella cara de florecita”. O cuando se retira la profesora una compañera menciona: “¡ahí me cae tan mal que un día de estos la voy a mandar a atropellar!” (Alumnado de la especialidad en historia, escuela Normal de Texcoco, marzo 2007).

Las manifestaciones de violencia identificadas por el alumnado y que ocurren fuera del ámbito educativo las podemos englobar en las siguientes categorías.

Cuadro 21. Manifestación de violencia fuera del ámbito educativo identificado por el alumnado.

Tipos de violencia	Manifestaciones de violencia identificados por el alumnado
Física	<p>Golpes (patadas, pellizcos, jalones de cabellos, cachetadas, etc.) que pueden llegar hasta la muerte sobre todos en las mujeres, puede ser en la familia, las amistades, la pareja o hasta con el novio.</p> <p>Asaltos, secuestros y golpes, porque a veces los mismos alumnos y maestros son secuestrados, por ejemplo a veces los alumnos cobran venganza de que algún profesor les cae gordo y mandan a sus amigos a golpearlo, los golpes entre los alumnos de ¡nos vemos a la salida!</p> <p>Maltrato hacia mujeres, niños y ancianos (golpes o peleas)</p> <p>Peleas callejeras.</p>
Sexual	<p>La pornografía infantil.</p> <p>El acoso y la violación</p> <p>Abuso sexual.</p> <p>Toqueteo, hostigamiento sexual y verbal, cuando te pasan a dar una nalgada o te insinúan cosas.</p>
Emocional	<p>Las humillaciones, los insultos</p> <p>Los rechazos, las malas palabras</p> <p>Cuando te dan el avión, no te toman en cuenta, la agresión verbal, cuando te insultan o te dicen ¡ya cállate, estás tonta!</p> <p>Cuando critican tu persona, forma de ser, actuar o hablar y te hacen sentir mal.</p> <p>Insultos, comparaciones, exigir o imponer una forma de vestir o que no voltees a ver a otra persona, tratar de controlar.</p>
Ambiental	<p>Rechazo hacia la familia o seres queridos o rechazo hacia sus cosas, objetos o mascotas</p> <p>Cuando en tu casa toman tus cosas sin permiso o te las rompen.</p>
Económica	<p>Restricción del dinero, como el papá es el proveedor del dinero, hay esa restricción de gastar, sólo para cosas necesarias.</p> <p>La desigualdad en el manejo del dinero.</p> <p>El trabajo mal pagado y la explotación social de las mujeres.</p>
Por omisión	<p>Abandono de una pareja o de los padres a los hijos.</p> <p>Cuando en tu casa nadie te pela.</p> <p>Ignorar a la pareja, falta de atención a la familia, los hijos o la esposa.</p> <p>Falta de cuidado hacia los hijos.</p> <p>Olvidar fechas importantes.</p>

FUENTE. Elaboración propia a partir de la opinión del alumnado en los talleres realizados en los tres grupos muestra de la licenciatura en educación secundaria, escuela Normal de Texcoco, 2007.

La violencia en los centros escolares es más frecuente de lo que podemos imaginar, las manifestaciones de ésta son muy variadas, y se presentan tanto en las relaciones entre alumnado como con el profesorado y directivos. A partir de la clasificación que Corsi (1997) hace para la violencia intrafamiliar, podemos observar que en el ámbito educativo también se presentan estas manifestaciones, aunque el/la receptor (a) es el alumnado por parte del otr@s alumn@s, el profesorado y el mismo profesorado por medio de directivos. Sin embargo, la forma en cómo opera

(en la lucha por el poder) es igual, pues l@s que tienen mayor poder ejercen violencia contra los que tienen menos (hablando de poder real o simbólico).

Las mujeres manifiestan con mayor frecuencia haber sufrido algún tipo de violencia en comparación con los hombres, quienes, según sus respuestas, no han vivido situaciones de violencia de género.

5.6.1.9 Género en la escuela Normal de Texcoco.

Ya se ha analizado el currículo patente en el que los temas afines con las relaciones de género se abordan de una manera somera y no desde la perspectiva de género. Sin embargo, preguntamos al alumnado si en su experiencia dentro de la escuela, se han abordado temas referentes a la violencia de género. Diez mujeres y seis hombres contestaron que sí:

“En desarrollo de los adolescentes, identidad y relaciones sociales. En atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo. Sólo en eventos especiales, como el día de las mujeres. Si pero muy superficialmente” (Alumnos y alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Y cuatro mujeres contestaron que no: “ninguna de las materias ha retomado esos temas como tales” (Alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007). Al preguntar al alumnado si le ayudaría conocer las implicaciones y consecuencias de la violencia de género en el ámbito educativo, en su totalidad (hombres y mujeres) contestaron que si. Dieron respuestas que podemos incluir en:

“Para conocer más del tema y estar preparado. Para saber tomar decisiones y resolver problemas al respecto. Para saber cuáles son las formas de evitar la violencia en la escuela y analizar las consecuencias para trabajar en un ambiente agradable. Porque a la educación es a lo que voy a dedicar toda mi vida y puedo

enfrentar estos problemas. Porque no tengo muy claro lo que implica la violencia de género, tal vez está presente y por no tener claro el tema pasa desapercibida en algunas situaciones, además nos sirve para identificar qué causas la provocan y qué consecuencias trae. Para evitar caer en ella... saber tratar los casos de violencia y no propiciarla. Para intentar suprimir esas acciones, así como poder defenderse en los casos que sean necesarios. Para incorporar actitudes positivas a la equidad de género en mi práctica educativa y que mis alumnos puedan aprenderlo. Porque como docentes nos enfrentamos a muchas situaciones y para saber como evitarlas y cómo afrontarlas, y no caer en la violencia. Porque podemos tomar alternativas para que no exista violencia. Para mejorar nuestra práctica como docentes” (Alumnos y alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

También se les preguntó: ¿cómo podrían influir desde el ámbito educativo en la prevención de la violencia de género? A lo que dieron respuestas como:

“Resaltando los valores, respeto, equidad y libertad. Hablando claramente y tomando en cuenta a los hombres y mujeres de igual manera. Hacer ver a los alumnos las implicaciones que traen consigo la violencia, pero sobre todo que conozcan sus derechos. Fomentar valores de respeto y tolerancia y ponerlos en práctica yo misma. Proyectar que las mujeres tenemos derechos y por lo tanto se deben cumplir. Brindando información general de lo que implica la violencia de género. El docente es un modelo de donde los alumnos pueden copiar algunos aspectos, además el maestro trabaja con material humano y puede ser capaz de influir en la ideología del alumnado. Trabajando con los adolescentes desde la autoestima, difundiendo que las mujeres merecen un trato digno y que como ser humano merece ser respetadas. En el trato que se les da a los alumnos, madres y compañeros de trabajo. No ejerciendo la violencia, orientación e información a mis alumnos. Con mi actuar y discurso, investigando, dando libertad, respeto, tolerancia. Dando a conocer cuáles son los efectos y consecuencias que derivan de la violencia de género. Fomentando la igualdad y la equidad. Concientizando para que no haya maltrato hacia las mujeres. Hablando sobre el tema, orientándolos, reflexionando” (Alumnos y alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Se les preguntó: ¿por qué consideran importante abordar estos temas dentro de la formación profesional? A lo que el alumnado contestó:

“Porque voy a trabajar con adolescentes y presentan problemas de todo tipo. Porque en algún momento se nos puede presentar alguna problemática de este tipo. Son temas en los que muchas veces hay dudas de parte de los adolescentes. Porque en la actualidad se están perdiendo los valores y se necesitan fomentar, principalmente en el hogar y la escuela. Porque son problemas que se presentan hoy en nuestros días, y hay que saber identificarlos y saber qué hacer en estos casos. Para erradicar estos problemas es necesario que se trabaje desde la escuela y la casa (ambientes más próximos de los adolescentes). Para formar a los adolescentes como seres integrales y sociales. Es parte de la problemática que se da en las relaciones humanas y se tiene que buscar la forma de cómo evitarla. Porque el problema de la violencia y discriminación contra la mujer es un problema que necesita que se le ponga un alto, ya que muchas mujeres en el mundo sufren por esto. Para que ya no exista diferencias de género, ya que todos los individuos tienen la misma capacidad y oportunidad” (Alumnos y alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

Finalmente se les preguntó en qué asignatura incluirían estos temas. Por lo que el alumnado consideró que debería implementarse en: “Formación Cívica y Ética, Educación Física, Español, Asignatura Estatal. En desarrollo de los adolescente y en atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”. Otr@s consideraron que “se pueden incluir en cualquier asignatura. En todos porque no sólo es importante el contenido conceptual sino también debe considerar el actitudinal”. Incluso algunos propusieron “Que se cree una asignatura <Educación de género> o como un taller” (Alumnos y alumnas en formación, escuela Normal de Texcoco, abril, 2007).

El alumnado de la escuela Normal de Texcoco no aborda temas relacionados con el género (a excepción de las materias referidas a *desarrollo de los adolescentes*), sin embargo, consideran que estos temas son importantes para su práctica profesional, pues son problemas presentes en l@s alumn@s con quienes van a trabajar. Mencionan que es importante que en la formación profesional se aborden dichos problemas y que pueden ser implementados en todas las materias.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación permitió conocer las experiencias sobre violencia de género en el ámbito educativo de l@s docentes y docentes en formación desde el nivel macro hasta el micro a través del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner, 1977; Corsi, 1994, Díaz-Aguado, 2006 y que se adaptó para el caso particular de la investigación.

El modelo ecológico utilizado para el análisis de los datos obtenidos a través del trabajo de campo, llevó a conocer la problemática desde distintos niveles. La violencia de género en la educación se produce y reproduce de manera multidimensional, pues en ella intervienen la cultura, las relaciones interpersonales que se generan en los grupos más cercanos al individuo (currículo oculto), y a través de los materiales escritos (currículo patente).

En general, cuando se alude a la violencia de género, se habla del tipo de ésta que se ejerce en las relaciones de poder y que está dirigida principalmente contra las mujeres. El poder (real o simbólico) generalmente se deposita en los hombres. La violencia contra las mujeres se sustenta en las relaciones de desigualdad y asimetría del poder presente en todos los niveles de la organización en las sociedades de estructura patriarcal. La violencia en sí misma, maltrato y abuso, son las formas más frecuentes de esta manifestación, sin embargo, otras expresiones como discriminación, sexismo y violencia de género representan una violencia silenciosa.

Al estudiar la violencia de género se piensa en violencia física, pues es la forma más común de ésta. Incluso el término “violencia” puede ser “violento”, pues las personas lo relacionan con golpes y marcas en el cuerpo. El tipo de violencia que abordamos en esta tesis es más bien silencioso, suave, casi imperceptible, porque no deja huella a simple vista y pareciera no afectar a nadie. Hablar de violencia de género en la educación nos lleva a analizar las dinámicas escolares a través de los

estereotipos de género, el currículo patente y oculto que legitiman, producen y reproducen el sexismo en los espacios educativos.

Teniendo en consideración los objetivos e hipótesis de la investigación, ahora se presenta la discusión de resultados para corroborar si se cumple o no la hipótesis general.

Según **el primer objetivo e hipótesis específica** que expresan respectivamente “Conocer qué contenidos del currículo (patente y oculto) incluyen aspectos sexistas que motiven la violencia de género, durante la licenciatura en educación que se imparte en la Escuela Normal de Texcoco” y “El currículo patente y oculto de la educación que se imparte en la Escuela Normal de Texcoco no tiene una perspectiva de equidad de género. Como consecuencia l@s docentes y docentes en formación realizan prácticas que favorecen el sexismo y el ejercicio de la violencia”, se puede mencionar que el sexismo y la violencia de género se encuentran implícita y explícitamente en el currículo oculto y patente.

En el currículo patente analizado a través de materiales escritos como los planes y programas de estudio, materiales impresos utilizados en las materias como lecturas de antología y un libro de texto utilizado en la educación secundaria, dan indicios de sexismo en cuanto al contenido, pues no toman en cuenta las necesidades propias de las mujeres, considerando las diferencias. Es decir, hombres y mujeres, de acuerdo a la división sociocultural de géneros, no tienen las mismas oportunidades de desarrollo personal y social, las necesidades para cada un@ son distintas, por lo que al querer una cultura de equidad y democracia es necesario tomar en consideración las diferencias para responder así a las necesidades de unas y otros de forma óptima para cada un@.

En ese sentido, en los contenidos programados a través de los planes y programas no se consideran las desigualdades genéricas, sólo se toman en cuenta las diferencias culturales, étnicas y económicas, sin embargo, como ya evidenciamos,

las mujeres sufren mayor discriminación, pues además de las desigualdades socioculturales, las genéricas las hacen más vulnerables.

En los materiales impresos se encontró básicamente dos indicios importantes en la reproducción del sexismo en la educación:

1) A excepción de las materias relacionadas con *Desarrollo de los adolescentes*, en ninguna otra se cuestionan las relaciones de género asimétricas institucionalizadas y legitimadas en la sociedad patriarcal. Los planteamientos propuestos en este plan de estudios solamente toman en cuenta como medio para lograr una enseñanza equitativa, democrática y justa, características sociales, culturales, parte del entorno familiar y desarrollo humano, pero sin consideran las relaciones de género y sus implicaciones.

De igual manera en los programas de estudio de las materias analizadas no se abordan temas relacionados con la violencia de género, y tampoco cuestionan el sexismo que en ellos se trasmite. Consideramos que en cada una de las materias observadas, no importando el contenido y orientación de estas, es posible implementar algunas estrategias desde la perspectiva de género, que permita a l@s normalistas reconsiderar las diferencias de género que en muchas ocasiones son causas de problemáticas escolares.

2) Tomando en cuenta los documentos analizados en cuanto al lenguaje escrito encontramos que el masculino representa 92% del total, cuando se nombra o refieren a personas, mientras que el lenguaje femenino es utilizado en 2%, el neutro 3% e incluyente 3%. Las mujeres no son nombradas más que en su rol reproductivo y cuando se habla particularmente de una mujer. La invisibilización de las mujeres en el lenguaje es un problema grave, pues al no nombrarlas pareciera que no existieran y todas las actividades estuvieran hechas por los hombres. Considerando que la educación normalista es una carrera feminizada y que más del 70% del

alumnado son mujeres el problema se agrava aún más, pues la mayor parte de la población estudiantil esta siendo omitida.

En cuanto al lenguaje iconográfico analizado en *el libro de recursos para el profesor de formación cívica y ética 3* encontramos que a pesar de que se registraron mayor número de mujeres (50.63%) que de hombres (49.36%), ellas siguen apareciendo más en roles domésticos (77.7%), mientras que los hombres aparecen en trabajos remunerados (57.89%), actividades intelectuales (60.7%), puestos directivos (77.7%) y actividades recreativas (56.25%). En las imágenes es más común que las mujeres representen trabajos o actividades que “tradicionalmente” se habían considerado como propios para hombres (54.5%) como albañilería o mecánica, a que los hombres realicen actividades tipificadas como femeninas (45.41%) lavar trastos o poner la mesa para comer.

El indicio más palpable de discriminación e invisibilización de las mujeres ha sido el lenguaje. A través de él se conoce, se nombra, se da significado y se crea. Lo que no se nombra no existe y si las mujeres no son nombradas es como si no existieran. Este es posiblemente el elemento más evidente, pero sin embargo, uno de los más difíciles de modificar. Se está tan acostumbrado a utilizar de esta manera el lenguaje, que pareciera ser “natural” que se “incluya” a las mujeres en expresiones masculinas. Incluso el alumnado y profesorado de la escuela Normal de Texcoco considera que al hablar en masculino y femenino, es decir, al mencionar hombres y mujeres, niños y niñas, alumnos y alumnas, provocan diferencias y discriminación. Según los y las entrevistad@s al hacer la separación por género lejos de lograr una igualdad, se promueve la diferencia. Aunque debe quedar claro que desde la perspectiva de género al promover la igualdad, se resaltan las diferencias y que las diferencias implican la desigualdad. Las mujeres no pueden ser tratadas igual que los hombres, porque no son iguales, el poder (real o simbólico) lo mantiene los hombres, el acceso y control de los recursos, no lo tienen las mujeres. Por lo que las

necesidades de ellas son diferentes y eso es precisamente lo que se debe tener en cuenta para no discriminarlas.

Invisibilizar a las mujeres en el lenguaje trae consecuencias para ellas, pues no pueden tener una identidad frente a las concepciones creadas por medio del lenguaje, ya que solamente, en ocasiones cuando se quiere hacer la diferencia, se refieren a ellas. Situación que es frecuente en los grupos estudiados, cuando el profesorado se dirige específicamente a una mujer, ya sea que la llame por su nombre o que le hable de compañera, alumna, señorita; mientras que si se dirigen a ellas y ellos, lo más común es que se hable en masculino: compañeros, alumnos, jóvenes entre otros.

Es muy importante cambiar el lenguaje, pues a partir de ello también se puede cambiar la mentalidad. Utilizando el lenguaje incluyente y neutro ejercita la percepción hacia las mujeres, es decir el cambio en el lenguaje nos lleva a cambiar la mentalidad al igual que cambiar la mentalidad masculina nos lleva a modificar el lenguaje. De tal manera que tanto las mujeres deben de hablar en femenino al referirse a ellas mismas, como los hombres deben hablar en femenino al hablar de las mujeres.

Con respecto al currículo oculto de género encontramos que la educación normalista es un ámbito feminizado, visto como propio para las mujeres por ser ellas quienes al trabajar con infantes les pueden proporcionar la ternura y el cariño de las madres.

Se considera que la profesión docente es un ambiente propio para las mujeres porque es más fácil para ellas, está bien visto, y tienen la facilidad del trato con l@s infantes. Al respecto, los alumnos (hombres) mencionaron que este ámbito no es sólo para mujeres. Esta respuesta nos pareció interesante, porque no es posible que ellos piensen que es un ámbito femenino cuando ellos se encuentran dentro del mismo. Además, aceptar esa situación sería aminorar el valor del trabajo docente,

pues las actividades que generalmente son hechas por mujeres son menos valoradas.

Dentro de la dinámica escolar, las mujeres, en comparación con los hombres, son vistas por el profesorado como más responsables, cumplidas y comprometidas con el estudio. Sin embargo, las actividades en las que participan, están segregada por género, pues ellas realizan acciones como limpieza del salón, mientras que los hombres participan en mayor medida en el mantenimiento de las áreas verdes (jardines) y como jefes de grupo.

En los talleres también se observó segregación, pues aún cuando el alumnado elije qué taller cursar, las mujeres escogen teatro, danza, banda de guerra o coro, mientras que los hombres están más interesados por los deportes. La separación por género no es muy notoria en la escuela Normal, sin embargo, el alumnado comenta que en las escuelas secundarias, ésta es mucho más explícita y evidente, pues no se les da a escoger los talleres, por el contrario se les asigna de acuerdo al género. A las mujeres se les da taller de taquimecanografía, corte y confección, artes plásticas, cocina, costura, entre otras; mientras que a los hombres carpintería, electricidad, soldadura, arquitectura, dibujo técnico, entre otras.

Otro elemento sexista que promueve la violencia de género se percibe en los ejemplos que el profesorado pone en clase. Entre los que pudimos observar se encuentran los que visualizan a las mujeres como objetos sexuales, dándoles valor sólo por su belleza. En otros ubican a las mujeres en actividades reproductivas (con hijos, casadas, hacer comida), mientras que a los hombres se les relaciona con actividades productivas (trabajando, manejo de tecnología).

Además de que dentro del ámbito educativo la violencia es más frecuente de lo que se puede imaginar, las manifestaciones de ésta son muy variadas y se presenta tanto en las relaciones entre alumnado, como con el profesorado y directivos. A partir de la clasificación que Corsi (1997) hace para la violencia intrafamiliar,

podemos observar que en el ámbito educativo también se presentan estas manifestaciones. Las relaciones de violencia en la escuela, al igual que en la familia, se dan en una relación jerárquica, donde al significar mayor poder puede ejercer violencia contra quien posea menos.

En la escuela también se puede identificar violencia física, emocional, económica, sexual, y ambiental. El alumnado da testimonio de algunas de estas manifestaciones y aún cuando consideran que las situaciones actuales han cambiado un poco, se siguen dando entornos de este tipo, sobre todo las que son menos visibles, como la violencia psicológica, ambiental y económica y que han experimentado a lo largo de su experiencia educativa.

Es interesante ver como el alumnado identifica manifestaciones de todos los tipos de violencia (propuestos por Corsi) y menciona que en la escuela Normal la más frecuente es la emocional y económica, sin embargo, en las prácticas profesionales, en escuelas secundarias y primarias, han identificado violencia emocional, ambiental, sexual, económica y física, consideran que la menos común es la sexual, aunque en uno de los talleres si ejemplificaron una situación de estas.

Con todo lo antes mencionado podemos decir que se cumple la primera hipótesis que dice “El currículo patente y oculto de la educación que se imparte en la Escuela Normal de Texcoco no tiene una perspectiva de equidad de género. Como consecuencia l@s docentes y docentes en formación realizan prácticas que favorecen el sexismo y el ejercicio de la violencia”, pues al analizar detalladamente contenidos temáticos, relaciones interpersonales y vocabulario, podemos encontrar que siguen reproduciendo las ideologías patriarcales y que constituyen una parte de la violencia de género en la educación. Las manifestaciones de violencia evidenciadas generalmente pasan desapercibidas pues no son visualizadas como tales, el sexismo existente en todos los materiales analizados y en las situaciones cotidianas de la convivencia escolar (currículo oculto), es parte de la violencia de

género, las mujeres siguen siendo segregadas, limitadas, violentadas y omitidas con mayor frecuencias que los hombres.

Con respecto al **segundo objetivo e hipótesis**, que mencionan respectivamente: “Conocer las experiencias sobre violencia de género en el ámbito educativo de l@s docentes y docentes en formación” y “Dependiendo del género al que pertenezcan l@s docentes y docentes en formación, perciben y viven de una manera distinta las expresiones de violencia de género dentro de la escuela, porque sus experiencias personales han sido distintas”, encontramos que las mujeres perciben y viven más frecuentemente situaciones de violencia y sexismo en comparación con los hombres.

En el ámbito educativo seis mujeres opinaron que alguna vez (en su historia académica) se han sentido agredidas, ofendidas o discriminadas ya sea por l@s maestr@s o por los mism@s compañer@s, mientras que los hombres en su mayoría contestaron que nunca han vivido esas situaciones.

Fuera del ámbito educativo las mujeres (7 de ellas) se han sentido discriminadas por pertenecer al género femenino, sobre todo cuando han intentado trabajar en actividades consideradas “masculinas”. Mientras que en su totalidad los hombres no se han sentido discriminados por ser “hombres”.

De igual manera las mujeres (10 de ellas) el pertenecer al sexo “femenino” les ha limitado el poder realizar algunas actividades que hubiesen estado dispuestas a realizar como pertenecer al ejercito militar, hacer actividades que requieren fuerza física, y salir y llegar más tarde a casa. Situación que no sucede con los hombres, quienes nunca se han sentido limitados por el género al que pertenecen.

Esto puede ser explicado a partir de la forma en que hombres y mujeres han sido educados y socializados, promoviendo estereotipos de género que suscitan la

división del trabajo, la conservación del poder y el acceso y manejo de los recursos. En una sociedad de estructura patriarcal como la nuestra, la brecha entre las oportunidades que tienen las mujeres con respecto a los hombres posibilita o limitan la participación de unos y otras en diferentes ámbitos de la vida. Pues al analizar los estereotipos de género que se producen y reproducen fuera y dentro de la escuela Normal de Texcoco encontramos que las relaciones entre hombres y mujeres dentro de esta están construidas a partir de la división de género.

La percepción que tienen las mujeres de la forma en cómo debe ser un hombre los sitúa en el ámbito de lo exterior, oficial y público. Estos estereotipos los podemos observar cuando las alumnas mencionan que los hombres son y/o deben ser protectores, fuertes, independientes, productivos, trabajadores, tener un trabajo remunerado, autosuficiencia y autoridad. Además de ser los proveedores y representantes de la familia, hacer y participar en trabajos pesados, porque cuenta con una mayor fuerza física que las mujeres.

Mientras que ellas se perciben en el trabajo reproductivo, fieles, hogareñas, realizando actividades domésticas, con mayores responsabilidades en casa, cuidar y criar a los hijos. Con estereotipos de belleza: delicadas, humildes, con buenos modales, tiernas, sensibles, dulces, indefensas, inseguras, dependientes; con mayores habilidades manuales, entre otras que muestran los estereotipos que se siguen reproduciendo en la sociedad actual.

Estos resultados contrastan con la segunda hipótesis específica que plantea: “Dependiendo del género al que pertenezcan l@s docentes, y docentes en formación, perciben y viven de una manera distinta las expresiones de violencia de género dentro de la escuela, porque sus experiencias personales han sido distintas”. Por tanto, podemos concluir que ciertamente las mujeres mencionan haber vivido más situaciones de discriminación y violencia, siguen realizando y haciéndose cargo de las actividades domésticas, y los estereotipos de belleza y comportamiento están relacionados con su “condición de mujer”. Mientras que los hombres afirman no

haber experimentado situaciones de discriminación, sólo algunos mencionan haber vivido violencia y la forma de comportarse está legitimada por su “condición de hombre” que salvaguarda su masculinidad.

Los atributos que designan cómo deben ser hombres y mujeres dependen de las concepciones que culturalmente se hayan creado, la educación y socialización que el individuo haya recibido en su medio. Se sigue respondiendo a una división genérica, donde las mujeres están más relacionadas con estereotipos de belleza, roles del hogar y características de la personalidad femenina que hace a las “mujeres-para otros”. Es decir, ellas deben ser tiernas, amables, amorosas, hogareñas, todas esas características que permiten ser a las mujeres para tod@s, para otr@s, para l@s hij@s, para el marido, pero no para ellas.

Aunque podríamos considerar que un avance dentro de la equidad de género lo constituye el que algun@s entrevistad@s consideren que ambos pueden realizar las mismas actividades.

Para contestar al **objetivo e hipótesis tres**, que mencionan respectivamente: “Proponer recomendaciones para incluir aspectos de género en la curricula de l@s docentes en formación que permita prevenir la violencia de género desde estos espacios educativos” y “El que l@s docentes en formación estén informad@s sobre el tema de violencia de género, les da herramientas para abordarlos de forma crítica, permitiéndoles visualizar las implicaciones y consecuencias e implementar acciones de prevención” l@s participantes hicieron propuestas como: resaltar los valores, hacer ver las implicaciones que trae consigo la violencia, trabajar la autoestima con l@s adolescentes, difundir y propagar el hecho de que las mujeres merecen respeto y un trato digno .

Tanto el alumnado como profesorado consideraron que es importante abordar estos temas en la formación docente debido a que ell@s trabajarán con alumn@s de secundaria, en cuyo ambiente se propician problemas relacionados con la violencia

de género y es menester conocer cómo abordarlos y eliminarlos. Además, consideran que se puede implementar en todas las asignaturas o crear otras nuevas que lo aborden.

El alumnado y profesorado reconocen que es importante implementar esta perspectiva, para abordar, desde diferentes asignaturas, la violencia de género que se crea y recrea en la escuela, sobre todo, porque l@s docentes en formación son quienes trabajarán en la educación básica, y tendrán contacto directo con el alumnado adolescente. Por tanto, al contrastar estos resultados con la tercera hipótesis particular, creemos que es necesario implementar la perspectiva teórica metodológica de género para que se propicien relaciones equitativas que produzcan las mismas posibilidades para ambos géneros, discriminando positivamente a las mujeres, es decir, señalando sus diferencias de género, pero sin menoscabo de su condición femenina. Esto permite minimizar las desigualdades sociales y culturales presentes en el ámbito de la educación.

De igual manera consideramos que es importante implementar en la educación acciones con perspectiva de género, encaminadas a una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, pues aún cuando cuantitativamente el ingreso, permanencia y término de estudios por género no muestra diferencias significativas en los últimos años, en esta investigación hemos encontrado indicios subjetivos, sutiles y casi imperceptibles de sexismo que motiva la violencia de género en la escuela, una violencia que es silenciosa que puede causar tanto o más daño que otro tipo de violencia explícita.

Por lo que respondiendo a la **hipótesis general** que plantea: “Las causas que provocan el sexismo y la violencia de género se producen y reproducen por medio de las actividades educativas planteadas en el currículo patente y oculto en la educación impartida en la Escuela Normal de Texcoco”, consideramos que se corrobora, toda vez que hemos evidenciado indicios de sexismo y violencia de géneros producidos y reproducidos en el ambiente educativo, tanto en el currículo

patente como en el oculto. Este sexismo y violencia de géneros no es cuestionados y, en la mayoría de los casos, se hace invisible tanto para el profesorado como para el alumnado. Se tiene la idea que la educación mixta es equitativa y que se trata de igual manera a hombres y mujeres, sin darse cuenta que desde los planes y programas de estudio existe un sesgo sexista que invisibiliza la participación de las mujeres y que en las relaciones interpersonales (currículo oculto) se palpan.

Queda un largo camino que recorrer en el logro de la equidad de género y una sociedad democrática. Evidencias como las mostradas en este trabajo dan cuenta de la violencia silenciosa que se sigue generando dentro de las escuelas. Siendo la educación uno de los elementos indispensables en el desarrollo personal y social, es importante visualizar las situaciones sexistas y violentas que limitan el desarrollo sobre todo de las mujeres. Esta situación es grave, pues si en un ambiente de formación a nivel superior, como es el de la escuela Normal de Texcoco, en donde se genera un ambiente feminizado (porque la participación de las mujeres es significativamente mayor al de hombres) las relaciones de género siguen siendo estereotipadas, los planes, programas, materiales escritos y libros de texto utilizan mínimamente el lenguaje femenino, además de seguir utilizando diferentes tipos de violencia sobre ellas (violencia física, psicológica, sexual, económica, ambiental) ¿Qué podemos esperar en educación básica o en otras carreras “masculinizadas”?

L@s egresad@s de las escuelas Normales son l@s docentes del futuro, aquell@s que reproducirán o no nuevamente los estereotipos, pensamientos, comportamientos, percepciones y relaciones subjetivas de género. El papel del docente en la transmisión tanto de conocimientos como de modelos a reproducir es muy importante en la educación secundaria, por lo que consideramos que si su formación se lleva a cabo desde la perspectiva de género, esto les permitirá aportar mayores elementos en la conformación de una sociedad democrática y equitativa.

Los resultados obtenidos en este trabajo no pueden ser generalizados para todas las escuelas Normales y mucho menos para todas las situaciones educacionales, sin

embargo, es un ejemplo de la situación que se sigue viviendo en México. Tema en el que nos encontramos atrasad@s, pues en países como España, Argentina, Bolivia y Chile, las modificaciones en el sistema se han propuesto desde las políticas públicas, en los Ministerios y/o Secretarías de Educación, por lo que desde la transversalidad de la coeducación es posible conseguir cambios en el sistema educativo.

7. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones para prevenir la violencia de género y evitar el sexismo en los espacios educativos no son fáciles, se pueden proponer alternativas, pero si no se promueven desde las políticas públicas, los planes y programas, la dinámica en la propia escuela y en las relaciones interpersonales, los cambios pueden ser mínimos.

El compromiso del cambio debe ser consensuado y aceptado por todos los niveles de educación. Desde la Secretaría de Educación Pública hasta l@s alumn@s de preescolar. Las modificaciones en el comportamiento y las costumbres son paulatinas, pero la sociedad en general debe estar convencida de las situaciones diferenciales de género y de la violencia que se sigue reproduciendo en los salones de clase.

La escuela mixta y la coeducativa no son iguales, la última propicia relaciones genéricas más equitativas eliminando y/o minimizando al máximo el sexismo y la violencia de género. Por lo que las recomendaciones están encaminadas a una educación equitativa, sin embargo, en el sistema que perdura en México es necesario hacer modificaciones desde los niveles macros de la Secretaría de Educación, hasta los micros, en las escuelas que lleven a una formación coeducativa.

Para tener cambios significativos en la educación, creemos que es necesario hacer intervenciones en distintas dimensiones del sistema educativo:

1. Desde la Secretaría de educación Pública, es necesario hacer modificaciones que tomen en cuenta las necesidades propias de las mujeres para suprimir las barreras que impidan su acceso y buen desarrollo educativo en condiciones igualitarias.
2. Se debe modificar el lenguaje (escrito e iconográfico) masculino usado en los planes y programas, así como en los materiales impresos, alentando el uso de un lenguaje incluyente y/o neutro, y la no promoción de la división sexual del trabajo.
3. Es necesario considerar y resaltar las aportaciones que las mujeres han hecho a la ciencia, retomar textos con perspectiva de género y cambiar los androcéntricos, considerados obsoletos, pues las aportaciones desde la perspectiva de género se pueden encontrar en casi todas las ciencias.
4. En los libros de texto utilizados con el alumnado de nivel secundaria, se deben modificar los estereotipos discriminatorios y cuestionar las relaciones de género inequitativas, y aún cuando el texto no sea modificado completamente por los y l@s autores (as) y/o editores (as), cuando el profesorado los utiliza puede hacer las modificaciones pertinentes en la práctica.
5. En el acceso a las mujeres en la educación, poner especial cuidado en las condiciones en que ingresan, desarrollan y culminan su educación para que tengan paridad en todos los niveles educativos y tipos de estudio. Es necesario evitar estereotipos en la orientación vocacional, promoviendo que las estudiantes ingresen a carreras feminizadas y viceversa.
6. En las estructuras de los centros educativos, evitar segregación tanto en las materias como en los espacios al interior de la escuela. Evitar materias, participaciones y/o quehaceres segregados por género, e invitar a que hombres y mujeres realicen las mismas acciones con igual participación y reconocimiento.
7. Se debe poner especial atención para identificar y cuestionar las manifestaciones de sexismo, discriminación y violencia en las relaciones

interpersonales (currículo oculto) que se suscitan en las actividades con participación de hombres y mujeres al interior de la escuela.

8. Del mismo modo, es necesario modificar el lenguaje oral, nombrando y visibilizando a las mujeres.
9. Es necesario implementar capacitación y formación profesional en todos los niveles. Desde l@s docentes y docentes en formación hasta los niveles de educación básica, todas las personas que intervienen deben conocer y poner en acción la perspectiva teórica-metodológica de género. A partir de ello, l@s docentes en formación pueden implementar acciones coeducativas en las actividades escolares.
10. La perspectiva de género puede ser implementada en todas las asignaturas sin que interfiera en su planeación curricular.
11. De igual manera que se pretende que hombres y mujeres ingresen en igualdad de condiciones a la educación, también es recomendable que haya paridad en el profesorado, es decir, que exista un número igual de profesores y profesoras, que puedan realizar actividades semejantes y que tengan oportunidad de acceder a puestos directivos con igual reconocimiento.

La formación del profesorado es importante en muchos campos, pero en la prevención de violencia de género es especialmente necesaria. La formación coeducativa que se propone puede dar al profesorado herramientas para enfrentar la discriminación de las mujeres, el sexismo y la violencia de género de manera asertiva y con fundamentos teóricos que le permitan entenderla, manejarla, prevenirla, criticarla y tratar de erradicarla.

La escuela no debe reforzar las ideas que sustentan la violencia contra las mujeres, pero lo hace cuando permite las carencias que motivan el sexismo. La escuela debe ofrecer alternativas al sexismo existente en la sociedad, debe aplicar la perspectiva de género en las acciones diarias, brindando en las aulas igualdad de oportunidades a hombres y mujeres. No se pretende decir que sólo la escuela sea la que tiene que involucrarse en crear una sociedad justa y equilibrada, es de igual importancia la

socialización en la familia. La escuela, puede contribuir con nuevas actitudes en el manejo de los temas referentes a la violencia de género, abordándolos progresivamente a lo largo del currículum escolar, con la misma naturalidad con la que se habla en otras disciplinas. La coeducación puede ser un proceso mediante el cual se desarrollen conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñar un papel eficaz en la promoción y prevención de la violencia de género.

8. LITERATURA CITADA

- ALBERTI Manzanares, Pilar. 1999. "La identidad de género y etnia, un modelo de análisis". En: *Nueva antropología*. Revista de ciencias sociales. Familias de Clase media. Número 55. Junio. Pp. 105-130.
- ALBERTI Manzanares, Pilar. 2001. "Capacitación para el desarrollo rural con equidad de género". En: *La participación de la mujer en el desarrollo rural*, Ma. Isabel Castillo Ramos (Coordinadora). Universidad Autónoma de Tlaxcala/CONACYT. Tlaxcala. Pp.135-168.
- ALBERTI Manzanares, Pilar; Verónica Vázquez García; Emma Zapata Martelo. 2001. "Introducción". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata Martelo; Verónica Vázquez García; Pilar Alberti Manzanares. Colegio de Postgraduados, México. Pp. 13-29.
- ALBERTI, Pilar y Beatriz Martínez. 2001. "Género y educación superior agrícola. Una propuesta académica". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata; Verónica Vázquez y Pilar Alberti (Coordinadoras). Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México. Pp. 177-198.
- ALBERTI, Pilar. 2004. "¿Qué es la violencia doméstica para las mujeres indígenas en el medio rural?". En: *Violencia contra las mujeres en México*, Teresa Fernández de Juan (Coordinadora). Comisión de los Derechos Humanos. México. Pp. 19-49.
- ALCARÁZ García, María Guadalupe. 1997. "La participación de los padres de familia en educación. Siglos XIX y XX" En: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. UNAM.
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm
23/07/06.
- ALONSO Tapia, Jesús. 1999. "Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria". En: *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, César Coll (Coordinador). Barcelona. ICE/HORSORI (Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria, 15). Pp. 105-118.
- APPLE, Michael W. 1989. *Maestros y textos: Contrato de maestra del año 1923*. Madrid: Paidós. Capítulo 3.
http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=24652

- ARIZPE, Lourdes. 1989. *Las Mujeres en el Desarrollo de México y de América Latina*. CRIM/ UNAM. México. Pp. 271.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. 2004. *El error, un medio para enseñar*. 1ª Edición, SEP-DÍADA. México. Pp. 100.
- ÁVILA, Raúl. 1998. "Lenguaje y códigos masculino, femenino y neutro: semejanzas y diferencias". En: *Estudios de Género y Feminismo II*, Patricia Bedolla Miranda, Olga Bustos Romero, Gabriela Delgado Ballesteros, Blanca E. García y García, Lorena Parada Ampudia (Compiladoras). FONTAMARA. México. Pp. 171-180.
- BALLARÍN Domingo, Pilar. 2001. "La coeducación hoy". En: *Educación en Femenino y en masculino*, Nieves Blanco (Coordinadora). Ediciones Akal. S.A. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid España. Pp.31-40.
- BASSOLS B., A. 2002. "Influencia que ejerce la naturaleza en la sociedad". En: *Geografía Socioeconómica de México. Aspectos físicos y económicos por regiones*. Cáp. 2. 8 ed. Trillas, México. Pp.65-80.
- BIRGIN, Haydée. 2003. "La democracia de género. Del drama individual al discurso público". En: *Democracia de género una propuesta inclusiva*, Ángela Meentzen y Enrique Gomáriz (Compiladores). Fundación Heinrich Böll. El Salvador. Pp. 40-50.
- BLANCO García, Nieves. 2001. "Prologo. Educar en masculino y femenino". En: *Educación en masculino y en femenino*, Nieves Blanco (Coordinadora); Rosario Altable; Pilar Ballarín; Marina Fuentes-Guerra; Lourdes García; Purificación Huertas; Asunción López; Ana mañeru; Anna María Puissi; Alicia Puleo; Ma. Elena Simón; Amparo Tomé. Universidad Internacional de Andalucía. Ediciones Akal, S. A. Madrid, España. Pp. 9-19.
- BOLAÑOS Martínez, Raúl. 1999. "Orígenes de la educación pública en México". En: *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes; Raúl Bolaños Martínez (Coordinadores). SEP, Fondo de Cultura Económica. México, cuarta reimpresión.
- BONAL, Xavier y Amparo Tomé. 2002. "El sexismo como fuente de desigualdad". En: *El camino hacia una escuela coeducativa*, Joaquín Ramos Gracia (Coordinador). Cuadernos de cooperación educativa. Tercera edición. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, España. Pp. 61-70.
- BONEFELD, Werner. 1998. "Las políticas de la globalización: ideología y crítica". En: *Globalización. Revista Web Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*, julio, <http://www.rcci.net/globalizacion>. 25/04/07.

- BOURDIEU, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona España. Pp. 189.
- BRIONES, Guillermo. 1996. *Epistemología de las ciencias sociales*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICEFES. Bogotá, Colombia. Pp. 233.
- BRUNO Nava, Inocente. 2003. "Reseña Histórica de la Escuela Normal de Texcoco". En: PAIDAGOGIKOS. Revista de la escuela Normal de Texcoco. No.1, Abril.
- CARTA testimonial de las mujeres que sufrieron hostigamiento sexual en San Salvador Atenco, 2006.
- CASTRO Santander, Alejandro. 2006. *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Bonum. Buenos Aires, Argentina. Pp 159.
- CIELO Canales, Samuel. 2003. *Libro de recursos para el profesor. Formación Cívica y Ética 3*. Santillana, México. Pp. 224.
- CONNELL, R. W. 2006. "Desarrollo, globalización y masculinidades". En: *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (Coordinadores). UNAM, México. Pp.185-210.
- CONNELL, R. W. 1997. "La organización social de la masculinidad". Ediciones de las Mujeres, n° 24. ISIS Internacional. Santiago de Chile. Pp. 31-48.
- CONNELL, R. W. 2003. *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera edición en español. México. Pp. 255.
- CORSI, Jorge. 1997. "Una mirada abarcativa sobre el problema de violencia familiar" En: *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Jorge Corsi (Compilador). Editorial Paidós, Buenos Aires. Pp. 15-63.
- CURIEL Méndez, Martha Eugenia. 1999. "La Educación Normal". En: *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes; Raúl Bolaños Martínez (Coordinadores). SEP, Fondo de Cultura Económica. México, cuarta reimpresión.
- DEAN, Joan. 1993. "El rol del maestro". En: *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 34). Pp. 59-88.

- DELGADO Ballesteros, Gabriela. 1998a. "Influencias del género en las relaciones del aula". En: *Estudios de Género y Feminismo II*, Patricia Bedolla Miranda; Olga Bustos Romero; Gabriela Delgado Ballesteros; Blanca E. García y García; Lorena Parada Ampudia (Compiladoras). FONTAMARA. México. Pp. 213-234.
- DELGADO Ballesteros, Gabriela. 1998b. "La problemática de los estudios de género en las relaciones educativas". En: *Estudios de Género y Feminismo II*, Patricia Bedolla Miranda; Olga Bustos Romero; Gabriela Delgado Ballesteros; Blanca E. García y García; Lorena Parada Ampudia (Compiladoras). FONTAMARA. México. Pp. 159-169.
- DELGADO Ballesteros, Gabriela. 2001. "Resignificando la condición de las mujeres académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata; Verónica Vázquez y Pilar Alberti (Coordinadoras). Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México 2001. Pp. 61-74.
- DERECHOS Humanos y Derechos sociales*, Programa y Bibliografía Sugerida, 2002. Licenciatura en educación secundaria. Especialidad: formación cívica y ética. Sexto semestre. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas Normales México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 24.
- DESARROLLO de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 135-158.
- DIAZ-Aguado, Maria José. 2006. *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Educación. S.A. Madrid España. Pp.326.
- DICCIONARIO de Psicología y Pedagogía*. 2001. Ediciones Euromexico, S.A. de C.V. Pp.868.
- DÍEZ Gutiérrez, Enrique; Eloina Terrón Bañuelos y Rocío Anguita Martínez (Coordinadores). 2006. *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Ediciones Octaedro, S.L. España. Pp.274.
- DIVERSIDAD geográfica mundial y de México*. Temario y bibliografía sugerida, 2002. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas Normales México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp.14.

- DURKHEIM, Emile. 1985. "El carácter y las funciones sociales de la educación" En: *Las dimensiones sociales de la educación*, Maria de Ibarrola. Antología. SEP. Cultura. Ediciones el caballito. Pp. 17-30.
- EDUCACIÓN y Cambio. 1987. "Los alumnos de secundaria opinan". En: *Cero en Conducta*, año II, núm. 9, mayo-agosto, México, pp.19-25. [Editado también en SEP, *Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria)*. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1er semestre, México, 1999. Pp. 67-71.
- ESCUELA y contexto social. Observación del proceso escolar.* Programas y materiales de apoyo para el estudio. 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 25.
- ESTRATEGIAS para el estudio y la comunicación I y II.* Guía de temas y actividades de trabajo, 2002. Licenciatura en Educación Secundaria. Primero y segundo semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp.25.
- FAINHOLC, Beatriz. 1997. *Hacia una escuela no sexista*. Aique grupo Editor. Argentina. Pp. 124.
- FERNÁNDEZ Ordóñez, Yolanda. 2001. "Currículo oculto de las ciencias". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata; Verónica Vázquez y Pilar Alberti (Coordinadoras). Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México. Pp. 315-332.
- FERNÁNDEZ, Antonia (Coordinadora), Ma. Dolores Juliano; Marián López; Noemí Martínez. 2001. *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis S.A. Madrid, España. Pp. 205.
- FREIRE, Paulo. 1967. *Educación como práctica de la libertad*. Ediciones Nuevo orden, Caracas, Venezuela. Pp. 223.
- FREIRE, Paulo. 1987. "Educación y el Proceso de cambio social". En: *Cambio, Freire*. Editorial América Latina. Pp. 53-73.
- FUENTES Guerra Soldevilla, Marina. 2001. "La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación". En: *Educación en Femenino y en masculino*, Nieves Blanco (Coordinadora). Ediciones Akal. S.A. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid España. Pp 41-58.

- GARCÍA Cebrián, Lourdes y Purificación Huertas Fuentes. 2001. "Trabajando desde la coeducación transformamos la situación". En: *Educación en Femenino y en masculino*, Nieves Blanco (Coordinadora). Ediciones Akal. S.A. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid España. Pp.71-85.
- GARCÍA Sánchez, Francisco Alberto. 2001. Mesa Redonda: Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. *Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001. http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/jornadas/xijorp/xi_Garcia.pdf 27/06/07
- GASPAR, Sara y Cecilia López. 1998. "Cultura universitaria y género: los valores profesionales en la facultad de filosofía y letras. El caso del colegio de pedagogía". En: *Estudios de Género y Feminismo II*, Patricia Bedolla Miranda, Olga Bustos Romero, Gabriela Delgado Ballesteros, Blanca E. García y García, Lorena Parada Ampudia (Compiladoras). FONTAMARA. México. Pp. 181-212.
- GAYLE, Rubin. 1986. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo, *Nueva Antropología*. Vol. VIII, No. 30. México. Pp. 95-145.
- GALINDO, Rosa y Emma Zapata Martelo. 2001. "Educación agronómica y relaciones entre los géneros". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata; Verónica Vázquez y Pilar Alberti (Coordinadoras) Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México. Pp. 33-60.
- GEILFUS, Frans. 1998. "Diagnóstico participativo: aspectos de género". En: *Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. 80 herramientas para el desarrollo participativo. IICA. San Salvador. Pp.131-139.
- GERTH H. H. y C. W. Mills. 1972. Weber: "La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado, Ensayos de sociología contemporánea". Ediciones Martínez Roca, España. En: *Antología: Las dimensiones sociales de la educación*, María de Ibarrola Nicolín, (Compiladora) 1985. SEP, Biblioteca Pedagógica. Pp. 33-37.
- GIDDENS, Anthony. 1991. "Género y sexualidad". En: *Sociología*. Alianza Universidad textos. Alianza editorial. S.A. Madrid. Pp. 189-198.

- GILMORE, D. David. 1994. *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Ediciones Paidós. España. Pp.249.
- GIROUX, Henry A. 1985. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En: *Cuadernos políticos*. México, Era. Pp. 36-65.
http://xcsc.xoc.uam.mx/tid/tid23d/webftp/documentos/Lecturas_comun/Lecturas%20Basicas%20I/Giroux.pdf 26/06/07.
- GRAMSCI, Antonio. 1985. "La hegemonía como la relación educativa" En: *Antología. Las dimensiones sociales de la educación*, Maria de Ibarrola. SEP. Cultura. Ediciones el caballito. Pp. 39-41.
- GRANADO, Marcela. 1997. Red de Atención para la Violencia Doméstica. El Caso de Monterrey. <http://www.isis.cl/temas/vi/dicenque.htm#mex> 10/10/06.
- GUNDERMANN Kröll, Hans. 2004. "El método de los estudios de caso". En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, María Luisa Tarrés (Coordinadora). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, el Colegio de México. Primera reimpresión. México. Pp. 251-288.
- GUTIÉRREZ Pantoja, Gabriel. 1995. "El conocimiento de lo social en la investigación bibliográfica". En: *Epistemología y metodología en la investigación sociológica*, Javier Ortiz Cárdenas y Alberto Padilla Arias (Coordinadores). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 21-46.
- HERNÁNDEZ Guerrero, Gilberto. 2005. *Origen y desarrollo de la educación normal en el Estado de México (reseña histórica)*. Escuela Normal de Capulhuac, Estado de México, México. Pp. 56.
- HERNÁNDEZ, Aída. 2004. "El derecho positivo y la costumbre jurídica: las mujeres indígenas de Chiapas y sus luchas por el acceso a la justicia." En: *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, Marta Torres Falcón (Compiladora). El Colegio de México, México. Pp. 335-373.
- HUARTE de San Juan. 1977. *Examen de ingenios para las ciencias*. Edición preparada por Esteban Torre. Editora Nacional. Madrid. España. Pp. 3-374.
- HURTADO, Tomás Patricia (s/f). *Una mirada, una escuela, una profesión; Historia de las escuelas Normales 1921-1984*. En: Diccionario de Historia de la educación en México, proyecto CONACYT, UNAM, México.
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm, 07/02/07.

- IBARGÜENGOITIA, Maite y Magali Lara. 1991. "Género y sexualidad". Los secretos de Margarita, México, SEP- Libros del rincón, 1996, pp. 11 y 13. En: *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 154.
- INEGI. 2003 "Estadísticas a propósito del día mundial de la población" <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/15105/1/2003%20pOBLACION.pdf> 13/11/ 2006.
- INEGI. 2004. Mujeres y Hombres 2004. 8ª edición, México 2004. http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2004/myh_2004.pdf 15/10/06.
- INEGI. 2000. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx>, 25/01/07.
- INMUJERES, 2001. "Acciones para erradicar la violencia intrafamiliar y contra las mujeres". Leyes y convenciones. Instituto Nacional de las Mujeres, México D.F. Pp. 145.
- INMUJERES. Mujeres es México. "Educación y género". http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Educacion_Media. 14/10/06.
- INMUJERES, Mujeres es México. Las niñas no van a la escuela porque se van a casar. http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Las_ninas_no_van_a_la_escuela_porque_se_van_a. Consultado el 14/10/06.
- INMUJERES. 2001. <http://www.inmujeres.com.mx>. 22/09/06.
- KIMMEL, Michael. 1998. "El desarrollo (de género) del subdesarrollo (de género): la producción simultánea de masculinidades hegemónicas y dependientes en Europa y Estados Unidos". En: *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Teresa Valdés y José Olavarría (Editores). Chile: FLACSO y UNFPA. Pp.207-217.
- LAGARDE, Marcela. 1993. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Autónoma de México. Colección Postgrado. Segunda edición. México. Pp. 378.
- LAGARDE, Marcela. 1997a. "Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia". En: *Cuadernos inacabados*. Editorial horas y horas. Segunda edición. España. Pp. 244.

- LAGARDE, Marcela. 1997b. "Insurrección zapatista e identidad genérica: una visión feminista". En: *Las alzas*, Sara Lovera y Nellys Palomo (Coordinadoras). México: CIMAC. Pp. 145-179.
- LAMAS, Marta. 1998. "La violencia del sexismo". En: *El mundo de la violencia*, Adolfo Sánchez. Fondo de Cultura Económica. UNAM, México. Pp. 191-198.
- LAMAS, Marta. 1999. "Perspectiva de género: una introducción". En: *Abriendo espacios. Un proyecto Universitario desde la perspectiva de género*, María del Carme Campero Cuenca (Coordinadora) UNO, México. Pp. 53-84.
- LAMAS, Marta. 2006. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Ediciones Santillana, México. Pp.166.
- LAMAS, Martha. 2000. "Sexualidad y género: la voluntad de saber feminista". En: *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, Ivonne SAS y Susana Lerner (Compiladoras). El Colegio de México. Pp. 49-67.
- LAZARÍN, Federico. 1997. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*.. 5ª reimpresión. México, Editorial Santillana, S.A. de C.V. Pp. 475.
- LEY Revolucionaria. 1997. "Il ley revolucionaria de las mujeres de EZLN". En: *Las alzas*, Sara Lovera y Nellys Palomo (Coordinadoras). Convergencia Socialista Agrupación Política Nacional, México. Pp. 345-348.
- LLEDÓ, Eulalia. 1992. *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Cuadernos para la Coeducación. Institut de Ciències de L'Educació, Universidad Autónoma de Barcelona. Pp. 28-45.
- LLEDÓ, Eulàlia Cunill. 1996. "La Ministra dio en todo tiempo muestras de inteligencia y simpatía". En: *Curso de formación en educación no sexista: el Departamento de Orientación como impulsor de la transversalidad*. Instituto Andaluz de la Mujer. Conserjería de la presidencia. Pp. 31-37.
- LOVERING Dorr, Ann y Gabriela Sierra. 1998."Currículo Oculto de Género". En: *Educar*. Revista de educación, Nueva época. Número 7. Octubre-diciembre, 1998.<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7educar.html> 14/10/06.
- MARES Santoyo, Ma. Gabriela. 2006. *Roles de género en los libros de texto de educación básica*. Instituto de la Mujer Guanajuatense. Gobierno del Estado de Guanajuato. Pp 89.

- ALIC, Margaret. 1991. "El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta fines del siglo XIX". Ed. Siglo XXI, México. Capítulo 2. Pp. 33-49.
- MAYA, Angelou. 2002. "caso 2". En: *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp.149.
- MILLÁN, Márgara. 2001. "Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica". En: *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Emma Zapata; Verónica Vázquez y Pilar Alberti (Coordinadoras). Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México. Pp. 305-314.
- MORENO Llana, Maria Antonia. 2004. "Coeducación del centro del profesorado y Recursos de Avilés". España. <http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/socioling/Violencia%20de%20género%20y%20formación.doc>. 23/09/06.
- OLAVARRÍA, José. 2006. "Hombres e identidad de género. Algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina". En: *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (Coordinadores). UNAM, México. Pp.115-130.
- OMS. Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen. 2002. Publicado en español para la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C. <http://www.redfeminista.org/sub/oms.asp> 27/06/07.
- ONU. 1993. Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres. http://www.consorcio.org.mx/instrumentos/ONU/violencia_vs_mujer.pdf 20/05/06.
- ONU. 1996, Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995). Naciones Unidas, Nueva York. A/CONF.177/20/Rev.1. Publicación de las Naciones Unidas. http://www.unifem.org/un_archives/Plataforma%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Beijing.pdf . 08/02/07.

- PARKER, Susan W. y Carla Pederzini. 2002. "Diferencias de género en la educación en México", En: *La economía de género en México. Trabajo, familia, Estado y mercado*, Elizabeth G. Katz y María C. Correia (Coordinadoras). Nacional Financiera y Banco Mundial. México. Pp. 35-72.
- PIECK Gochicoa, Enrique. 1996. "*Función social y significado de la educación comunitaria*". Una sociología de la educación no formal, UNICEF y el Colegio Mexiquense. México. Pp. 75-179.
- PLAN de estudios 1999. Documentos básicos. 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 81.
- PORTANTIERO, Juan Carlos, 1981. *Gramsci y la educación. En: Sociología de la educación/ corrientes contemporáneas*, González Rivera, G. et al. Centro de estudios educativos México. Pp. 221-227.
- PROGRAMA de Estudios, Observación y Práctica Docente IV. Sexto Semestre. Licenciatura en Educación Secundaria, 2002. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas Normales México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 25.*
- PULIDO, Acuña Rodolfo. 1998. *Texcoco. Monografía Municipal*, Gobierno del Estado de México. AMECROM, Instituto Mexiquense de Cultura, México. Pp. 489.
- RAMÍREZ Hernández, Antonio. 1999. "Causas de la violencia intrafamiliar". *Violencia masculina*. México Pax. Pp. 17-49.
- RAMÍREZ Hernández, Antonio. 2000. *Violencia masculina en el hogar*. Editorial Pax México, México. Pp. 192.
- RAMÍREZ Rodríguez, Juan Carlos. 2005. *Madeiras entreveradas. Violencia masculina y poder. Varones que ejercen violencia contra sus parejas*. Universidad de Guadalajara. Plaza y Valdez S.A. de C.V. México. Pp. 410.
- RAMÍREZ Solórzano, Marta Alida. 2002a. *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. Instituto Jalisciense de las Mujeres. Plaza y Valdés, S.A. de C. V., México. Pp. 268.
- RAMÍREZ Solórzano, Marta. 2002b. "La relación conyugal". En: *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. Instituto Jalisciense de las mujeres. Plaza y Valdez. México, 2002. Pp. 163-268.

- RAMÍREZ Rodríguez, Juan Carlos. 2006. "¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión". En: *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (Coordinadores). UNAM, México. Pp.31-56.
- RAMOS García, Joaquín (Coordinador). 2002. *El camino hacia una escuela coeducativa*. Publicaciones M.C.E.O. Tercera edición. Sevilla. Pp. 216.
- SAINZ, Gustavo. 2002. Fragmento de "Avance", introducción al curso. En: *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2002. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Pp. 143-144.
- SÁNCHEZ Serrano, Rolando. 2004. "La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados". En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, María Luisa Tarrés (Coordinadora). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, el Colegio de México. Primera reimpresión. Pp. 97-131.
- SANDOVAL Casilimas, Carlos A. 1996. *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior ICFES. Colombia. Pp. 313.
- SANMARTÍN, José. 2001. *La violencia y sus claves*. Editorial Aries C. A. 3ª. Edición. Barcelona España. Pp. 156.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel. 2002a. "Desde la discriminación hacia la justicia: el camino de la coeducación". En: *El camino hacia una escuela coeducativa*, Joaquín Ramos Gracia (Coordinador). Cuadernos de cooperación educativa. Tercera edición. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, España. Pp. 17-24.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel. 2002b. "La sexualidad en las organizaciones escolares". En: *El camino hacia una escuela coeducativa*, Joaquín Ramos Gracia (Coordinador). Cuadernos de cooperación educativa. Tercera edición. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, España. Pp. 71-108.
- SCHULTZ, Theodore. 1968. "Valores económicos de la educación, formación del capital humano, inversión y desarrollo. Valor económico de la educación", Cáp. V, UTEHA, México. En: *Antología. Las dimensiones sociales de la educación*, María de Ibarrola Nicolín, (Compiladora). 1985. SEP; Biblioteca Pedagógica. Ediciones el caballito. Pp. 67-76.

- SCOTT, Joan. 1986. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, James Amelang y Mary Nash (Editores). Edicions Alfons. El Magnanim. Institució Valenciana d'estudis i investigació. Valencia. Pp. 23-56.
- SEFFNER, Fernando. 2006. "Masculinidad, bisexualidad masculina y ejercicio de poder: tentativa de comprensión, modalidades de intervención". En: *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (Coordinadores). UNAM, México. Pp.89-113.
- SEGOVIA y Mayoral Ruth. (s/f) Coeducación. "Escuela de tiempo libre. As de guía". <http://www.todoqro.com/cursos/renatura/formac/docs/valcoe003.pdf>. 15/10/06
- SEN, Amartya K. 2000. "Género y conflictos cooperativos". En: *Cambios sociales, económicos y culturales*, Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (Compiladoras). México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 59-110.
- SENADO de la República, Comisión de Equidad y Género. <http://www.camaradediputados.gob.mx/>
- SEP. 2006. Portal de transparencia, Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Región XI Texcoco. <http://transparencia.edomex.gob.mx/se/informacion/informe%20de%20actividades/Regiones/Region%2011%20Texcoco%20mayo%202006.ppt#291,1,25/01/07>
- SHAPIRE. 1974. "Educación y Sociología". En: *Antología. Las dimensiones sociales de la educación*, María de Ibarrola Nicolín, (Compiladora) 1985. SEP, Biblioteca Pedagógica. Pp. 17-30.
- SIMÓN Rodríguez, Ma. Elena. 2001. "Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta". En: *Educación en Femenino y en masculino*, Nieves Blanco (Coordinadora). Ediciones Akal. S.A. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid España. Pp. 59-70.
- SOLANA, Fernando. 1999. "Pasado y Futuro de la educación pública mexicana". En: *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes; Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores). SEP, Fondo de Cultura Económica. México, cuarta reimpresión.
- SOLSONA, Nuria. 1995 (Coordinadora). *Cuadernos para la coeducación. Una mirada no sexista a las clases de ciencias experimentales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Pp.112.

- SUBIRATS, Marina. 1998. *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación*. Santiago, Chile: CEPAL, serie Mujer y Desarrollo, No.22. Pp. 39.
- SUBIRATS, Marina y Cristina Brullet. 1999. "Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta". En: *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Editoras). Paidós, CESU, UNAM, PUEG, CPV. Pp. 189-224.
- SUBIRATS, Marina y Amparo Tomé. 1992. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Institut de Ciències de L'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 53.
- TABOADA Rivera, Elías; Miguel Ángel Sámano Rentarías; Minerva Guzmán Díaz. 1998. *Monografía del Municipio libre de Texcoco Estado de México*, Consejo de la crónica y cultura del municipio y distrito de Texcoco, Estado de México, México. Pp. 489.
- TEJERA, Humberto. 1963. "México y su Escuela Rural". En: *Crónicas de la escuela Rural Mexicana*. Instituto Federal de Capacitación del magisterio. México.
- TEYSSIER, Sophie. 1997. "Sistemas financieros: un enfoque de género". En: *Financiamiento rural*. Cuadernos Agrarios, Nueva Época, No.15, enero-junio. Pp. 179-194.
- TORRES Falcón, Marta. 2004. "Violencia contra las mujeres y derechos humanos: aspectos teóricos y jurídicos". En: *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, Marta Torres Falcón (Compiladora). México: El Colegio de México. Pp. 307-334.
- TORRES Falcón, Marta. 2001. Capítulo 3. "Violencia en la pareja". En: *La violencia en casa*. Paidós, México. Pp. 111-180.
- THÛREN, Britt-Marie. 1992. "Del sexo al género. Un desarrollo teórico. 1970-1990". Revista *Antropología*, Asociación Madrileña de Antropología, Madrid. Pp. 31-75.
- UNESCO PNUD, UNICEF, Banco Mundial, 1990. "Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990, Comisión Interinstitucional, Nueva York. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf 08/02/07.

- UNIFEM. 2004. "La violencia contra la mujer en el mundo". <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/mujer/violencia.html> 22/05/06.
- VARELA, Nuria. 2005. *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, Barcelona España. Pp. 410.
- VÁZQUEZ Mota, Josefina. 1999. *Dios mío hazme viuda por favor*. Editorial Panorama. México. Pp. 128.
- VELA Peón, Fortino. 2004. "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Maria Luisa Tarrés (Coordinadora). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, el Colegio de México. Primera reimpression. Pp. 63-95.
- VELÁZQUEZ, Susana. 2003. *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Buenos aires: Paidós. Pp. 334.
- VENEGAS Franco, Paki; Julia Pérez Cervera y Suman Bhattacharjea. 2006. *Manual para el uso no sexista del lenguaje. Lo que bien se dice, bien se entiende*. Indesol, UNIFEM, Verada Themis. México. Pp.60.
- ZAPATA Martelo, Emma; Janet Gabriel Townsend; Jo Roulands; Pilar Alberti Manzanares; Marta Mercado González. 2002. *Las mujeres y el poder. Contra el patriarcado y la pobreza*. Colegio de Postgraduados. Especialidad de Género: Mujer Rural. Plaza y Valdés, S.A. de C.V. México. Pp. 243.
- ZAPATA Emma. 2002. "La perspectiva de género en los estudios regionales". En: *Identidades, migraciones y género en la Frontera Sur de México*, Edith F Kauffer. (Editora). El Colegio de la Frontera Sur. México. Pp. 69-104.
- ZAPATA Martelo Emma; Verónica Vázquez García; Pilar Alberti Manzanares (Coordinadoras). 2001. *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas/ The British Council/ MIAC/ANUIES: México. Pp.365.

9. ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD (para el profesorado)

NOMBRE: _____ SEXO: _____

EDAD: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

1. ¿Qué materias imparte?
2. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta escuela?
3. ¿Cree que esta carrera sea para hombres o para mujeres?
4. ¿Han tenido algún problema con el alumnado por pertenecer a un género?
5. ¿En su labor docente, utiliza lenguaje incluyente?
6. ¿Cree que sea importante hacerlo? ¿Por qué?
7. En su experiencia como docente ¿ha vivido alguna situación de violencia dentro de la escuela?
8. ¿Cuál cree que sea el papel de la escuela en el problema de violencia de género?
9. En la escuela ¿Quiénes ocupan con mayor frecuencia puestos directivos?
10. ¿En su labor docente alguna vez se ha sentido agredid@, violentad@ o menospreciad@?
¿Qué sucedió?
11. Cuando se presentan problemas de violencia con el alumnado ¿Cómo los resuelven?
12. ¿Qué conoce sobre la educación con perspectiva de género?
13. ¿Cree que las materias que imparte tienen perspectiva de género?
14. ¿Cree que sería importante incluir una materia con perspectiva de género para prevenir la violencia de género? ¿en que asignatura incluiría este tema? ¿cree que género debe estar presente en todas las materias?
15. ¿Conoce la propuesta coeducativa, como forma de prevenir la violencia de género?
16. ¿Cuál cree que sea la participación de l@s profesores en el proceso de conseguir equidad entre hombres y mujeres?
17. ¿Qué elementos cree necesarios para que Usted pueda implementar la coeducación en su quehacer cotidiano?
18. ¿Qué recomendaciones haría Usted para tratar la violencia de género en el aula?

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD (para docentes en formación)

NOMBRE: _____ SEXO: _____

EDAD: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

1. ¿Cuál fue su principal motivación para estudiar esta carrera?
2. ¿Qué es lo que le agrada y desagrada de estar en esta escuela cursando esta carrera?
3. ¿Cree que esta carrera es para hombres o para mujeres? ¿Por qué?
4. Dentro de la carrera que cursa, ¿Las materias, los talleres y los deportes están segregados por género?
5. ¿L@s profesores a quiénes eligen con mayor frecuencia para ocupar puestos directivos o de coordinación? hombres o mujeres.
6. ¿Es diferente la forma en que el profesorado se dirige a hombres y mujeres?
7. ¿El profesorado utiliza lenguaje incluyente?
8. ¿Cree que sea importante que se utilice el lenguaje incluyente?
9. En el tiempo que ha estado en esta escuela, se ha sentido agredid@ u ofendid@ de alguna manera.
10. ¿Alguna vez se ha sentido discriminad@ por el sexo al que pertenece?
11. ¿Alguna vez la han humillado, menospreciado o violentado? ¿Quién? ¿Qué sucedió? ¿Cómo reaccionó? ¿Cómo resolvió el conflicto?
12. ¿Cree que por pertenecer al sexo que tiene, le han discriminado o limitado para realizar actividades que le hubieran gustado efectuar?
13. ¿Alguna vez ha vivenciado (participar directamente o no) algún conflicto en la escuela. ¿Con quien? ¿Qué sucedió?
14. ¿Qué tan frecuentes cree que sea la violencia dentro del ámbito educativo?
15. ¿Cuáles cree que son las principales manifestaciones de violencia en la escuela?
16. ¿Cómo le ayudaría conocer las implicaciones y consecuencias de la violencia de género en el ámbito educativo?
17. ¿Cree que las mujeres somos las principales víctimas de violencia de género? ¿Por qué?, desde su ámbito educativo ¿Qué se podría hacer?
18. ¿Cree que es importante que haya una materia sobre género que trate el tema de violencia?
19. ¿En qué asignatura la incluiría?

<i>Segunda etapa</i>	Subtema 1.1 Definición de sexo y género	TEMA 1. GÉNERO Y RELACIONES DE PODER	Analizar la importancia del género en las relaciones educativas.					
		1.1.1 Diferenciar los términos entre sexo y género.	30 min.	Exposición de tema.	Coordinadora	Laminas de diferencia entre sexo y género Proyector de acetatos o cañón.		
		1.1.2 Realizar un cartel con dibujos o recortes donde ejemplifiquen las diferencias entre sexo y género	30 min.	Diferencia entre sexo y género	Coordinadora y participantes	Cartulinas, marcadores, Cinta adhesiva. Tijeras, marcadores, revistas, pegamento.		
RECESO								
15 MIN.								
<i>Tercera etapa</i>	Subtema 1.2 construcción de las diferencias	1.2.3 analizaran por qué se han legitimado las diferencias de género a través de la historia, tomando como base la teoría expuesta a través del patriarcado.	30 min.	Exposición del tema.	Coordinadora.	Rotafolio, proyector de acetatos o cañón.		
		1.2.4 diferenciar los estereotipos y roles sociales en donde las mujeres han ocupado los lugares de menor poder, jerarquía en la división sexual del trabajo.	30 min.	División sexual del trabajo	Participantes	Hojas blancas, marcadores. Colores, cinta adhesiva.		

SESIÓN/ ETAPA	CONTENIDO	OBJETIVO	DURACIÓN	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	MATERIALES O RECURSOS
SEGUNDA SESIÓN <i>Primera etapa</i>	Contacto corporal	Que los/las participantes realicen un contacto corporal estructurado, positivo y relajante.	20 min.	Masaje de espaldas	participantes	Salón amplio
	TEMA 2 VIOLENCIA DE GÉNERO	Al finalizar el tema los y las estudiantes comprenderán las causas y consecuencia de la violencia de género.				
<i>Segunda etapa</i>	Subtema 2.1 definición y diferencias entre violencia y agresión.	2.1.6 L@s estudiantes diferenciaran las características de violencia y agresión.	20 min.	Exposición de tema.	Coordinadora	Proyector de acetatos o cañón.
		2.1.6.1 Que l@s alumn@s identifiquen las características de la violencia y la agresión, en el ámbito educativo.	20 min.	Evidencias	Participantes	Cartulinas, marcadores, Cinta adhesiva..
	Subtema 2.2 tipos de violencia	2.2.7 l@s estudiantes diferenciaran los tipos de violencia de género a través de la realización de un cartel en donde ilustren al menos	25 min.	Exposición del tema	coordinadora	Proyector de acetatos o cañón.

		cuatro tipos de violencia.				
		2.2.7.2 Que I@S participantes identifiquen y diferencien los tipos de violencia de género en el ámbito educativo, así como sus consecuencias	30 min.	Cartel.	Participantes	Cartulina, cinta adhesiva, marcadores. Colores, tijeras, revistas, pegamento.
			Ejercicio en casa	Autobiografía	Participantes.	Hojas blancas, lápices, colores, goma, cinta adhesiva.

SESIÓN/ ETAPA	CONTENIDO	OBJETIVO	DURACIÓN	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	MATERIALES O RECURSOS
TERCERA SESIÓN <i>Primera etapa</i>	TEMA 3 LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y EL SEXISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	Que los/as participantes visualicen la importancia de su papel como formadores (as) en la educación con perspectiva de género.	15 min.	La/el escultor (a)	participantes	Barra de plastilina, hojas blancas, palíacate o venda para los ojos.
		L@s estudiantes comprenderán la importancia de su papel como formadores en la prevención de la violencia de género..				
<i>Segunda etapa</i>	Subtema 3.1 el sexismo en la educación	3.1.10 l@s estudiantes reconocerán las diferentes formas de sexismo en la educación	25 min.	Análisis de la lectura.	participantes	Manual del / la estudiante.
		3.1.11 L@s participantes tendrán más conciencia del rol que juegan y los que asignan de forma prejuiciosa a otras personas.	15 min.	Etiquetas de prejuicios.	Participantes	Etiquetas adheribles, hojas blancas, plumas.
		3.1.11.1 Que l@s participante inicien el cambio de lenguaje sexista a lenguaje incluyente en el	25 min.	Modificando el lenguaje	Participantes.	Salón de clases, butacas, hojas de colores, colores y marcadores

		ámbito educativo				
RECESO						
25 MIN.						
<i>Tercera etapa</i>	Subtema 3.2 coeducación	3.2.12 l@ ^s estudiantes conocerán las diferentes alternativas de educación no sexista, como la coeducación.	Leer con antelación	Lectura del tema	participantes	Manual del /la estudiante.
			20 min.	Análisis del tema	Participantes	Rotafólio, marcadores de colores, cinta adhesiva.
			3.2.12.1 analizar la coeducación como forma de prevenir la violencia de género.			
		3.2.12.2 analicen las diversas formas de poner en práctica la coeducación y la perspectiva de género en la educación como forma de prevenir la violencia de género	25 min.	Mensaje a los compañeros profesores (as)	Participante	Papel boom, papeles de colores, hojas de colores, revistas, tijeras, marcadores, pegamento, cinta adhesiva.
	Reflexiones finales		15 min.	Evaluación del taller, comentarios, observaciones.	Participantes	Hojas de evaluación, hojas blancas, plumas.

ANEXO 4

PAUTAS DE OBSERVACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL SEXISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO³⁴.

1. El uso del lenguaje en el centro escolar.

Grupo:	Total de alumnado:		Número de niñas:		Número de niños:		Fecha:	Hora de inicio:		
	Observador(a):	Materia:	1ª observación	2ª observación	3ª observación	4ª observación		Total	Observaciones	
Pautas de observación	Mujere S	Hombre S	Mujere S	Hombre S	Mujere S	Hombre S	Mujere S	Hombre S	Mujere S	Hombre S
Intercambios orales										
Palabras dirigidas a:										
Observaciones										
Atención prestada:										
Nivel de exigencia										
Expresiones estereotipadas										
Expresiones de estímulo										
Amonestaciones										
Pide colaboración										
Da consejos										
Expresiones ridiculizadas										
Usar aumentativos y diminutivos										
Observaciones										

³⁴Fuente: adaptado de Marina Subirats y Amparo Tomé (1992)

2. Libros de texto

Título del libro:		Autor (a)				Editorial:				Fecha de observación:			
Fecha de publicación:		Materia:											
Pautas de observación	1ª Observación	2ª Observación	3ª observación	4ª observación	Total	Observaciones							
	Texto	Ilustración	Texto	Ilustración	Texto		Ilustración	Texto	Ilustración	Texto	Ilustración		
Intervenciones de mujeres													
Intervenciones de hombres													
Mujeres en roles de subordinación													
Hombres en roles de subordinación													
Mujeres representadas por su actividad													
Hombres representados por su actividad													
Mujeres con trabajo remunerado													
Hombres con trabajo remunerado													
Mujeres en tareas domésticas													
Hombres en tareas domésticas													
Mujeres en actividades intelectuales													
Hombres en actividades intelectuales													
Mujeres en puestos directivos													
Hombres en puestos directivos													

4. **Violencia en el centro escolar** (agresiones verbales).

Grupo:	Total de alumnado:				Número de mujeres:				Número de hombres:				Fecha:		Hora de inicio:	
Observador(a):	Actividad:		Profesor(a):		Mujeres:		Hombres:		Mujeres:		Hombres:		Mujeres:		Hombres:	
Característica	1ª Observación		2ª observación		3ª observación		4ª observación		Total		Observaciones					
s	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr	Mujere	Hombr
Agresiones que comparan mujeres con animales o cosas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Agresiones que comparan hombres con animales o cosas																
Agresiones con amenazas hacia el alumnado.																
Agresiones que profieren amenazas humillantes.																
Agresiones que profieren insultos sexuales.																
Agresiones																

que resaltan la fuerza física.																			
Observaciones																			

Violencia en el centro escolar (agresiones físicas)

Grupo:	Total de alumnado:				Número de mujeres:				Número de hombres:				Fecha:		Hora de inicio:				
Observador(a):	Actividad:				Profesor(a):														
Característica	1ª Observación		2ª observación		3ª observación		4ª observación		Total		Observaciones								
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres			
Agresiones físicas interpersonales																			
Amenazas físicas																			
Juegos violentos entre alumnado																			
Agresiones contra el profesorado																			
Agresiones																			

que infieren daños al material físico e inmueble de la escuela.																			
Agresiones que infieren daños al material del alumnado																			
Otras formas de agresión física observadas																			

Violencia en el centro escolar (agresiones en forma escrita)

Grupo:	Total de alumnado:				Numero de mujeres:				Numero de hombres:				Fecha:		Hora de inicio:				
Observador(a):	Actividad:				Profesor(a):														
Característica s	1ª Observación		2ª observación		3ª observación		4ª observación		Total		Observaciones								
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres			
Escritos degradantes para las mujeres																			
Escritos degradantes para los hombres																			
Alusiones sexuales a hombres																			
Alusiones sexuales a mujeres																			

Dialogo entre mujeres																				
Dialogo entre hombres y mujeres																				
Actividades en el centro del patio.																				
Actividades en la periferia del patio.																				
Otras observaciones																				



ESCUDO DE LA ESCUELA NORMAL DE
TEXCOCO



DIRECTIVOS Y DOCENTES



EL PATIO DE LA ESCUELA



TALLER, GRUPO DE GEOGRAFÍA



TALLER, GRUPO DE FORMACIÓN CÍVICA
Y ÉTICA



TALLER, GRUPO DE HISTORIA

ACTIVIDADES EN QUE PARTICIPAN ALUMNAS Y ALUMNOS

