

Manual de equidad de género para docentes de educación primaria

Julieta Tamayo Garza

Instituto Estatal de las Mujeres · Nuevo León

*Manual de equidad de género para docentes
de educación primaria*

Primera edición, febrero de 2009.

Derechos reservados conforme a la Ley por:

© Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León

Morelos 877 Ote., Barrio Antiguo,
Tels.: (01 81) 2020 9773 al 76 y 8345 7771
Monterrey, N.L., 64000

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de la institución responsable de la edición.

EJEMPLAR GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Impreso en México. Printed in México

**CONSEJO DE PARTICIPACIÓN
CIUDADANA 2008 - 2009**

Cecilia Pérez M. de Sada
Presidenta

Jaime Alonso Gómez
Vicepresidente

Arnoldo Téllez

Diana Perla Chapa

Gonzalo Pérez Escobar

Jaime R. Espinosa

Maru Buerón

R. M. Catalina Ahedo

Rebeca Clouthier

Susana González Z.

**INSTITUTO ESTATAL DE
LAS MUJERES - NUEVO LEÓN**

María Elena Chapa H.
Presidenta Ejecutiva

María del Refugio Ávila
Secretaria Ejecutiva

María del Consuelo Chapa
Directora Operativa de Programas

JUNTA DE GOBIERNO

Lic. José Natividad González Parás
Gobernador Constitucional del Estado

Sra. Cristina Maiz de González Parás
Invitada especial

Lic. Rodrigo Medina de la Cruz
Secretario General de Gobierno

Lic. Aldo Fasci Zuazua
Secretario de Seguridad Pública

Lic. Luis Carlos Treviño Berchelmann
Procurador General de Justicia

Lic. Rubén Martínez Dondé
Secretario de Finanzas y Tesorero General

Dr. Reyes Tamez Guerra
Secretario de Educación

Dr. Gilberto Montiel Amoroso
Secretario de Salud

Ing. Alejandro Páez Aragón
Secretario de Desarrollo Económico

Lic. Alejandra Rangel Hinojosa
Presidenta del Consejo de Desarrollo Social

Profra. Gabriela del Carmen Calles González
Directora General DIF Nuevo León

Índice

Presentación	7
Introducción	9
CAPÍTULO 1. Perspectiva de género, equidad y educación	13
<i>A) Desarrollo de las estrategias de trabajo</i>	14
1.1 Los estereotipos de lo masculino y lo femenino y el proceso de socialización	15
1.2 La perspectiva de género	18
1.3 Educación y género	20
<i>B) Desarrollo de los contenidos</i>	21
1.1 Los estereotipos de lo masculino y lo femenino y el proceso de socialización	21
1.1.1 El proceso de socialización y el ser social	22
1.1.2 Estereotipos, roles o condición social de hombres y mujeres	25
1.1.3 Conceptos: Sexo, género, sistema sexo-género e identidad de género	27
1.2 La perspectiva de género	29
1.2.1 Antecedentes del contexto histórico y socio-cultural de la situación de las mujeres	32
1.2.2 Condición social de las mujeres en Nuevo León	39
1.2.3 Expectativas y tendencias para la equidad de género	43
1.3 Educación y género	51
1.3.1. Los estudios de género en la educación	55
CAPÍTULO 2. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria	57
<i>C) Desarrollo de las estrategias de trabajo</i>	58
2.1 Elementos sexistas en el ámbito educativo	58
2.2 El currículum explícito y el currículum oculto desde la perspectiva de género	60
<i>D) Desarrollo de los contenidos</i>	68
2.1 Elementos sexistas en el ámbito educativo	68
2.2 El currículum explícito y el currículum oculto desde la perspectiva de género	70
2.2.1 El programa, contenidos temáticos y los libros de texto	73
2.2.2 Interacción docente- estudiante: el lenguaje como mediador	75
2.2.3 Proceso enseñanza-aprendizaje: metodología o fundamento pedagógico y didáctico.	79

CAPÍTULO 3. Conclusión: La práctica docente como mecanismo para disminuir el sexismo en el ámbito escolar	89
<i>E) Desarrollo de las estrategias de trabajo</i>	90
3.1 Experiencias docentes que favorecen la equidad de género	90
3.2 Posibilidades de acción a favor de la equidad de género	91
<i>F) Desarrollo de los contenidos</i>	99
3.1 Comentarios: experiencias docentes que favorecen la equidad de género.	99
3.2 Posibilidades de acción a favor de la equidad de género.	101
Glosario de términos	103
Anexo 1. Declaración del Milenio	113
Anexo 2. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995).	115
Anexo 3. Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana. Olympia de Gouges, Francia,1791.	117
Referencias bibliográficas	121

Presentación

Julieta Tamayo Garza diseñó el Manual de Equidad de Género para docentes de educación primaria, en tres capítulos: el primero, *La perspectiva de género, equidad y educación*; el segundo titulado *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria* y el tercero, la Conclusión: *La práctica docente como mecanismo para disminuir el sexismo en el ámbito escolar*. Se acompaña de otros documentos y de las referencias bibliográficas.

En el 2005 el Instituto Estatal de las Mujeres inició la estrategia de capacitación al funcionariado público estatal. Lo perteneciente a la Secretaría de Educación, abordó el tema de equidad de género inquietando al magisterio y solicitando mayor información y ampliación temática. En el 2007, con recursos federales, se capacitó sobre violencia de género en el ámbito escolar, proyecto que continuó en el 2008. Para este caso se publicó el *Manual de instrucción* con el tema: *La violencia de género en el ámbito escolar* con un CD interactivo. Surgieron necesidades de mayor información a solicitud del propio magisterio, fundamentalmente sobre la Equidad de género en el ámbito escolar; la autora capturó en estas páginas los contenidos básicos para aplicar criterios de equidad en el desempeño magisterial, fundamentalmente en la educación primaria.

Una riqueza conceptual acompaña al primer capítulo: roles, estereotipos, sistema sexo-género y perspectiva de género, entre otros, sumados a ejercicios de fácil acceso escolar.

El capítulo II sobre la Construcción de la equidad, aborda informaciones sobre las currículas, los elementos sexistas, los contenidos y los programas del proceso enseñanza- aprendizaje desde la perspectiva de género, entre otros.

En el capítulo III se deposita la aspiración a construir una práctica docente que favorezca la equidad a través de diversas experiencias docentes. Concluye con un amplio glosario de términos y tres anexos útiles en su contenido.

Consideramos que este material será considerado con toda seriedad, no sólo por el magisterio sino por una ciudadanía interesada en conocer más y mejor el cómo brindar en las escuelas una visión que exprese la igualdad, la equidad, la asociación, la paridad y los principios que Naciones Unidas ha especificado: lograr la igualdad y la equidad en el trato, en las oportunidades, en las decisiones y en los beneficios del desarrollo.

Nuestro agradecimiento a la Secretaría de Educación y al magisterio estatal y federal de Nuevo León por su apoyo a las tareas institucionales, al igual que a organismos sindicales sumados a la tarea de lograr la equidad entre mujeres y hombres. De igual forma a las instituciones educativas de niveles básico, medio y superior.

Para la Junta de Gobierno y para el Consejo de Participación Ciudadana es muy grato presentar este Manual y ratificar nuestra firme voluntad de incidir en nuevas formas de relación humana, algunas de ellas, mediante la educación. Es con educación como se puede producir un cambio generacional importante de respeto hacia las mujeres.

Lic. María Elena Chapa H.
Presidenta Ejecutiva

Introducción

Se vive en una sociedad en la que existe la discriminación y marginación de las mujeres. El ser hombres o ser mujeres, en gran medida determina los comportamientos, valores, normas, formas de pensar y de actuar. De ahí las diferencias que van más allá de las sexuales y que llegan a privilegiar ampliamente lo masculino y dejan en posición de subordinación y condicionamiento a lo femenino.

En este juego de roles, a las mujeres les fue culturalmente asignado permanecer en el ámbito privado, realizando todo aquello que a lo largo de los años se considera propio de lo femenino, como es el cuidado de hijas e hijos, los quehaceres de la casa, la atención a la pareja y en general el “ser para los otros”. A los hombres se les asignó de igual manera el vivir en el ámbito público, el realizar actividades laborales fuera del hogar para la producción de bienes materiales y económicos, la toma de decisiones, las actividades rudas y la responsabilidad como proveedores de la pareja, los hijos e hijas, en general de las estructuras familiares.

Es necesario reconocer que la situación ha cambiado y ya las mujeres tienen una amplia participación en la actividad productiva y no sólo reproductiva. En México, de las mujeres entre 15 y 64 años, que son la Población Económicamente Activa (PEA), la participación económica femenina es únicamente del 37.5% contra el 75.5% de los hombres a nivel nacional, mientras que en Nuevo León es de 45.7% las mujeres y 80% los hombres¹. Esta participación económica de las mujeres se desarrolla, en general, por actividades relacionadas con la condición de ser mujeres, es decir, son actividades en las que se extiende el ámbito doméstico y se establece y legitima la doble o triple jornada de trabajo para las mujeres ya que, al salir a trabajar y participar en la producción económica, regresan a casa y siguen como responsables de las actividades domésticas y del cuidado de los hijos e hijas y/o de la pareja. Por otro lado, las desigualdades e inequidades sociales se expresan con claridad al analizar los grupos de ingresos según sexo. Los datos muestran que casi el 60% de la PEA con ingresos inferiores a 1 salario mínimo (SM), son mujeres y conforme se incrementan los SM, el porcentaje de mujeres es significativamente menor, esto es, las mujeres con ingresos entre 2 y 5 SM, representan el 30% aproximadamente y las que tienen ingresos mayores de 10 SM llegan con dificultad a representar el 20%. Esto muestra que las posibilidades de desarrollo y de acceso a mejores oportunidades de vida para las mujeres se reducen considerablemente.

Ahora bien, la escuela en todos los niveles constituye una de las instancias de socialización por medio de la cual se transmiten y fomentan, tanto de forma directa como indirecta, los estereotipos que marcan el “deber ser” de las mujeres y de los hombres. De

¹ INEGI, 2007, STPV. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, IV trimestre

esta manera, la educación formal, como otras instituciones socializadoras, refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, de acuerdo con los atributos asignados a cada quien: a las mujeres les corresponde el ser delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y seductoras. A los hombres por su parte, les corresponde el ámbito del poder, lo racional y la toma de decisiones, por lo que han de ser inteligentes, independientes, agresivos, dominantes, controladores y combativos. Esta dicotomía o polarización sobre los atributos de las mujeres y de los hombres, lleva al sexismo y a la discriminación de las mujeres en lo general, en parte, por considerar que lo biológico determina por naturaleza los roles estereotipados de lo femenino y lo masculino, sin considerar que son resultado también de factores socio-culturales en los cuales la familia, la escuela y los medios de comunicación contribuyen de manera significativa en los procesos de socialización de los individuos.

La escuela cuenta con varios mecanismos de reproducción de los estereotipos, entre los cuales están, el currículum explícito y oculto, la organización y tipo de gestión de la escuela y la normatividad educativa, pero la más importante pedagógicamente hablando, es la interacción entre personas, que en este caso se traduce a la relación entre docente y estudiante, relación que encuentra su vínculo a partir de la enseñanza-aprendizaje. Es en este espacio donde las y los docentes transfieren los valores y las normas establecidas socialmente. Corresponde entonces, a la escuela en su conjunto y principalmente a sus docentes, hacer una profunda reflexión sobre su hacer pedagógico, sobre el currículum y sobre todo aquello que involucra el proceso educativo; para que de esta manera les permita visualizar en primera instancia los elementos y las acciones sexistas cotidianas y así iniciar un proceso de reconstrucción pedagógica.

Este proceso no es simple, no se logra con el seguir algunos pasos o estrategias específicas, sino con la continua crítica sobre lo que se hace y la toma de conciencia con la que se asumen las responsabilidades que como docentes se tienen. El primer paso siempre es una decisión de vida que implica algo más que realizar una u otra tarea. El compromiso es, por lo tanto, con el futuro de la sociedad y con el presente del sobrevenir. Lo que se haga hoy, abrirá el camino hacia una vida de justicia social, de sana convivencia entre hombres y mujeres, en pocas palabras, de equidad de género.

Julieta Tamayo Garza (Monterrey, N.L., 1965) Es licenciada en Educación Primaria por la Escuela Nacional de Maestros y licenciada en Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana X (UAM Xochimilco), donde también se desempeñó como ayudante de investigación en el Departamento de Estudios de las Mujeres. Actualmente cursa los estudios de Doctorado en Filosofía con acentuación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

**Manual de equidad de género
para docentes de educación primaria**

CAPÍTULO 1.

Perspectiva de género, equidad y educación

*¿En qué habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres?
¿Qué oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuáles nos han sido negadas?*

Simone de Beauvoir.

Objetivo general

Reflexionar y sensibilizarse sobre algunos elementos sexistas de la práctica docente para construir y promover procesos pedagógicos orientados a la equidad de género.

Objetivo particular

Reconocer y ser conscientes de los estereotipos de hombres y mujeres en el ámbito social y la transmisión y promoción de éstos en el proceso de socialización en las familias y en el ámbito educativo.

Objetivos específicos

- Conocer la manera en que se transmiten los estereotipos de género en los procesos de socialización del individuo.
- Identificar los conceptos básicos del lenguaje de género.
- Ubicar en el contexto histórico, socio-cultural y político, el desarrollo de la perspectiva de género.
- Distinguir entre igualdad y equidad de género en el contexto educativo.
- Reflexionar sobre la forma en que la educación formal contribuye a los procesos de socialización desde la perspectiva de género.

Contenidos

- 1.1 Los estereotipos de lo masculino y lo femenino y el proceso de socialización
 - 1.1.1 El proceso de socialización y el ser social
 - 1.1.2 Estereotipos, roles o condición social de hombres y mujeres
 - 1.1.3 Conceptos: Sexo, género, sistema sexo-género e identidad de género
- 1.2 La perspectiva de género
 - 1.2.1 Antecedentes del contexto histórico, político y socio-cultural
 - 1.2.2 Condición social de las mujeres en Nuevo León
 - 1.2.3 Expectativas y tendencias para la equidad de género
- 1.3 Educación y género.
 - 1.3.1 Los estudios de género en la educación.

A) Desarrollo de las estrategias de trabajo

La perspectiva de género ha permitido distinguir entre otras cosas, las formas implícitas y explícitas de la subordinación y marginación de las mujeres en general, así como los mecanismos que a lo largo de la historia han permitido la permanencia de la situación de desventaja de las mujeres frente a los hombres. Estos mecanismos construyen, mediante los procesos de socialización y simbolización de las personas, estereotipos en relación a los géneros, dejando el ámbito público y de producción material y económica a los hombres, y el ámbito privado y de reproducción biológica a las mujeres. Son las diferentes instituciones sociales, como las familias, el ámbito escolar y los medios de comunicación (entre otros) los que intervienen en estos procesos complejos de construcción de las identidades.

Actividad 1. Encuadre

Propósito: Integrar al grupo de trabajo como parte del proceso de facilitación del aprendizaje y expresión de las expectativas para enmarcar un punto de partida y diagnóstico base sobre la temática.

Materiales: tarjetas para nombres, hojas de rotafolio, marcadores de colores, cinta adhesiva.

Tiempo: 15 minutos (H5 con aplicación de pre-test)

- a) Dinámica de presentación de participantes y facilitador/a.
- b) Lluvia de ideas sobre las expectativas del taller y recuperación de éstas en una hoja de rotafolio.
- c) Elaborar un diagnóstico del grupo acerca del manejo de los conceptos básicos. A partir de preguntas como: ¿Qué es sexo y qué es género?, ¿qué es igualdad y qué es equidad?, ¿para qué sirve o se utiliza una teoría de análisis o perspectiva?
- d) Aplicación de un instrumento de valoración diagnóstica escrita (como pre-test).

Nota: Todas las actividades sugeridas deben ser adaptadas a las características y necesidades del grupo de docentes.

1.1 Los estereotipos de lo masculino y lo femenino y el proceso de socialización

Actividad 2

Propósito: Motivar la participación y rescatar las experiencias y conocimientos de los docentes respecto a los estereotipos de hombres y mujeres.

Materiales: hojas de rotafolio, marcadores de colores, cinta adhesiva.

Tiempo: según sea taller (5 hrs), curso (20 hrs.) o diplomado, variarán las actividades al incorporarse lecturas dirigidas y dinámicas grupales, así como de búsqueda de información y tareas.

Dinámica “guerra entre sexos”

a) Organizar al grupo en dos grandes equipos, uno representará a las mujeres y el otro a los hombres. Cada equipo tendrá tres minutos para escribir en una hoja de rotafolio características y todos los chistes, frases, posturas, etcétera en relación a la condición de ser mujeres u hombres. En plenaria se lee lo que escribieron y se pregunta si están de acuerdo o no y porqué.

b) Rescatar de lo escrito, en términos generales, los estereotipos de hombres y mujeres. Clasificar los mensajes de acuerdo con los comportamientos sociales aceptados por la mayoría como masculinos y femeninos. Elaborar una nueva lista en la que se exponga en lo que coincide la mayoría sobre las características de hombres y mujeres y completar si es necesario. A partir de esta lista, identificar cuáles de las características consideradas son de nacimiento y cuáles no. Relacionar las características con las que se nace con el concepto de sexo, y a lo construido posteriormente con el concepto de género. Reflexionar sobre los conceptos y qué puede haber atrás de ellos: quiénes han propiciado esa forma de pensar y porqué. Leer el apartado correspondiente al tema (pág. 21 a la 28) y,

c) Explicar al grupo la forma en que las ciencias sociales y la teoría de género en particular, han planteado estos procesos de construcción de la masculinidad y la femineidad, aportando elementos que explican la manera en que se van determinando o guiando nuestras formas de pensar, de actuar y de ser (la socialización y cómo contribuye a la construcción de la identidad de género). Preguntar al grupo si sabe cómo se le llama a esta formación y puntualizar en que la socialización y la simbolización cultural con la que hemos crecido están edificando permanentemente la forma de pensar y de actuar (identidad de género:

proceso bio-psico-social). De todo lo anterior están a cargo las instituciones sociales como las familias, el ámbito escolar y los medios de comunicación principalmente. Explicar de qué manera se dan estos procesos, según el texto elaborado. Elaborar por equipos un mapa conceptual o mapa mental.

d) Ejercicio para concluir. Puede ser individualmente, en equipos o grupal. Escribir brevemente en una hoja, cinco puntos que sintetizen la manera en que la socialización propicia la reproducción de los estereotipos sociales de hombres y mujeres, influyendo en la construcción de la identidad de género.

1.1 Los estereotipos de lo masculino y lo femenino y el proceso de socialización

Ejercicios de síntesis (15 min.)

Instrucciones: Escriba al menos 5 puntos (párrafos breves) en los cuales sintetice la forma en que el proceso de socialización propicia la reproducción de los estereotipos de género.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Escriba con sus propias palabras lo que entiende por:

Sexo

Género

Estereotipo de género

1.2 La perspectiva de género

Actividad 3

Propósito: Elaborar un esquema que integre los acontecimientos que propician el desarrollo de la perspectiva teórica de género y sus implicaciones políticas, culturales y sociales.

Materiales: Hojas de rotafolio, plumones de colores, hojas tamaño carta; artículos de publicaciones del Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León y de periódicos o revistas recientes, tijeras, pegamento, cinta adhesiva.

Tiempo: Según sea taller, curso o diplomado.

a) Organizar equipos de tres a cinco integrantes y entregarles el material para elaborar el esquema. Cada equipo dividirá la hoja de rotafolio en tres partes. Cada una servirá para ubicar la información en *el antes, el ahora, y las prospectivas y tendencias*.

b) Tras la lectura del apartado 1.2, 1.2.1 (pág. 29 a la 39) el grupo explica de manera narrativa los principales eventos que dieron lugar a la situación de las mujeres en el pasado y los movimientos sociales propiciados por estas situaciones. Los participantes irán tomando nota y los equipos integrarán su esquema en la parte de la hoja que corresponde al *ANTES*. Se presenta la pregunta generadora al grupo para la reflexión: ¿cuáles serían las diferencias y semejanzas entre lo pasado sobre la situación de las mujeres y la situación actual? El grupo participa por lluvia de ideas con algunas experiencias en relación a la situación de las mujeres.

c) Indicar que cada equipo leerá una noticia o artículo en relación a la condición actual de las mujeres en Nuevo León o narrará alguna situación o experiencia en la que consideren que las mujeres estuvieron en desventaja por ser mujeres. Cada equipo expondrá al grupo de manera sintetizada la nota. En plenaria se trata de llegar a algunas conclusiones y el/la instructor/a expone situaciones genéricas de la población para mostrar que aún las mujeres continúan en situación de desventaja. Lectura del apartado 1.2.2 (pág.39-42) Se contrastará con las notas o experiencias comentadas y reflexionarán al respecto. En la hoja, en la parte del *AHORA* escribirán algunas ideas comentadas o datos estadísticos sobre la situación de las mujeres, a manera de conclusiones del equipo.

d) Se pregunta al grupo, entonces, cuáles son las *PROSPECTIVAS Y TENDENCIAS*. ¿Qué se podría hacer o qué se está haciendo para modificar las situaciones de desventaja y/o de discriminación de las mujeres? El/ la instructor/a expone algunas propuestas

políticas, jurídicas y proyectos sociales en relación al tema (se guía la exposición al rescatar el punto de que la educación se perfila como uno de los mecanismos claves para la transformación y el logro de la equidad de género). Los equipos terminarán la hoja de rotafolio en donde se sintetizan las prospectivas y tendencias apoyándose del apartado 1.2.3 (pág. 43-51). La exponen al grupo en plenaria y se concluye con algunos aportes de participantes.

e) El equipo redactará una conclusión en relación a la situación de desventaja de las mujeres y las tendencias hacia el futuro. La leerán en plenaria y se cerrará con una conclusión general.

f) Variante: para iniciar una nueva sesión, según el tiempo disponible, se pedirá material para hacer un periódico mural que incluya imágenes, fotos, notas periodísticas o de revistas, redacción de “noticias”, resúmenes, esquemas conceptuales o mapas mentales, hacer dibujos, e incluir una “editorial”, líneas del tiempo, etc.

g) Se distribuyen las tareas para los integrantes de cada equipo, después de decidir el aspecto a considerar para el periódico mural. Tareas como recabar información e imágenes, redacción de noticias, resúmenes, experiencias, mapas y la “editorial”.

h) Durante la sesión elaborarán el periódico mural. Se expondrá al final y se comentará la experiencia para llegar a una conclusión general.

La perspectiva de género: antecedentes y tendencias		
ANTES: las mujeres en el tiempo	AHORA: Situación actual de las mujeres	FUTURO: Prospectivas y tendencias

Perspectiva de género

La situación de desventaja de las mujeres en el Estado de Nuevo León y las expectativas a futuro.

Conclusión:

1.3 Educación y género

Actividad 4

Propósitos: Reflexionar sobre las posturas que hay sobre la educación desde la perspectiva de género y la forma en que la educación formal contribuye en los procesos de socialización.

Materiales: Presentación de apoyo visual, hojas carta, plumones de colores, hojas de rotafolio.

Tiempo:

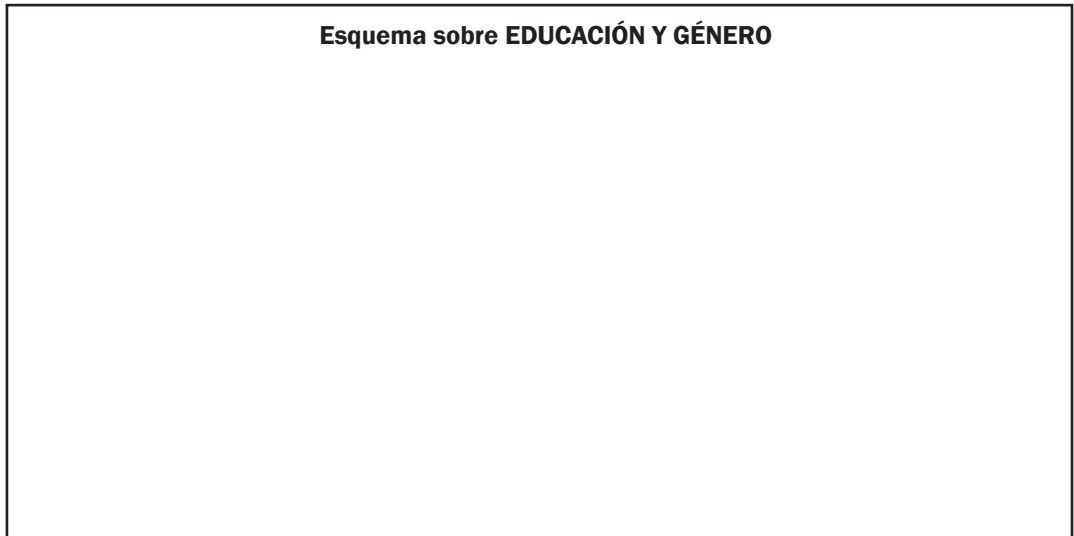
a) Leer el apartado (pág. 51-55) Exponer al grupo la temática según los diferentes resultados de investigaciones realizadas desde la perspectiva de género.

b) Ir elaborando junto con el grupo, un cuadro conceptual o un mapa mental en que puedan ubicar a las distintas posturas teóricas sobre la educación, sus reflexiones y las aportaciones realizadas para ver a la escuela desde una perspectiva de género.

c) Rescatar en el mapa mental o cuadro conceptual los diferentes conceptos que ayudan a comprender la discusión teórica al respecto (sexismo, equidad en la escuela, feminización, etc.).

d) Redactar un ensayo breve titulado Educación y Género (puede ser individual, o la persona asignada como relatora).

Esquema sobre EDUCACIÓN Y GÉNERO



B) Desarrollo de los contenidos

Perspectiva de género, equidad y educación

1.1 Los estereotipos de lo masculino, lo femenino y el proceso de socialización

En los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, dominaban los puntos de vista basados en lo biológico para dar explicación a los comportamientos de los hombres y de las mujeres. Uno de los representantes más relevantes en dicha época fue Talcott Parsons (1966), el teórico social cuya definición de género partía de las caracterizaciones del comportamiento sexual normal y del temperamento elaboradas por los científicos sociales de ese entonces.

Fue Margaret Mead quien, en 1935, presenta una idea revolucionaria en torno al concepto de género, en su libro *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. En este documento explica que el concepto de género tiene un origen cultural y no biológico, y que además puede variar ampliamente en entornos diferentes (Conway y otros, 1996:22). A partir de los señalamientos de Mead, han surgido muchas y muy diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas para producir una comprensión más compleja del género como fenómeno cultural.

Hoy en día se observa que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que además funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social. Así, la producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y de las mujeres es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

En este sentido, los límites de clase, así como los de género, se trazan para favorecer el desarrollo de múltiples funciones en las instituciones sociales. Estos límites pueden ser movibles y negociables; además no solamente operan en la base material de la cultura, sino también en el plano de lo imaginario. Es así como las normas del género no siempre están claramente explicitadas, a menudo se transmiten de modo implícito a través del lenguaje y otros símbolos.

Los estudios de los estereotipos de género, generalmente reforzados por los historiadores sociales y los cuestionamientos feministas, han aportado suficientes

argumentos para considerar que los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad, sino en un orden jerárquico.

1.1.1 El proceso de socialización y el ser social

Se le llama socialización al proceso mediante el cual las personas adquieren las conductas, creencias, valores, normas y motivos apreciados por el grupo cultural al que pertenecen (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Al nacer, los niños y las niñas tienen una enorme gama de potencialidades de conducta, sin embargo, ambos adoptan aquellas características de identidad que responden a las aceptadas por su grupo social, religioso, étnico, de clase o de género, según lo consideran adecuado. Esto es, que la cultura en la cual crece y se desarrolla el niño o la niña, proporciona tanto los métodos como los contenidos de la socialización, la forma como se les entrenará, así como las características de personalidad, de identidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquirirán.

Cada cultura establece sus reglas de vida colectiva para proporcionar satisfacción a las necesidades básicas de sus miembros. En todas las culturas los impulsos agresivos, sexuales y de dependencia se modifican de alguna manera para que la cultura sobreviva. Es por tanto, en este proceso, que se reproducen las diferencias entre los géneros, es decir, los patrones de comportamiento que han generado las desventajas de las mujeres respecto a los hombres en nuestro contexto social.

Los métodos de socialización que se pueden distinguir entre las múltiples causas que generan el comportamiento social, son: la imitación, la identificación, la persuasión, el juego y el entrenamiento por recompensas y castigos. Generalmente se da más de uno en el aprendizaje del comportamiento social y ninguno excluye a los demás, sino por el contrario, se influyen y complementan entre sí. (Mussen, Conger y Kagan, 1982).

El proceso de socialización es complejo en sí mismo y cada persona participa en la construcción de su propia identidad y personalidad, al interactuar por un lado varios mecanismos de socialización, y por otro, al influir en los sistemas cognitivos e interpretativos propios de los individuos junto con los elementos biológicos y fisiológicos; se integra lo social, lo cognitivo y psicológico y lo funcional-fisiológico para finalmente formar parte de la construcción del individuo, de su ser social.

Ahora bien, los principales agentes de socialización son las familias, el ámbito escolar, el grupo de iguales y los medios de comunicación. Si bien cada uno tiene diferente

grado de influencia, se ha considerado por mucho tiempo que independientemente del tipo de familia que sea, es la de mayor importancia, sin dejar de tener gran peso el ámbito escolar, principalmente el personal académico, luego las amistades y después los demás agentes sociales. Pero en la actualidad, la realidad que muestran las últimas investigaciones, es que los grupos familiares han perdido gran parte de su poder socializador por múltiples factores, de tal manera que en ocasiones se pretende y se espera que la escuela asuma y logre lo que al grupo familiar ya no le es posible hacer (Bolívar, 2007). El compromiso y la responsabilidad que la institución escolar tiene en estos momentos, va más allá de una formación cognitiva para la futura cooperación con el mercado laboral, y requiere ahora considerar nuevamente sus fundamentos de formación ética y moral, de habilidades y conocimientos, que les permita a niñas y niños una preparación e integración para la vida en convivencia y para la acción ciudadana democrática, en la cual la equidad es indispensable.

Consenso social y construcción de la subjetividad

La organización social es también un elemento clave en el proceso de socialización, especialmente si nos enfocamos en la construcción del individuo desde la perspectiva de género, ya que el sistema patriarcal que ha dominado en el proceso evolutivo socio-cultural, apoya la construcción de relaciones de género y un imaginario social, donde se representan identificaciones que responden a un ideal culturalmente construido para hombres y para mujeres de manera diferenciada.

Este ideal funciona como mandato de las personas que lo incorporan durante su desarrollo psíquico, a lo largo del cual se va construyendo su subjetividad. Por esta vía se interioriza el ideal —masculino o femenino—, integrándose a las representaciones psíquicas de cada individuo. (Velasco, 2004).

Los cambios en la organización social y económica van transformado la distribución del trabajo entre los hombres y las mujeres. En el modelo de género tradicional, a las mujeres se les confina al espacio doméstico, a la maternidad y al cuidado de los “otros” y como dependiente del hombre; a los hombres se les asigna el espacio público, como ya se mencionó, al trabajo dedicado a la producción y al ejercicio de la autoridad. Este sistema conlleva a que las mujeres se incorporen en trabajos productivos que son una extensión de lo doméstico, como son la educación, el trabajo social, la enfermería, entre otros. De esta manera se consensúa de forma implícita que los hombres y las mujeres representen los papeles adecuados que soportan esta organización.

Socialización y desarrollo psíquico

Las personas se desarrollan en un medio social del que forman parte, por lo que se conducen acorde con los ideales sociales del momento. Como ya se mencionó, los dichos se transmiten en el entorno familiar y a través de otras instancias y estímulos sociales como la escuela, los medios de comunicación, los grupos de amigos y de amigas, de relaciones entre iguales, etc.

El proceso del desarrollo psíquico de cada sujeto se estructura a partir de tres componentes: lo constitucional, la adquisición de disposiciones y las contingencias. (Velasco, 2004).

a) Lo constitucional se refiere a la carga genética (lo heredado) y lo congénito que incluyen las experiencias primarias (incluso intra-útero), primitivas pero somatizantes y estructurantes.

b) La adquisición de disposiciones o interiorización de normas durante el desarrollo psíquico y físico dejan huellas, algunas más significativas que otras. Estas son parte de la socialización sobre el modelo ser hombres o mujeres y que da lugar a las representaciones psíquicas de uno mismo como femenino o masculino. El producto de este desarrollo estructura la identidad femenina o masculina. De esta manera, el ideal social pasa a interiorizarse durante la construcción de la subjetividad y se convierte en un imperativo psíquico a cumplir.

c) Las contingencias son las circunstancias que en cada momento el sujeto ha de afrontar y que van también formando parte de su experiencia y vivencias.

Es así que el proceso de construcción de la identidad de género queda insertado en la estructura social, expresada esta identidad en tradiciones, normas y valores que legitiman las diferencias, que se adquieren en la sociedad para interpretar cualidades de la realidad material y para tener criterios que propician la construcción de la identidad femenina y masculina.

En consecuencia, hay una disociación entre la identidad femenina y la masculina (que se identifica con los roles asignados socialmente a los hombres y las mujeres) y el resto de sus características y potencialidades humanas. Además, al estar los valores enraizados en una determinada cultura como resultado de la relación entre objeto, sujeto y la situación en la que se encuentran, se forma una determinada jerarquización de valores de acuerdo con la ideología dominante en todos los planos de la vida social: económico, político y cultural. De este modo, por medio de procesos de socialización y cognición individual, las mujeres y los hombres aprenden a “saber hacer” y a “ser” (pensar, sentir y actuar) de forma determinada dentro de parámetros aceptados

tradicionalmente por la sociedad, cumpliendo con los roles que la cultura ha impuesto. (Tamayo, 2002)

Construcción de la subjetividad... el consenso sobre el género

Los hombres y las mujeres se relacionan de formas diferentes según sean las condiciones sociales, las estructuras y lo que unos y otras albergan en sus estructuras cognitivas. Las personas interiorizan los roles de género a partir de las relaciones que establecen con los demás, concretándose en un consenso sobre el género que determina la construcción de la subjetividad.

1.1.2 Estereotipos, roles o condición social de hombres y mujeres

Roles y estereotipos de género

La Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER), define como roles de género al “conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. Formados por el conjunto de normas, principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres”.

Por *estereotipos* se entiende: la imagen mental muy simplificada (por lo general) de alguna categoría de personas, instituciones o acontecimientos, que son compartidos en sus características esenciales por un gran número de personas. Frecuentemente los estereotipos van acompañados de prejuicios, esto es, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión (Tajfel, 1977; citado por CONMUJER, 1999). Los estereotipos de género son también referidos como estereotipos sexuales y reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres (CONMUJER, 1999).

En los consensos sociales de género se incluye el modelo de relaciones tradicionales que establece las condiciones de las relaciones de pertenencia y de poder entre los hombres y las mujeres. Este modelo determina que el rol del género masculino quede definido por un rasgo de superioridad sobre el género femenino, mismo en que se sostienen la necesidad y obligación de los hombres de proteger y mantener a las mujeres; además de legitimarse para poseer, reprimir, someter, prohibir y todo lo concerniente al ejercicio de la autoridad. Frente a ello, el rol de las mujeres

consiste en dejarse proteger y responder ante la autoridad masculina con pasividad, silencio y abnegación.

A los hombres se les identifica con la fuerza, potencia, presencia social, capacidad para el trabajo y poder de decisión. Estos atributos se suponen inherentes a la condición masculina y el ideal de masculinidad está sujeto a estas características. Sus vías de simbolización y cómo manifiestan su masculinidad, son a través del trabajo, los logros sociales y el ser el principal sustento económico de su familia.

Para las mujeres es la abnegación, docilidad, reclusión en lo privado, pertenencia al hombre. Sus vías de simbolización se sujetan al cumplimiento del ideal de mujer centrada en el cuidado de otros y la maternidad, vías por las que queda representada su femineidad. (Velasco, 2004).

A continuación se presentan algunas de las características de los roles estereotipados del género masculino y del género femenino (que se han identificado por consenso social).

Masculino	Femenino
<ul style="list-style-type: none"> • Mantener signos de potencia • “Tener”, poseer a la mujer • Mantener posición de superioridad con respecto a la mujer • Activo • Fuerte • Racional • Independiente • Autónomo • Capaz • Ocultar las debilidades • Sostener a su familia. • Proteger a la mujer • Intolerancia al abandono (depresión, violencia) • Temor a perder su posición • Intolerancia a la infidelidad femenina • Aceptación implícita de la poligamia • Desvalorización de la mujer con deseo sexual activo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener signos de carencia • Estar dispuesta para recibir del hombre, protección, seguridad, manutención económica, etc. • Pertenecer a / ser poseída. • Mantener posición de inferioridad con respecto al hombre • Pasiva • Receptiva • Sensible • Emocional • Débil • Capaz de entrega • Abnegada • Subordinada • Ser cuidadora y maternal • Subordinar sus decisiones • Mantener relaciones de pertenencia • Disociación entre mujer/madre/sexuada • Identificación como objeto de deseo • Temor a perder al hombre • Baja autoestima. Resignación • Dependencia, exposición a abusos.

1.1.3 Conceptos: Sexo, género, sistema sexo-género e identidad de género

El sexo hace referencia a los componentes biológicos que determinan que una persona sea hombre o mujer; el género hace referencia a aquellos componentes psicológicos, sociales y culturales que forman parte de las definiciones sociales de las categorías mujer y hombre.

El *sistema sexo/género*, definido por Rubin en 1975: “considera que la sexualidad, incluidos la identidad de género, el deseo sexual, la fantasía, los conceptos de infancia, etc., son una construcción social”. (Burin, citado por Velasco 2004: 29). El sistema sexo/género permite ver la manera en que interactúan tanto lo biológico de la sexualidad, como lo psicológico, social y cultural. Ver al sexo y al género como sistema nos posibilita analizar los consensos y comportamientos de mujeres y hombres en cualquier sociedad patriarcal con relaciones asimétricas entre los sexos. “Sexo y género es un sistema que permite entonces visibilizar lo que está oculto con respecto a la diferencia entre los sexos”. (Velasco, 2004: 29).

Identidad de género

El término *identidad* alude a la idea de lo que se es, a dónde se dirige y cuáles son las posibilidades individuales. Es una característica bio-psico-social, producto del intercambio permanente con los demás. La esfera biológica abarca el cuerpo que nos constituye, la anatomía, la fisiología, lo real y lo objetivo. La esfera social contiene los vínculos y formas de relación; como seres sociales nos vinculamos a los demás, aprendemos, imitamos y desempeñamos diversos roles. La esfera psíquica comprende el mundo interior donde residen los afectos, los sentimientos, la representación de nosotros/as mismos/as y de la realidad exterior. (Velasco, 2004)

Chadi (2000) menciona que el proceso de construcción de la identidad se entrecruza con el aprendizaje social internalizado en los primeros grupos de pertenencia, como los grupos familiares y el ámbito escolar, de tal manera que se delinean los códigos incorporados a la existencia.

La tipificación de la identidad sexual y de género han sido parte de la controversia durante muchos años. Se refiere a los papeles o roles adquiridos por hombres y mujeres que han sido generalizados socialmente y asumidos como propios sin alguna reflexión o cuestionamiento hacia los estereotipos. (Tamayo, 2002). Estos roles o papeles que han de jugar los hombres y las mujeres están determinados por la exigencia de los demás, basados en estereotipos culturales y por ello, los roles deforman o condicionan la personalidad de cada individuo. (Sánchez, 1996).

Se puede concretar que la identidad de género es un sistema bio-psico-social a través del cual se incorporan y/o manifiestan deseos, percepciones, valoraciones, actitudes y acciones respecto a los procesos y productos de una sociedad dada. Los estereotipos y los roles establecidos en la identidad permiten diferenciar como simbolización cultural, los valores y las normas que rigen los comportamientos sociales de hombres y mujeres. Así, la identidad de género permite visualizar las creencias propias de cada uno y los papeles asignados social y culturalmente sin ser cuestionados, es decir, aceptados como naturales. La identidad femenina parte de la condición de subordinación respecto al hombre y la identidad masculina desde su condición de poder y superioridad ante las mujeres.

Las tres esferas están interrelacionadas y se construyen y retroalimentan mutuamente a lo largo de la vida. Así, cualquier cambio en una de las esferas provoca transformaciones o efectos en las otras, manteniéndose un equilibrio siempre dinámico.



1.2 La perspectiva de género

Contextualización

Durante el período de los años cincuenta y sesenta, la visión común de la modernización sostiene que los papeles de género contemplan un fundamento biológico y que este proceso de modernización define los papeles asignados a hombres y mujeres.

Lamas (1996) menciona que Simone de Beauvoir abre la reflexión y el debate sobre la interpretación del problema de la igualdad entre los hombres y las mujeres, enmarcando el campo de la investigación académica feminista posterior y plantea que las características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social y no es derivado del sexo de manera natural como lo sostenían los teóricos sociales de la época. Para Beauvoir, “la mujer no nace, se hace”.

A partir de los estudios de Beauvoir, Mead y otras investigadoras se incorpora en los ámbitos académicos el concepto de género, permitiendo su comprensión como fenómeno cultural. En la actualidad el concepto género presenta variaciones de acuerdo a cada contexto histórico y cultural en un mundo compartido por dos sexos donde se pueden interpretar diferentes formas y modelos de género que operan tanto a nivel social como individual. (Conway y otros, 1996).

Los modelos de género están mediados por una compleja interacción entre instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas. (Conway y otros, 1996). Las normas del género, por lo general, se transmiten de manera implícita durante el proceso de socialización.

La perspectiva o enfoque de género es aplicable para abordar “la experiencia humana teniendo en cuenta las significaciones atribuidas al hecho de ser varón o ser mujer en cada cultura y en cada sujeto”. (Burin, 1998: 27).

Esta es una perspectiva multidimensional, que abarca (Velasco, 2004):

- Un nivel socio-cultural, referente a los modelos normativos de masculinidad y feminidad.
- Un nivel psico-social o interpersonal que contiene los procesos sociales a través de los cuales se construye el género y los procesos de socialización en los que se transmiten los modelos normativos sociales.
- Un nivel individual que incluye la identidad de género, los estilos de rol de género y su relación con otras variables psíquicas y de comportamiento.

El enfoque de género se utiliza para analizar críticamente las construcciones teóricas androcéntricas y aportar una nueva forma de interpretar la realidad, lo cual supone incluso la redefinición de conceptos en algunas ciencias y también una crítica de algunos de sus paradigmas. (Velasco, 2004).

A partir del enfoque de género se han podido observar, analizar e interpretar actuaciones individuales y colectivas, y plantear intervenciones para modificar la realidad observada y las estrategias a seguir en los procesos y decisiones en el ámbito político, teniendo en cuenta la necesidad de detectar y corregir las asimetrías entre los sexos, las relaciones de poder y desigualdad, y sus efectos adversos o protectores en las personas. (Velasco, 2004: 28).

Así, el enfoque de género, implica analizar en todas las dimensiones sociales, en la cultural, psicológica, económica, social y política, cómo se construyen y operan las diferencias entre los sexos que sistemáticamente tienden a colocar a las mujeres en posiciones de desventaja y subordinación. Con este enfoque, se pretenden enlazar las ideas culturales sobre el género, con las relaciones sociales, el pensamiento y las acciones. (Tamayo, 2002).

Ahora bien, utilizar esta categoría género como categoría de análisis, permite hacer visible la condición de las mujeres y de los hombres, para el estudio e interpretación que los contextos culturales causan en las personas y las relaciones entre ellos; la desvalorización de las mujeres y su papel en la sociedad, así como su situación de desventaja.

En síntesis, como categoría de análisis, el *género*, permite estudiar y comprender:

- Las representaciones sociales vigentes para hombres y mujeres.
- Las representaciones psíquicas de identidad sexual interiorizadas por los hombres y las mujeres.
- Los roles de género asignados en la socialización que marcan los comportamientos de hombres y mujeres.
- Las relaciones entre ambos sexos, y
- Los efectos o repercusiones en la subjetividad en el orden social.

Esto lleva a discusiones teóricas sobre los discursos y los mitos, los cuales tienen la función de legitimar, disciplinar y definir los lugares de los actores en los diferentes espacios. En el caso de las mujeres, estos discursos y mitos han dado como resultado de procesos histórico-sociales, el condicionamiento y/o determinación de la

compleja subordinación y discriminación en las que se encuentran socialmente. Esta discriminación de género se fundamenta en la dinámica del poder y es atravesada por el poder, en todas sus dimensiones.

Los poderes en tanto tales, sostienen su eficacia desde los discursos que crean y definen los lugares de los actores en los espacios sociales y subjetivos en los cuales la violencia y el sexismo se instituyen. La discriminación de género se identifica así, con acciones sexistas, en las cuales las condiciones de las mujeres se asumen como naturales o normales y con ello se disminuye la necesidad de actuar en contra, legitimando y reproduciendo los procesos sociales en una espiral que va haciéndose cada vez más compleja.

La perspectiva de género ha promovido diversas acciones reivindicatorias de los derechos de las mujeres, como por ejemplo:

En el sector salud:

- Educación sobre distintos métodos anticonceptivos en el marco de las políticas de salud reproductiva.
- Campañas para garantizar el acceso a un aborto legal y seguro, sin restricciones.

En las políticas públicas:

- Legalización de la esterilización como método anticonceptivo.
- Inclusión de las cuotas de género en los distintos niveles de organización social y política.
- Legalización de las sociedades de convivencia de personas del mismo sexo.
- Promoción transversal de esta perspectiva en todos los programas sociales, para que esta perspectiva sea el criterio de análisis y de diseño de las políticas públicas.

En la educación:

- Estrategias de intervención en los textos escolares para la eliminación de todas las visiones estereotipadas sobre hombres y mujeres.

1.2.1 Antecedentes del contexto histórico y socio-cultural de la situación de las mujeres

Desde los orígenes del patriarcado

A lo largo de la historia se han encontrado evidencias de que las mujeres han permanecido ocultas y subordinadas a las relaciones de poder y de dominio de lo masculino. Una de las explicaciones más aceptadas sobre el origen de esta subordinación se encuentra en la teoría marxista, la cual sostiene que la subordinación de la mujer se remonta a los orígenes del patriarcado.

Existen dos explicaciones sobre el origen del patriarcado (Hartmann, 1992):

- a) Que el hombre es más fuerte físicamente, más ágil y más grande que la mujer, en términos generales, por lo que su adaptación biológica fue conveniente para la caza, mientras que las mujeres eran menos agresivas por su constitución más débil, por lo cual se dedicaban a la recolección de raíces; y
- b) La postura del determinismo biológico que se aleja de la primera, señala que los hombres debieron dedicarse a la caza porque las mujeres tenían menos movilidad al tener que cuidar y cargar a las crías.

Ambas posturas dejan a la cacería como actividad de los hombres, en la cual requerían el uso de instrumentos y de una organización cooperativa. Es posible que esta primera división del trabajo, por sexo, haya obligado a los seres humanos a organizarse en grupos y probablemente debido a la cooperación entre los hombres para la defensa y la caza, los hombres hayan destacado como líderes en las asambleas y en el conocimiento en general.

Sin embargo, esta tesis ha sido refutada por estudios antropológicos por colocar a las actividades de hombres y mujeres dentro de los estereotipos sociales, considerándolos dentro de la esfera de lo natural. Beauvoir expone en su libro *El segundo sexo* la dificultad que ha tenido la etnografía de encontrar evidencias sobre las diferencias entre las constituciones físicas entre hombres y mujeres en el período que precedió al de la agricultura. Por otro lado, aun suponiendo que esta primera división del trabajo haya sido efectivamente entre la caza y la recolección, no explica ni justifica la posterior desigualdad ni jerarquización de las relaciones entre hombres y mujeres.

El patriarcado dio paso al capitalismo. Con ello se consiguió garantizar la producción y la reproducción de la vida cotidiana. Se determinó la estructura económica, en la cual la acumulación de bienes otorgó y garantizó también la fortaleza y el poder del patriarca. Surge como parte de este proceso, la familia (del latín *famulus*, que significa esclavo doméstico y que incluía a todos los esclavos y mujeres que pertenecían a un

hombre). De ahí que la institución familiar patriarcal sea el primer instrumento de dominación y esclavitud de las mujeres, es decir, de subordinación al hombre.

Así, el patriarcado trató de limitar a la mujer primitiva para hacerla compatible con las exigencias de una vida sedentaria y disciplinada, principalmente con el control del instinto sexual, como lo explica Graciela Hierro (1985):

Las jerarquías dentro de la familia patriarcal se sostienen a través de la formación de roles insalvables para todos sus miembros; tales funciones suponen la formación de la personalidad humana a través de los dos estereotipos sexuales “femenino” (inferior) y “masculino” (jerárquicamente superior); se dirige al temperamento, que es el componente psicológico para condicionar los rasgos de carácter mejor adaptados para cubrir las necesidades de dominio para los grupos de poder masculino y de sometimiento para los grupos femeninos. La agresividad, la inteligencia, la fuerza física y la eficacia se fomentan en los hombres; en las mujeres se fomenta lo contrario.

En síntesis, *el patriarcado* es una institución que surge indirectamente de la diferencia biológica y obedece a las necesidades culturales.

Sin embargo, Beauvoir no sostiene lo explicado ya por el marxismo; puntualiza que la situación de las mujeres es distinta por la comunidad y los intereses de la misma y se solidariza con los hombres que la oprimen. Las mujeres se constituyen, más que en antagonistas, en cómplices dentro de su opresión.

Esta posición no esclarece la problemática sobre el origen de la subordinación de las mujeres, por el contrario, se llega a la conceptualización de la existencia de dos sistemas de opresión o dos esferas de análisis, que se combinan, pero no se confunden: 1. El patriarcado y la sociedad de clases; 2. La esfera de la reproducción y la de la producción.² (Hartmann, 1992; Borderías, s/a).

Lo que es claro, es que “el modelo de producción capitalista hereda y adopta el modo de reproducción patriarcal. Pero con el agravante de que las mujeres se ven cada vez más comprometidas en la producción, sin ser relevadas de su papel dentro del hogar, el que le fuera adscrito culturalmente a su capacidad reproductora”, (Hierro, 1985: 54).

De esta manera, perduran las causas de la condición femenina que en general, ni de hecho ni de derecho, permite a las mujeres su desarrollo pleno en tanto seres humanos; tampoco se dan las condiciones socio-culturales para que contribuyan al desarrollo social, puesto que no tienen el derecho a ser productivas ni a realizar

² Opresión y explotación son diferentes. La explotación tiene que ver con la realidad económica de las relaciones de producción; en tanto que la opresión se refiere a la situación de las mujeres dentro de las relaciones patriarcales de reproducción.

una actividad que puedan elegir libremente; se les confina por lo general a las tareas domésticas, al cuidado de los niños y niñas o enfermos y se favorece su acceso a los trabajos que se consideran como “*propriamente femeninos*” que son siempre extensión de las labores domésticas. Se les educa y constriñe a ser felices no con base en actividades libres y valiosas sino para dar felicidad a los demás, lo que constituye el “ser para los otros”.

Concluyendo, la mayoría de los autores coinciden en que la subordinación de las mujeres no es un producto natural, sino cultural, por lo cual, ésta, como resultado de procesos de construcción social, puede modificarse.

Las primeras manifestaciones de lucha social de las mujeres

A partir del patriarcado, en la historia que nos ha sido transferida, las mujeres no han estado presentes, o están tras las acciones de los hombres. Durante muchos años se ha contado que fueron los hombres los que construyeron las sociedades, los poderíos económicos, las guerras, los conocimientos científicos y tecnológicos, entre otras cosas. Sin embargo, muchas investigaciones recientes de historiadores e historiadoras, de antropólogas, etnógrafas, entre otras, han descifrado diferentes tipos de información oculta en los acontecimientos y han dado cuenta de la manera en que las mujeres siempre estuvieron ahí, que no sólo estaban presentes, sino que eran activas, participativas, creadoras y luchadoras sociales en todos los sentidos.

Se ha tratado de mantener a las mujeres controladas y subordinadas al dominio de los hombres. Se han construido identidades dicotómicas sobre las mujeres: la buena, la madre amorosa, sensible y abnegada, dedicada en cuerpo y alma a sus hijos e hijas y con un cuerpo no sexuado; y la mala, la que descubre su cuerpo sexuado y es concedora del placer. En la Edad Media, por ejemplo, las mujeres eran sacrificadas y nulificadas por atreverse a hablar, a hacer uso de su intelecto, de su cuerpo, por atreverse a actuar. Eran consideradas brujas y las quemaban en la hoguera. Por otra parte, en la Revolución Industrial, las mujeres no fueron favorecidas, sino marginadas al impedirles el acceso a las fábricas y por la descalificación de las actividades domésticas por no creerse productivas. (Hartmann, 1992).

Es en el siglo XVII, donde comienza a tener forma el pensamiento feminista, en tanto se pugna por la igualdad de los sexos como los expresa un texto publicado en 1673 por Poulain de la Barre (reconocido por Genevieve Fraisse y Celia Amorós, en Cabo y Maldonado, 2008), en el cual se asienta un cambio epistemológico de la controversia o guerra entre los sexos para reflexionar sobre la igualdad. Sin embargo, surge el feminismo en la Revolución Francesa (en 1789) como cuerpo coherente y

proyecto político capaz de constituir un sujeto revolucionario colectivo que sólo puede articularse a partir de las premisas que afirman que todos los hombres y todas las mujeres nacen libres e iguales y, por lo tanto, con los mismos derechos. Es así, como el feminismo supone la efectiva radicalización del proyecto igualitario ilustrado, (Cabo y Maldonado, 2008).

Tras la toma de La Bastilla (14 de julio de 1789), las mujeres sentaron precedente al iniciar un movimiento popular armado pero, muy pronto, la República no pudo permitir que el protagonismo femenino siguiera adelante. De la misma forma, la petición de Condorcet de que se educara por igual a hombres y mujeres, en su escrito de 1790 sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía, fue ignorada.

Pero no se pudo detener la influencia de las ideas de la Enciclopedia, con la cual comienza a haber cierta expectativa de libertad para las mujeres, aun cuando la Revolución Francesa en el siglo XVIII (1789), como las demás revoluciones liberal-burguesas, plantearan como objetivo central la consecución de la igualdad jurídica y de las libertades y derechos políticos, éstos se establecieron únicamente para los hombres, ya que las libertades, los derechos y la igualdad jurídica que habían sido las grandes conquistas de las revoluciones liberales no impactaron de inicio a las mujeres. Los “Derechos del Hombre y del Ciudadano” que proclamaba la Revolución Francesa se referían en exclusiva al “hombre”, no al conjunto de los seres humanos.

Muchas mujeres se animaron y se unieron a grupos radicales, buscando el reconocimiento de sus derechos. La participación de todas éstas no fue aceptada tan fácilmente. La sociedad en general descalificaba a aquellas mujeres que estaban en el movimiento social. Pero igual se inició el feminismo, como un movimiento que luchó por la igualdad de la mujer y su liberación. Seguramente uno de los momentos más lúcidos en la paulatina toma de conciencia feminista de las mujeres está en la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* (Anexo 3), en 1791. Este documento fue redactado por Olympia de Gouges, una mujer del pueblo y de tendencias políticas moderadas, que dedicó la declaración a la reina María Antonieta, con quien finalmente compartiría un mismo destino bajo la guillotina.

La lucha por la ciudadanía permitió también a las mujeres, el derecho al voto y a ser votadas, pero de ninguna manera se puede confundir el movimiento feminista con el sufragismo. “El feminismo ha sido, como movimiento social, una de las manifestaciones históricas más significativas de la lucha emprendida por las mujeres para conseguir sus derechos. Aunque la movilización a favor del voto, es decir, el sufragismo, haya sido uno de sus ejes más importantes, no pueden equipararse sufragismo y feminismo. Este último tiene una base reivindicativa muy amplia que, a veces, contempla el voto, pero

que, en otras ocasiones, también exige demandas sociales como la eliminación de la discriminación civil para las mujeres casadas o el acceso a la educación, al trabajo remunerado”, (Nash, 1995: 58).

El movimiento feminista transcurre, como otros movimientos sociales, entre acercamientos y rupturas, pero el común denominador en este en particular es, en buena medida, la búsqueda en el creciente descontento con el papel que jugaban las mujeres en la sociedad y que, de hecho, jugó también al interior del mismo movimiento. Así describe Robin Morgan (citada por Cabo y Maldonado, 2008) lo que fue una experiencia generalizada de mujeres: “Comoquiera que creíamos estar metidas en la lucha para construir una nueva sociedad, fue para nosotras un lento despertar y una deprimente constatación descubrir que realizábamos el mismo trabajo en el movimiento que fuera de él: pasando a máquina los discursos de los varones, haciendo café pero no política, siendo auxiliares de los hombres, cuya política, supuestamente, reemplazaría al viejo orden”.

Tras el propio recorrido histórico entre ideologías diferentes, y posturas teóricas quizá contrastantes y el camino práctico que encontró, finalmente se logra la Primera Convención sobre los Derechos de la Mujer en 1848, en Nueva York, Estados Unidos. En esta convención se exigía la igualdad de derechos en el matrimonio, en la sexualidad, en los salarios, en la educación, en la custodia de los hijos e hijas y en la posibilidad de disponer de los propios recursos, y claro, el derecho al voto.

Los posteriores cambios políticos, económicos y sociales, que destacan a partir de 1870, aceleran también el movimiento feminista en el último tercio del siglo XIX. En los países desarrollados se vieron cambios sustanciales en la participación de las mujeres en lo social. A principios del siglo XX, en Gran Bretaña, el 70%, aproximadamente de las mujeres solteras entre 20 y 45 años trabajaban. Mientras, también, la idea sobre el matrimonio se modificó, no era ya un único proyecto de vida ni tampoco una opción económica.

Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres ocuparon la mayoría de los puestos en las fábricas, al estar los hombres en la guerra. Esto alentó aún más la búsqueda de la igualdad y la libertad de las mujeres y comenzaron a obtener, en varios países, el derecho al voto. En México, se logra el derecho al voto hasta 1953, como resultado de un proceso largo, lento y complejo.

Sin embargo, aun cuando se tenía ya la igualdad jurídica para votar, las diferencias en las relaciones entre hombres y mujeres permanecían. La obra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (en 1945), es una de las referencias fundamentales para un cambio

social que era indispensable.

En los años sesenta y setenta toma un nuevo camino el movimiento feminista: busca ahora una nueva forma de vida, un camino para la emancipación. Grupos de mujeres integradas ya en diferentes ámbitos sociales, como el académico y el político, caen en la cuenta de que no se ha cambiado el viejo orden jerárquico. Desde los diferentes ámbitos sociales, muchas mujeres y hombres continúan trabajando para que el ideal de una sociedad que viva en la equidad, sea posible, llevando a cabo diferentes estrategias para disminuir las grandes problemáticas sociales que contribuyen con las desventajas de las mujeres, como la pobreza, la falta de educación, empleos mal remunerados, etc.

Posturas feministas

En el largo recorrido histórico del feminismo, surgen diferentes corrientes: el feminismo de la diferencia y el feminismo de la igualdad.

La teoría de la diferencia pretende rescatar y revalorizar la feminidad, por lo que entiende a la identidad femenina como la esencia *común* a todas las mujeres. Parte de la *diferencia biológica* entre los *géneros*. Propone que la mujer se identifique con la esfera separada que le ha sido impuesta: “ser el vector de la afectividad, la corporeidad de los sentimientos, de la no violencia, de la dulzura, de la belleza, la cotidiana reafirmación de la vida... con la exaltación positiva de su sexualidad, tierna, difusa, indiferenciada, receptiva”, (Riquer, en Tarrés; 1992: 57)

A partir de aquí, se revalora a las mujeres desde los atributos que socialmente se le asignan. Desde esta perspectiva, se diluyen las diferencias que atraviesan la existencia concreta de las mujeres: edad, etnia, estado civil, condición social, religión. Pero fue criticable el que permanecieran autocomplacidas en esta diferencia.

En consecuencia, *la Teoría de la igualdad* rechaza la definición de la identidad expuesta por la teoría anterior, porque no está de acuerdo en que sea esta identidad recibida o reivindicada o que nazca de alguna manera como proyección del otro, como fantasma complementario de la identidad masculina. En la propuesta de la igualdad, *la identidad femenina* no es una proyección de la masculina, entendida esta última como la fuerza, voluntad, creatividad, agresión, etc. La teoría de la igualdad *define a las mujeres a partir de los lugares que pueden ocupar* en la ciencia, la política, la economía. Esta teoría defiende la capacidad propia de las mujeres, habiéndose demostrado que las características anatómo-fisiológicas no son impedimento para incorporarse al trabajo, a la ciencia o a la participación política. Sin embargo, esto no

ha logrado garantizar la equidad y equivalencia entre los géneros. Aun cuando ambas teorías se contraponen, rescatando elementos opuestos respecto a la mujer, las dos coinciden en la posición de subordinación *de las mujeres* respecto al hombre. Por esta circunstancia, Rossanda (1982; citada por Gamba 2005) propone que se transforme la visualización de las mujeres y se parta ahora no desde la inferencia de lo masculino, sino desde las mujeres mismas, logrando un “*feminismo de la sospecha*”, en el cual se propone una actitud escéptica y crítica frente a la ideología dominante, es decir, más que constatar que la mujer es “el otro”, hay que averiguar qué han hecho las *mujeres* con lo que se ha dicho de ellas.

Esta propuesta tiene validez, desde la idea de que si conceptualizamos a las mujeres a partir del discurso dominante (patriarcal), por un lado, queda bloqueado e impedido que las mujeres se identifiquen a sí mismas como sujetos autónomos e independientes, es decir, se identifican como sujetos dicotómicos contrastados con los hombres, y por otro lado, que identifiquen al proceso de construcción de su propia identidad como *lo no hombre*.

De esta manera, “la única forma que ha encontrado la reflexión feminista para ir contra la corriente del discurso hegemónico, ha sido desplazándose dentro de él”. La autora conceptualiza a *la mujer como sujeto*, por tanto, da cuenta de su *subjetividad*. La coloca en la frontera entre el ser histórico-concreto y el ser una construcción ficcional. La *subjetividad* se construye a través de un proceso continuo basado en la interacción con otros y con el mundo; es producto no de ideas, valores o condiciones materiales, sino del *compromiso individual con las prácticas, los discursos y las instituciones que dan significado a los sucesos del mundo*. (Lauretis, 1984).

Desde este punto de vista, las mujeres no están determinadas por la diferencia biológica, sino por la experiencia de cada sujeto. Ésta puede ser reconstruida con la práctica reflexiva; las experiencias están ancladas en la historia social, lo cual es interpretado o reconstruido por significados o conocimientos disponibles. A partir de las experiencias se pueden articular las representaciones colectivas sobre los seres humanos diferenciados sexualmente, con la manera en que estas representaciones son vivencias acumuladas, decantadas e introyectadas y convertidas en representaciones sociales.

Para Alcoff (1989) la subjetividad de las mujeres debe ser reconstruida a partir de la posición relativa que ocupan éstas en distintas redes sociales y culturales existentes. Así, el feminismo apuesta a la posibilidad de construir relaciones de igualdad en la diferencia. Para ello el feminismo reflexiona, tanto en el ámbito de la cultura como de la organización social, los roles atribuidos a hombres y mujeres, los lugares que se

les adjudica a unos y otras en la participación social y, primordialmente, los destinos personales e históricos a los que se les ata, como el hecho de que las mujeres, aún en nuestros días, sigan subordinadas al hombre, se percaten o no de ello.

1.2.2 Condición social de las mujeres en Nuevo León

El punto de partida de la problemática de las mujeres en la sociedad nuevoleonesa, tiene que ver con procesos de transición culturales, sociales y económicos de las familias. Esta sociedad se caracteriza por ser costumbrista, de valores y normas sociales muy arraigados en el tiempo, de modelos tradicionales de hombres y mujeres; los cambios paulatinos y de mejora no han sido homogéneos y la continua transformación social va develando lo que parecían factores seguros de cambio, no dan los frutos esperados si no se acompañan de transformaciones más profundas que conciernen a lo subjetivo, (Tamayo, 2000).

La incorporación de las mujeres al mundo laboral, por ejemplo, que podría ser un paso para su autonomía y ruptura de la relación de subordinación al varón, lo es sólo en parte. A menudo el trabajo asalariado supone tener ingresos económicos propios por parte de las mujeres, pero no llega a ser una fuente de autonomía y un proyecto de desarrollo personal propio. Si consideramos que sólo el 35% de la PEA de las mujeres tienen participación económica de éstas el 8.5% gana tan solo 1 salario mínimo (SM), un 20% gana hasta dos SM y poco más de la tercera parte gana no más de 5 SM; en total, aproximadamente, el 60% de la mujeres que trabajan gana entre 1 y 5 SM. ¿Cómo podría una mujer jefa de familia, considerarse autónoma en esta situación, y más cuando de esos salarios dependen al menos cuatro personas en promedio?, (INEGI, 2003)³.

Los datos actualizados al presente año muestran que en Nuevo León la fuerza de trabajo asciende a poco más de 2 millones de personas, de las que el 37% son mujeres. Del total de mujeres en edad de trabajar (14 años o más de edad) 46% forman parte de la población económicamente activa, y en relación con la situación de desigualdad, las remuneraciones son menores para las mujeres que para los hombres. El dato disponible es el del ingreso medio por hora trabajada en la población ocupada, el cual es efectivamente menor para las mujeres que para los hombres, 35.4 pesos vs 39.1 pesos, respectivamente, (INEGI, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 3er. trimestre de 2008).

Por otro lado, la ruptura de la posición de subordinación en la relación íntima con el hombre no está asegurada por la independencia en la esfera social, sino que pasa

³ El análisis de la información presentada aquí está sustentada por datos estadísticos oficiales de las encuestas nacionales de población del INEGI del 2003.

por el proceso de interiorización del sentimiento de autonomía y de la incorporación de ideales de realización de proyectos propios que no colisionen con la construcción de la feminidad. Esto tiene que ver con la decisión de “*en qué trabajo*”, independientemente de las capacidades reales o posibilidades de desarrollo de las mujeres, (Tamayo, 2004).

Por su parte el varón ha de incorporar también los nuevos ideales de forma que la construcción de su masculinidad no dependa de seguir siendo “la autoridad” y el “sostenedor económico de la familia”. Cuando la feminidad y masculinidad son contradictorias, se perturba el deseo mutuo porque el otro no está correspondiendo en consonancia con los ideales sociales interiorizados. De ahí la posibilidad del aumento de los divorcios o separaciones o, por el otro lado, la posibilidad de generar violencia familiar.

Las cifras descritas en Nuevo León permiten encontrar estas heterogeneidades y disparidades que llevan a problemáticas muy particulares tanto a las mujeres como a los hombres; así veremos parejas aparentemente igualitarias de mujeres emancipadas que, sin embargo, mantienen aún una relación de subordinación íntima. Por lo que podría explicarse que la tercera parte de las mujeres que trabajan han sufrido o están en algún tipo de violencia familiar.

Los datos de la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres del 2003, reflejaron que el 47% de las mujeres han sido objeto de algún tipo de violencia en el Estado de Nuevo León. Los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2006) muestran que 67 de cada 100 mujeres de 15 años y más han vivido incidentes de violencia por parte de su pareja o de otras personas en su familia, en la comunidad, trabajo o escuela.

Lo que se sabe con certeza es el carácter destructivo de la violencia sobre las personas. Una persona que ha sido violentada de niño o niña, aprende a someterse, a habituarse a la humillación y al maltrato. Luego entonces, más tarde, continuará en relaciones de esta índole, sometiéndose y sometiendo a otros de la misma manera, principalmente a sus hijos e hijas, siendo muy difícil romper el círculo vicioso de la violencia.

Se observa también en las generaciones más jóvenes, que se han socializado ya en un medio formalmente igualitario aparentemente (en las escuelas, por ejemplo) pero con un desarrollo afectivo familiar y personal en el que la transmisión sigue impregnada de antiguos ideales. La juventud ha cambiado aparentemente sus formas de relación social con el otro sexo. Las jóvenes se muestran independientes y activas,

tanto en su funcionamiento en el grupo como en los comienzos del encuentro en el noviazgo. No se inhiben o reprimen como antes. Sin embargo, cuando formalizan la relación, cambian su actitud y toman un papel más pasivo y es el joven quien ocupa una posición de dominación, a tal grado que, como lo muestran las cifras, el 38% de las jóvenes entre 15 y 19 años, son violentadas por las parejas (los novios).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (Envinov 2007), elaborada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), 15.5 por ciento de los mexicanos de entre 15 y 24 años con relaciones de pareja ha sido víctima de violencia física; 75.8 por ciento ha sufrido agresiones psicológicas y 16.5 por ciento ha vivido al menos una experiencia de ataque sexual, lo cual es preocupante por verse esto como parte normal de la relación; un dato relevante es que este tipo de relaciones se dan independientemente de la escolaridad y de la clase social de los individuos.

Otro dato relevante tiene que ver con la instrucción escolar. Si bien se puede decir que la cobertura en educación básica es cercana al 100% y que el analfabetismo se ha ido disminuyendo conforme a lo planeado, estos datos no son suficientes para hablar de una posible igualdad de oportunidades educativas. Las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales siguen siendo significativas y por otro lado, la decisión de qué carrera estudiar sigue estando condicionada al ser hombre o el ser mujer.

Como los datos lo demuestran, las carreras en las que se ubican los hombres en Nuevo León, tienen que ver todavía con lo que se considera apropiado para ellos o de mayor grado de dificultad como las ingenierías, las tecnológicas y agropecuarias, dejando como últimas alternativas las de educación y las humanidades. Las mujeres que llegan a la educación superior, se ubican en carreras que les ofrecen la posibilidad de continuar cumpliendo con el rol tradicional de mujer. Las carreras preferenciales de las mujeres en Nuevo León son las educativas, humanidades, salud (principalmente enfermería) y sociales y administrativas, dejando para muy pocas las posibilidades de estudiar carreras de ingeniería o tecnológicas.

Esta selección de las carreras está condicionada también por los discursos que se van introyectando no sólo en el grupo familiar, sino en el ámbito escolar mismo. La escuela es sexista. El hecho de que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación básica, no significa que se hayan eliminado las brechas entre la igualdad y la equidad en la educación, lo cual está determinado principalmente por la relación con las maestras y maestros con los que tienen contacto niñas y niños. Son las y los docentes quienes, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, mantienen mecanismos de dominación - subordinación con el alumnado.

Los lenguajes tanto verbales como no verbales de las maestras y los maestros también determinan en gran medida el que la escuela sea sexista aún a pesar de la opinión de los mismos docentes. Los mensajes ocultos que dan permanentemente a niños y niñas son introyectados por éstos, es decir, son interiorizados y asimilados como parte de su desarrollo psíquico. Por otro lado, existe también una carga curricular, determinada fuera del alcance de los docentes de base, que está también permeada por una ideología que favorece principalmente la permanencia de la superioridad de lo masculino. (Tamayo, 2002).

En síntesis, en los tiempos modernos, si bien se han reivindicado las libertades individuales y han basado su construcción en individuos iguales en su independencia los unos de los otros, los datos muestran con claridad que en Nuevo León, la situación de las mujeres continúa en desventaja respecto a los hombres. La violencia de género, la pobreza, la falta de oportunidades para el desarrollo social, académico, científico y laboral, continúan siendo mecanismos que impiden a las mujeres ocupar un lugar de equidad respecto a los hombres en nuestra sociedad. La transición social es lenta y compleja, pero es posible siempre que se tenga conciencia del contexto social desde una perspectiva amplia, en donde todas y todos somos corresponsables de una transformación conciente hacia una vida basada en la equidad social.

1.2.3 Expectativas y tendencias para la equidad de género

Muchas veces hay confusión entre los conceptos de igualdad y de equidad. Así como entre los conceptos de igualdad y de diferencia pues las personas somos iguales en tanto seres humanos, pero diferentes en cuanto a sexos. “La diferencia se produce sola; la igualdad hay que construirla. La igualdad no es un dato en la organización humana; es un ideal ético. En la teoría política de los derechos en la que se apoyan las demandas de justicia de los grupos excluidos, la igualdad significa ignorar las diferencias entre los individuos para un propósito particular o en un contexto específico. Eso supone un acuerdo social para considerar a personas obviamente diferentes como equivalentes (no idénticas) para un propósito dado”. (CONMUJER, 1999: 21-22).

Así, la *igualdad* depende del reconocimiento de la existencia de la diferencia; si los grupos o los individuos fueran idénticos no habría necesidad de pedir igualdad. La verdadera equidad entre mujeres y hombres significa alcanzar la igualdad con el reconocimiento de la diferencia. En la Ley del Instituto Estatal de las Mujeres (2007: 5), se define igualdad, como: “El principio jurídico que admite la capacidad de todas las personas para disfrutar de los mismos derechos”.

La equidad está vinculada totalmente al ámbito de la justicia: es otorgar a cada quien lo que le corresponde; equidad es la cualidad de los fallos, juicios o repartos en que se da a cada persona según corresponda a sus méritos o deméritos. De acuerdo con la Ley del Instituto Estatal de las Mujeres (2007; 5), la equidad de género se define como:

Concepto que refiere al principio conforme al cual hombres y mujeres acceden con justicia e igualdad al uso, control y beneficios de los bienes y servicios de la sociedad, incluyendo aquellos socialmente valorados, oportunidades y recompensas, con la finalidad de lograr la participación equitativa de las mujeres en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar.

La *equidad de género*, entonces, se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. En el contexto del trabajo de desarrollo, una meta de equidad de género suele incluir medidas diseñadas para compensar las desventajas históricas y sociales de las mujeres.

Estrategias y tendencias para la equidad de género

La situación de las mujeres en el mundo ha ido cambiando, pero estos cambios aún no son suficientes. Mucho se ha hecho y falta aún mucho más que hacer.

Se ha afirmado que la perspectiva de género es importante para que el desarrollo de la sociedad sea más equitativo y democrático, y que para esto se necesita eliminar los tratos discriminatorios contra cualquier grupo. Pero para que esta transición sea posible no basta con que las mujeres actúen en lo individual, es necesario que los gobiernos diseñen políticas públicas con perspectiva de género.

Es necesario desarrollar una visión sobre los problemas de la relación hombres-mujeres con una perspectiva de género capaz de distinguir correctamente el origen cultural de los mismos y plantear alternativas sociales como la educación, entre otras, para su resolución.

En el ámbito internacional, existe preocupación por los problemas y rezagos que siguen enfrentando los diferentes países en desarrollo. El principal de éstos es la pobreza, la cual tiene implicaciones en todos los espacios de la vida. Los esfuerzos realizados en las reformas económicas, políticas, sociales o educativas no han sido suficientes para disminuir los índices de pobreza, por el contrario, ésta ha aumentado en algunas regiones del planeta y, con ello, los problemas que la implican.

Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otras organizaciones internacionales, establecieron la Declaración del Milenio⁴, firmada por 190 países en el año 2000, para alcanzar ocho objetivos primordiales en las primeras décadas del siglo XXI (Ver Anexo 1).

En estos objetivos y metas, es claro ver el compromiso que se tiene con el desarrollo de las mujeres, lograr políticas públicas en función de la igualdad entre mujeres y hombres se convierte en una prioridad a nivel internacional. Sin embargo, muchas de las metas de equidad se plantearon como acciones de políticas sectorizadas, es decir, no de manera transversal a todos los temas de la agenda de las Naciones Unidas. Por ello, organizaciones como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), entre otros, han intervenido para lograr ampliar la visión y el alcance de las metas de género.

⁴ Naciones Unidas (2001), Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio. Informe del Secretario General, 6 de septiembre (A/56/326).

A casi 10 años de establecer estas metas, se puede apreciar que las condiciones sociales y económicas de las mujeres continúan en situaciones precarias. Las mujeres siguen viviendo discriminación en casi todos los países del mundo y no se ha dado la prioridad que merece el aspecto de género en las políticas públicas de los países en desarrollo.

Algunos de los puntos críticos que impiden el desarrollo de las mujeres se ubican en la educación elemental y la atención a los problemas de salud materna, así como el incremento del VIH/sida por la falta de derechos y de autonomía de las mujeres y la práctica de la violencia de género que atentan contra los derechos fundamentales de las mismas. La misma Asamblea general de la ONU ha reconocido en Nueva York, en su debate anual, el desafío de reencauzar las estrategias para el logro de los Objetivos del Milenio, al reconocer que éstos están en peligro de no concretarse, como la reducción del hambre y de la pobreza⁵, y las más afectadas, siguen siendo las mujeres.

Como se ha mencionado, “la desigualdad de género es por consiguiente reproducida simultáneamente en el plano individual y el plano social o colectivo, y genera brechas sociales entre mujeres y hombres en distinta posición y entre las propias mujeres como sub-población, ya que se articula con los otros ejes de la desigualdad social”, (Instituto Nacional de las Mujeres, 2005).

Por ello, lograr la igualdad y un desarrollo equitativo desde el punto de vista de género ha sido un objetivo permanente en los diversos mecanismos, instrumentos y convenciones de las Naciones Unidas, desde 1975 con el primer Año Internacional de la Mujer, Naciones Unidas organizó 20 años después la IV Conferencia Mundial de la Mujer, en Beijing, en la cual se aprobó la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción (Anexo 2). Se han llevado a cabo también eventos como en 1993, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena); en 1994, en El Cairo, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo reconoce que los derechos reproductivos son derechos humanos y que la violencia de género es un obstáculo para la salud reproductiva y sexual de las mujeres, la educación y el desarrollo. En 1995, la Declaración para la Eliminación de la Violencia en contra de la Mujer (que crea una Comisión para elaborar el Primer Informe sobre Violencia en contra de la Mujer), la cual abre paso a la ratificación de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en Contra de las Mujeres (CEDAW), así como al establecimiento del Protocolo Facultativo de la CEDAW en 1999. Estos instrumentos dan cuerpo y sintetizan los avances en materia de derechos de las mujeres en los últimos años.

⁵ Nota publicada en “ABC digital” el día 24 de septiembre de 2008, en <http://www.abc.com.py/2008-09-23/articulos/453378/la-onu-enfrenta-el-posible-fracaso-en-lograr-los-objetivos-del-milenio>

Se han realizado cuatro conferencias internacionales: Las cuatro conferencias de Naciones Unidas sobre las mujeres, más otras que han incorporado puntos significativos para el progreso de éstas, son las siguientes:

1975, México. Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en la Ciudad de México durante el Año Internacional de la Mujer, en 1975, teniendo como resultado la proclamación por la Asamblea General del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985) .

1980, Copenhague. En la segunda Conferencia, celebrada en Copenhague en 1980, se aprobó un Programa de Acción para la segunda mitad del Decenio. Su objetivo fue evaluar el desarrollo del Decenio para la Mujer, se aprobó un Programa de Acción para la segunda mitad del decenio, poniendo énfasis en temas relativos al empleo, salud y educación.

1985, Nairobi. III Conferencia Mundial sobre la Mujer. Su objetivo fue evaluar los avances logrados y los obstáculos enfrentados durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. Se aprobó por consenso el documento denominado Las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de las mujeres hasta el año 2000; estrategias que consisten en medidas que deben adoptarse en el plano nacional, regional e internacional, para promover el reconocimiento social del papel de las mujeres y del ejercicio de sus derechos humanos.

Entre los avances más recientes:

1) La IV Conferencia Mundial de Beijing, en 1995, que establece en su Plan de Acción la institucionalización del enfoque de la equidad de género como una nueva corriente guía de las políticas públicas (*gender mainstreaming*) en la búsqueda de la equidad.

2) El Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (1997) que reconoce la “feminización de la pobreza” que se acompaña de la ausencia de poder y sobrecargas de trabajo por la suma de obligaciones relativas al trabajo productivo, a los cuidados en exclusiva de los niños y niñas, el trabajo doméstico y las responsabilidades comunitarias.

3) Sobre la base de indicadores elegidos y disponibles para construir el Índice de Desarrollo Relacionado al Género (*GDI, Gender Related Development Index*), con el que se logró finalmente establecer a nivel agregado, la correlación entre la situación económica de las mujeres y la de los países (*HDI-Human Development Index*) en el Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (2001).

4) Finalmente, la Cumbre del año 2000, que fija las Metas del Milenio, decide impulsar el establecimiento de un piso mínimo de igualdad y derechos de las mujeres en condiciones de pobreza, como estrategia obligada en el combate a la pobreza extrema.

Como se observa, se ha realizado un inmenso esfuerzo para incorporar la perspectiva de género y los derechos de las mujeres de manera transversal, enfatizando la importancia de la igualdad de género en las Metas de Desarrollo.

Los retos, a casi una década de distancia, exigen esfuerzos adicionales, como son, de acuerdo con la CEPAL y los demás organismos mencionados, los siguientes:

- Impulsar y fortalecer el uso de datos desagregados por sexo, así como la generación de indicadores e índices para el análisis de género en todas las Metas establecidas.
- Estimular el diálogo al nivel nacional y local con la participación de mujeres y empoderar a las mujeres a todos niveles, de modo que sea más robusta la participación de éstas en el monitoreo del cumplimiento de las Metas.
- Incluir en todos los informes nacionales la perspectiva de género, evaluar la participación de las mujeres en los procesos y resultados de las políticas de promoción al desarrollo y recuperar y difundir las lecciones aprendidas.

Políticas públicas con perspectiva de género

Es muy reciente el hablar de políticas públicas con perspectiva de género, ya que este tema ha sido controvertido y ha enfrentado un camino arduo y largo, en el que se han tenido que romper esquemas sociales construidos a lo largo de los siglos, en todos los ámbitos, desde el político y económico hasta en lo social y cultural. Los debates en torno a la perspectiva de género continúan en foros académicos, sociales y políticos como resultado de la lucha feminista del último siglo.

La apertura al enfoque de género es propiciado también por las nuevas condiciones internacionales, en las cuales la incursión de los mercados en todos los ámbitos han jugado un papel preponderante. En consecuencia, se presenta el debilitamiento de las políticas de protección a los derechos laborales y de promoción del empleo, y el debilitamiento del papel regulador del Estado. En este macro contexto, el género se visibiliza al debilitarse el Estado, al no tener la capacidad de defender los derechos humanos de las mujeres.

Entre otros aspectos, este elemento cultural, junto con las tendencias de los mercados, intereses y dominación de los países poderosos, han impedido la adopción de políticas públicas con perspectiva de género.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, es preciso insistir en la integración del enfoque de género en el diseño y puesta en práctica de las políticas para enfrentar problemáticas como la pobreza, la calidad de la educación, la salud, entre otros, pues de no aplicarse este enfoque, se conceptualiza cada uno de los problemas por separado y de manera sesgada en la aparente neutralidad y se miden aspectos que desde el punto de vista político y social atentan contra la equidad, se impide el aprovechamiento de la inversión social adecuada y eficiente y se tiende a perpetuar las mismas condiciones de vida para las mujeres y los hombres.

Esto permitirá integrar los medios para la superación de las desigualdades de género a las políticas tendientes a enfrentar las diferentes problemáticas y alcanzar el desarrollo económico y social en un ámbito democrático.

Algunas de las estrategias indispensables para lograr la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas, son, de acuerdo con la CEPAL:

- *La conciliación entre los ámbitos productivos y reproductivos*, es decir, el trabajo y las familias, y reconocer las estrechas vinculaciones entre ambos espacios de la vida social.
- *El empoderamiento de las mujeres*, tanto en lo referido a la promoción del desarrollo personal, la autoestima y las habilidades sociales como al fomento de las habilidades de carácter político relacionadas con la generación de vínculos con las instituciones, la defensa de los derechos, es decir, la voz ciudadana, la participación en instancias comunitarias y la capacidad organizativa para mejorar el capital social. En este sentido, desde la perspectiva de género se subraya la necesidad de articular las políticas que favorecen la equidad de género, las políticas contra la pobreza y las políticas de empleo. Esta articulación debe traducirse en políticas que fortalezcan el papel productivo de las mujeres mediante el fomento de su inserción en el mercado de trabajo en empleos bien remunerados, con protección social y libre de toda forma de discriminación.
- *El fomento de la autonomía económica, física, de los derechos sexuales y reproductivos y la participación de las mujeres más allá de lo privado*, lo que promueve al mismo tiempo el aumento de la responsabilidad de las entidades públicas en el cuidado infantil, en la capacidad de tomar decisiones sobre aspectos de la sexualidad a partir del respeto a los derechos individuales y sociales, entre otros.

Además de aplicarse en áreas estratégicas, las políticas públicas con perspectiva de género deben asumir un carácter integral. Esta medida de integración requiere grados importantes de coordinación inter e intrasectorial en el ámbito público. Por otra parte, las medidas integrales suponen la atención tanto de aspectos objetivos o metas específicas como de los aspectos subjetivos relacionados con las condiciones de vida de las mujeres.

Características consideradas por la CEPAL para que sea posible el empoderamiento:

- Crear espacios institucionales adecuados para que sectores excluidos participen en la política pública.
- Formalización de derechos legales en torno a las mujeres, lo que implica el fomentar el conocimiento de los mismos y su aplicación efectiva.
- Fomentar la organización para participar de manera que se amplíen las redes sociales.
- Formar capacidades para ejercer la ciudadanía en y para una sociedad democrática.
- Acceso y control sobre los recursos y activos tanto materiales y financieros como de información para posibilitar el aprovechamiento de espacios, el ejercicio de los derechos, la organización y el desarrollo de habilidades y capacidades.

La Institucionalización del enfoque de género como un nuevo paradigma de la política pública implica:

- Formulación de políticas públicas.
- Diagnóstico de la situación social según género.
- Formulación de programas y proyectos de intervención, seguimiento y evaluación de cumplimiento de metas.
- El cual responde a criterios relacionados con el contenido ideológico que le atribuye el estado a las políticas públicas.

Para la construcción de la agenda pública, será conveniente:

- Relacionarlo con los procesos propios de funcionamiento que rigen la acción del aparato público.
- Consideración del contexto político y estilo de desarrollo.
- Los procedimientos de gestión burocrática.

- Cultura y clima organizacional.

Cambio de los patrones culturales políticos administrativos⁶

En un primer nivel se encuentra en el marco jurídico de la forma de gobierno es decir: (González, J. s/a)

- En sus leyes o cartas orgánicas, u otros instrumentos legales.
- Declaraciones, convenios y convenciones internacionales.

El proceso de construcción de los problemas públicos se inicia en la sociedad y se desarrolla en el espacio de interacción entre esta última y el Estado, para después integrar la institucionalidad del Estado.

Respecto al cambio social, si consideramos que la realidad es dialéctica, los procesos de cambio para que sean efectivos no sólo deben generarse en la estructura (creación de instituciones) sino que estas estructuras deben ser tan flexibles como para estar abiertas a los fenómenos externos y en estrecha relación con los requerimientos de las diferentes destinatarias/os de las acciones.

Otro nivel de acción para el cambio en los patrones culturales es la presión política:

Se refiere a un espacio de acción que las personas y las organizaciones tienen para generar cambios, es decir, donde a través de la lucha se genera una vinculación activa con las estructuras políticas representativas del gobierno local, de manera que sus intereses e iniciativas se expresen dentro del espacio de la política formal.

Una lucha ciudadana de las mujeres tiene por lo tanto, una connotación política, garantizando permanencia, continuidad, en tanto persista la presión y la vigilancia activa del movimiento feminista y amplio de mujeres.

Cuando las demandas del movimiento son reconocidas como problema de interés general por sectores muy distintos a los que dieron origen, surge la institucionalización de las políticas públicas orientadas a resolver desigualdades de género.

Considerar la agenda pública:

Es producto fundamentalmente del esfuerzo, la visibilidad y legitimidad que el movimiento de mujeres ha logrado en los últimos 20 años, del tipo y calidad del conocimiento que se ha producido sobre las relaciones de género, pero ha necesitado del marco de un creciente consenso internacional en torno a la necesidad de una mayor equidad y sustentabilidad de los procesos de desarrollo.

⁶ Consulta electrónica en <http://www.mujerespoliticas.org/documentos/344.ppt#257,2>. Delimitación Conceptual de la Institucionalización del Enfoque de Género.

Insistir en la voluntad política:

Se refleja cuando las personas que se encuentran en puestos de toma de decisiones asumen y reconocen la existencia de una problemática que trasciende lo puramente asistencial.

Un elemento clave para este proceso integrador de la perspectiva de género en las políticas públicas es el papel, que ahora y en adelante, retoma la educación.

1.3 Educación y género

Hablar y entender sobre educación, nos hace comprender porqué el ser humano no puede prescindir en su formación de los poderes que constituyen su circunstancia, pues aunque no lo quiera, penetrarán sutil e insensiblemente en su ser, según Dewey, (1995), quien afirma que por un proceso de transmisión de lo biológico como de las ideas, hábitos de hacer, pensar y sentir es que la sociedad existe y permanece mediante la comunicación. Sin ésta la vida social no podría sobrevivir. “La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida” (Dewey, 1995: 14). Pero por otro lado, la subjetividad no es algo que se adapte fácilmente a cualquier influencia extraña. “La educación no puede hacerlo todo hasta el punto de modelar a capricho la vida individual, mas tampoco esta vida puede configurarse con total desprecio de su circunstancia natural, social y cultural”, (Nassif, 1958: 6).

Por tal motivo, los fines de la educación, sus características, sus tipos, constituyen uno de los tópicos más importantes y más complejos de la teoría pedagógica en general, y de la filosofía de la educación en particular. En la práctica de la educación, los fines puede formularse teóricamente, pero sólo la práctica, la actividad concreta que realizan docentes y estudiantes, demostrará si la consecución de éste o de aquél objetivo es o no posible. En este proceso social, la educación —formal y no formal— ha sido pieza clave para la superación del espíritu humano, que siempre va persiguiendo ideales de libertad y de equidad para todas las personas.

Como se mencionó anteriormente, el antecedente patriarcal de la cultura ha definido diferencias entre los sexos, delimitando los comportamientos y los roles sociales entre hombres y mujeres basados en una división tradicional de los espacios públicos y privados, partiendo de estereotipos sexistas. Y la educación ha sido de las principales herramientas en la construcción de los procesos sociales, en la transmisión de estos estereotipos. Sin embargo, es considerado por muchos especialistas como un

espacio de gran trascendencia para la transformación social, ya que en este espacio puede abordarse la concienciación social, para producir profundos cambios de actitud individuales y colectivos.

Para ejemplificar lo anterior, es conveniente hacer un pequeño recorrido por la historia de México y observar que, de muchas maneras, la educación no ha sido de equidad, sino que desde el análisis feminista, ha sido más una instancia de domesticación para las mujeres que un espacio para el desarrollo y el conocimiento, (Hierro, 1981).

Se puede decir que, durante mucho tiempo, desde la llegada de los españoles, a las mujeres de las clases acomodadas se les educaba para guardar la castidad a fin de garantizar la salvación de su alma y llevar un buen matrimonio, al aprender las actividades propias de su sexo: las actividades domésticas. Tras la Independencia, comienza la lucha entre conservadores y liberales, en la cual, la postura con relación a la educación de las mujeres no difería demasiado, se buscaba la manera de alejar a las mujeres de la prostitución y de otros males, por lo cual habría que instruir las. Se empezaron a abrir algunas escuelas técnicas en las que aprendían actividades domésticas como coser, bordar, leer y escribir, pero básicamente, actividades que tenían que ver con el cuidado de los hijos e hijas y el de la casa y el cuidado de la moralidad. Aún con el pensamiento liberal, cuando se buscaba una educación para las mujeres, no era para lograr los verdaderos intereses de ellas. Por consiguiente, como menciona Hierro (1981), tienen que ser las mujeres las únicas que pueden lograrlo, al tomar su educación en sus manos.

Las mujeres encontraron la oportunidad de aportar y promover el desarrollo cultural del país vía las Normales, por ser uno de los espacios que permitieron la participación social y posteriormente productiva de las mujeres.

Fue con José Vasconcelos que las mujeres se incorporaron masivamente a la actividad de maestras. Muchas destacaron no sólo por su labor educativa, sino por su ideología y lucha permanente ante las circunstancias. Sin embargo, fue la coyuntura histórica la que permitió este acceso de las mujeres a la educación, ya que su participación no sólo era necesaria sino conveniente. En ese momento el país tenía un alto porcentaje de analfabetismo y la condición económica de la población era desastrosa, por lo que Vasconcelos aprovechó la condición femenina para su proyecto educativo: "... ellas poseían más que nadie, las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado. Éstas son la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada", (Hierro, 1981: 76). De esta manera, Vasconcelos defiende el cambio de la condición femenina en el ámbito de la cultura, pero nunca piensa que

se abandone su papel tradicional dentro de la familia. En consecuencia las mujeres trabajaron como maestras sin cobrar salario y en los grupos de primaria menor, para que fueran los maestros hombres los encargados de elevar el nivel educativo en los grados superiores de la primaria.

Muchas de estas raíces permanecen aún en nuestro sistema educativo. Claro que se ha logrado obtener un salario igual entre maestros y maestras, entre otras cosas, pero las líneas sutiles del sexismo continúan operando; la feminización del magisterio dio paso también a la proletarización del mismo y aun cuando se está buscando formalmente la profesionalización del magisterio, los mecanismos del sistema para la permanencia y la reproducción del sexismo en la educación, son cada vez más complejos y difíciles de develar.

La escuela

La escuela es la comunidad educativa específica, el órgano de la educación sistematizada. Una institución social donde, según Dewey (1995), es la forma de vida de la comunidad en la cual se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar a la juventud a participar en los recursos heredados de la sociedad y a utilizar sus capacidades para fines sociales; esto significa que es uno de los lugares donde se transmiten los valores sociales, pero, al mismo tiempo, pueden ser transformados.

La escuela es una de las instituciones en las que se da la reproducción social, es decir, la reproducción intergeneracional de las clases sociales y de género. Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la *socialización de las subjetividades* del estudiantado y establece prácticas sociales características de la sociedad. Pero también existen mecanismos de resistencia tanto por parte de docentes como de estudiantes, con lo que se entretiene una serie de acciones tan complejas que dan pie al *control ideológico* que ejerce el Estado sobre la educación.

La escuela se encuentra inmersa en los procesos políticos y sociales. Los teóricos de la reproducción han sobre-enfatizado la idea de *dominación*; ésta no sólo se refiere al poder de una clase sobre otra, sino a la sumisión y pasividad de una clase trabajadora que como fuerza de trabajo obedece a las demandas del capital y de sus instituciones (Giroux,1993); en esta clase trabajadora, donde las mujeres son una parte representativa importante, realizan actividades a las que han sido socialmente asignadas: el ámbito doméstico o actividades que tienen que ver con la extensión del hogar, como la educación, la enfermería y el servicio secretarial, por ejemplo.

La escuela no puede permanecer al margen del conocimiento o de los movimientos sociales. El conocimiento se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el currículum oficial. El contenido formativo subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. La norma educativa no se incorpora con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada. (Rockwell, 1986). La totalidad de la experiencia escolar está involucrada dinámicamente en las normas oficiales y la realidad escolar.

El proceso escolar es el conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen docentes y estudiantes de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio.

1.3.1 Los estudios de género en la educación

Ahora bien, en la escuela hay diferentes aspectos que se estudian con el sustento teórico de la perspectiva de género. Uno de ellos es el del currículum, de los contenidos que se enseñan, el uso de las imágenes que tienen que ver con uno y otro sexo y en cuanto a la reproducción de los mismos estereotipos de las mujeres, como si nada más fueran madres y nada más estuvieran metidas en la casa sin desempeñar otro papel. Otro aspecto se refiere a situaciones más sutiles como el uso del espacio en los tiempos libres, en los recreos; cómo se usan los espacios comunes y los patios, cómo los niños desplazan a las niñas a las áreas marginales por ocupar los espacios centrales para jugar deportes y las niñas aprenden a jugar cosas muy quietas, como los juegos de manos.

Distintos fenómenos que se han estudiado están relacionados con la proporción altísima de mujeres que forman parte de la planta educativa en los primeros niveles, proporción que se invierte conforme se asciende en los niveles educativos o en los puestos directivos y jerárquicos.

Un punto de interés para los estudios en educación, es la estructura del sistema educativo en general, que está basado en una visión de género injusta y desequilibrada, como en los horarios de las escuelas, por ejemplo. Si una mujer es profesionista y trabaja, muchas veces la obligan a salir antes de su empleo para recoger a los niños y niñas porque hay junta de maestros, cuando el horario laboral generalmente termina más tarde. No se piensa en la posibilidad de diseñar aparatos educativos donde los horarios de la escuela se hagan considerando las condiciones sociales y laborales de los padres y las madres de familia. Esta estructura permitiría que las mujeres se desempeñen en actividades laborales productivas de mejores condiciones remunerativas y puedan incorporarse al mercado de trabajo sin tantas restricciones observadas exclusivamente en su rol de mamás que las subordina a los tiempos escolares.

A manera de síntesis, los estudios de género en la educación han permitido observar que la escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización por medio de las cuales se transmiten y fomentan, de manera directa o indirecta, una serie de estereotipos, marcando de este modo el “deber ser” de mujeres y hombres. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, normas y valores que constituyen parte de la construcción de las identidades de los individuos hombres y mujeres.

CAPÍTULO 2. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria

La lucha no se acaba, se reinventa
P. Freire

Objetivo particular

Reflexionar sobre la necesidad de promover la equidad de género en la escuela desde la práctica docente para eliminar el sexismo en los procesos educativos y en la sociedad en general.

Objetivos específicos

- Identificar qué elementos se consideran sexistas en la escuela primaria.
- Diferenciar entre los elementos explícitos en el currículum y los ocultos.
- Distinguir elementos sexistas en los diferentes mecanismos de transferencia de valores y conocimientos del proceso educativo:
 - En los contenidos temáticos y libros de texto.
 - En las interacciones y el lenguaje.
 - En el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos

- 2.1 Elementos sexistas en el ámbito educativo.
- 2.2 El currículum explícito y el currículum oculto desde la perspectiva de género.
 - 2.2.1 El programa, contenidos temáticos y los libros de texto.
 - 2.2.2 Interacción docente-estudiante: el lenguaje como mediador.
 - 2.2.3 Proceso enseñanza-aprendizaje: metodología o fundamento pedagógico y didáctico.

C) Desarrollo de las estrategias de trabajo

Construyendo la equidad de género en la escuela primaria

Decir que la educación es sexista implica aceptar una realidad no reconocida aún por muchos de las y los actores educativos. Es sencillo confundir el hecho de que se haya logrado un ingreso a la educación básica, tanto de niños como de niñas en su totalidad, como un elemento que garantiza la igualdad entre hombres y mujeres. Pero, esta aparente igualdad en el ingreso no consigue por sí misma la eliminación de la discriminación y la marginación de las mujeres, ya que operan mecanismos sutiles que tienen un elevado grado de dificultad para ser visibles, de ahí su permanencia y legitimación.

Por tal motivo develar la forma en que estos mecanismos funcionan proporcionará elementos significativos a maestros y maestras para iniciar un proceso de reconstrucción de su práctica docente cotidiana, de sus percepciones, sensibilidad y actitudes ante el compromiso social que conlleva su actuar con el desarrollo de los niños y las niñas para una vida libre de discriminación, de violencia, de marginación y de falta de oportunidades. Son los maestros y las maestras los principales actores educativos y en quienes recae una gran responsabilidad más: tienen en sus manos el futuro para una vida de equidad.

2.1 Elementos sexistas en el ámbito educativo

Actividad 5

Propósito: propiciar el desarrollo de habilidades para diferenciar entre elementos sexistas y no sexistas en la cotidianidad educativa.

Materiales: Hojas tamaño carta, hojas de rotafolio, plumones de colores.

- a) Debate: Dividir el grupo en dos equipos, cada uno defenderá una postura sobre las preguntas: ¿Es la escuela sexista? ¿Por qué? Después de llegar a algunos argumentos, escribirlos en hojas de rotafolio para comentar al final.
- b) Después de la lectura del apartado 2.1 (pág. 68-70) explicar al grupo algunas ideas tomadas de diferentes investigaciones sobre lo que consideran elementos sexistas en el proceso educativo y qué es lo que se proponen cuando hacen visible esto.

c) A partir de lo expuesto, comentar desde su experiencia algunas acciones u omisiones que promuevan el sexismo en la escuela y comparar con lo expuesto en el debate.

d) Escribir sus reflexiones y compartirlas con el grupo. Redactar una conclusión general sobre “Elementos sexistas en el ámbito educativo”.

Acciones o elementos sexistas en la escuela primaria	
Debate	
Argumentos a favor	Argumentos en contra
Conclusiones	

2.2 El currículum explícito y el currículum oculto desde la perspectiva de género

Actividad 6

Propósito: Diferenciar, analizar y reflexionar sobre los diferentes mecanismos que promueven el sexismo a partir del currículum explícito y el oculto.

Materiales: Hojas tamaño carta, hojas de rotafolio, plumones de colores, libros de texto de diferentes materias (matemáticas, español, historia, ciencias naturales y geografía), programa de primaria y plan de estudios 93, algún otro documento que utilicen para realizar su práctica de enseñanza.

- a) Formar equipos de 8 a 10 personas para la siguiente actividad: cada equipo recibirá una tarjeta con indicaciones sobre cuál aspecto del proceso educativo analizar (fichas de trabajo).
Ficha 1: Contenidos temáticos (texto e imágenes).
Ficha 2: Interacciones y lenguaje entre docentes y estudiantes.
Ficha 3: Proceso de enseñanza y aprendizaje (metodología pedagógica y didáctica).
- b) Seleccionar a una persona del equipo, para que sea la relatora de las actividades a realizar y en especial, concentre los comentarios y conclusiones del equipo cuando se realice la plenaria.
- c) Escribir en hojas de rotafolio los hallazgos y conclusiones del equipo y explicar ante el grupo el porqué consideran que lo que encontraron es sexista o apoya la equidad.
- d) Elaborar entre todo el grupo, en hojas de papel rotafolio, un registro donde se concentren los hallazgos y comentarios de los equipos.
- e) Elaborar conclusiones entre todo el grupo, y el relator las concentrará en un documento escrito.

NOTA:

Si bien hay un esfuerzo por incluir la perspectiva de género en los libros de texto, como en las temáticas que a continuación se enlistan, no se puede afirmar que este ejercicio logra promover realmente la equidad, ya que se presenta únicamente en estas temáticas y no de manera transversal en todo el currículum o en todo el texto, y menos aún, en los demás textos.

Ficha 1: Los contenidos temáticos (texto e imágenes)

Propósito: Identificar elementos sexistas en los contenidos temáticos de los libros de texto de ciencias naturales, así como en sus imágenes.

Actividades:

- a) El equipo se subdivide en equipos más pequeños según el grado que imparten.
- b) Cada equipo tomará los materiales correspondientes a su grado (libro de texto y plan de estudios 93).
- c) De acuerdo con la tabla de contenidos, seleccionar algunos de éstos para realizar el ejercicio.
- d) Leer detalladamente los textos, identificando en las frases elementos en los que considere que se presenta algún rasgo sexista.
- e) Anotar en una hoja de registro las frases encontradas para su posterior argumentación
- f) Observar las imágenes presentadas y detectar posibles elementos sexistas
- g) Anotar en la hoja de registro las observaciones
- h) Tras haber anotado diferentes elementos del texto y de las imágenes, discutir con el equipo sobre los argumentos y redactar sus observaciones, opiniones y comentarios.
- i) Redactar al finalizar, una breve conclusión sobre sus análisis.
- j) Exponer al grupo en plenaria.

Contenidos de educación sexual con apoyos para promover la equidad

1°	2°	3°
<p>Cambios en nuestro cuerpo.</p> <p>Cómo éramos.</p> <p>Cómo somos.</p> <p>Plantas y animales en la casa y en el entorno inmediato.</p> <p>El nacimiento de las plantas.</p> <p>El nacimiento de los animales.</p>	<p>Funciones comunes de plantas y animales.</p> <p>Alteración.</p> <p>Circulación.</p> <p>Respiración.</p> <p>Excreción.</p> <p>Reproducción (los nacimientos).</p> <p>Animales vivíparos y ovíparos.</p>	<p>Reproducción de plantas.</p>

4°	5°	6°
<p>Características generales del crecimiento y del desarrollo: nacer, crecer, reproducirse y morir.</p> <p>Dimorfismo sexual.</p> <p>Características que representan las hembras y machos de diferentes especies en estado adulto.</p> <p>Reproducción de animales.</p>	<p>Aparato reproductor.</p> <p>Estructura y función del aparato reproductor masculino y femenino.</p> <p>Los roles sexuales y los prejuicios existentes en cuanto a diferencias de inteligencias, competencias y habilidades entre los sexos.</p>	<p>Caracteres sexuales: primarios y secundarios.</p> <p>Los cambios físicos psicológicos durante la pubertad.</p> <p>Reproducción humana.</p> <p>Células reproductoras, masculinas y femeninas.</p> <p>Fecundación, embarazo y parto.</p>

Hoja de registro para el análisis de los contenidos

Contenido temático:

Grado:

Nombre de los o las maestras del equipo:

Frase textual del libro o imagen (señalar página del libro).	Elemento que se considera sexista o en su caso, apoyo a la equidad.	Argumentación (¿por qué lo considera así?).

Conclusión del equipo sobre los hallazgos:

Ejemplo de un elemento detectado como sexista

<p align="center">Hoja de registro para el análisis de los contenidos</p> <p>Contenido temático: Las grandes etapas del crecimiento y el desarrollo Grado: 6° Nombre de los o las maestras del equipo:</p>		
<p>Frase textual del libro o imagen (señalar página del libro).</p>	<p>Elemento que se considera sexista o en su caso, apoyo a la equidad.</p>	<p>Argumentación (¿por qué lo considera así?)</p>
<p>En los primeros dos años las niñas y los niños desarrollan la coordinación motriz que les permite controlar sus movimientos, manipular objetos y desplazarse, hasta que llega el gran logro que es aprender a caminar. (p. 109)</p> <p>En esta época el niño va reconociendo a quienes lo rodean, empezando por su madre y su padre... (p.109)</p>	<p>Apoya equidad: Habla sobre las niñas y los niños</p> <p>Possible sexismo: Se menciona únicamente al niño</p>	<p>DESDE EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO</p> <p>Usa un lenguaje incluyente, que pone tanto a las niñas como a los niños en una etapa de desarrollo donde las habilidades motrices no son diferentes por el sexo.</p> <p>Al no incluir aquí a las niñas, surge la duda sobre si es una omisión involuntaria, lo que implica la invisibilidad de las mismas, pero también podría ser que se pretenda que las niñas bebés pudieran no tener el mismo tipo de respuestas, sin embargo esto no se aclara más adelante, por el contrario, se hace reiterativo el uso expreso del término niño. Se retoma al niño y la niña más adelante, como lenguaje incluyente</p>
<p>Conclusión del equipo sobre los hallazgos:</p> <p>DESDE EL CURRÍCULUM OCULTO</p>		

Nota: estas hojas de trabajo deberán ser recogidas y acumuladas en una sola carpeta para su posterior análisis global.

Ficha 2: Interacciones y lenguaje entre docentes y estudiantes

Propósito: Identificar elementos sexistas en los diferentes estilos de interactuar con los niños y con las niñas, así como el uso del lenguaje hacia ellos/as.

Actividades:

- a) El equipo se subdivide en equipos más pequeños según el grado que imparten.
- b) Comentar en el equipo (discutir) las preguntas de la ficha.
- c) Escribir en la tabla las similitudes y las diferencias entre los niños y las niñas, según lo comentado en las preguntas 1 y 2.
- d) Anotar las frases que en general sobre las interacciones y tipo de lenguaje se utilizan en el aula.
- e) Redactar al finalizar, una breve conclusión sobre sus análisis.
- f) Exponer al grupo en plenaria las conclusiones.

Preguntas para debate

Reflexionen durante unos minutos y comenten entre ustedes haciendo un ejercicio de retrospectiva sobre la cotidianidad del trato entre niños y niñas.

1. ¿Qué es un niño?, ¿qué es una niña?
2. ¿Cómo es el comportamiento característico de cada uno de éstos?
3. ¿A quién recuerda más a lo largo de los años, a niños o a niñas? ¿Por qué?
4. ¿Con quiénes se identifican más y por qué?
5. ¿Qué tipo de frases utilizan para llamarles la atención a un niño y a una niña?
¿Es igual? ¿En qué estriba la diferencia (énfasis, tono de voz, tipo de mensaje)?
6. ¿Qué tipo de frases utilizan para reconocer el esfuerzo en el trabajo a los niños y cuáles a las niñas?
7. Si dan algún tipo de estímulo o premio, ¿de qué tipo es para los niños y cuál para las niñas?
8. Cuando un/a alumno/a argumenta sobre alguna situación o problema en especial, a quién se le da mayor credibilidad, ¿al niño o a la niña?, ¿por qué?
9. ¿Qué tipo de 'tareas especiales' se les dejan a las niñas y cuáles a los niños?
10. ¿Qué tipo de actividades tecnológicas o plásticas se promueven en el grupo?
11. ¿Cómo se les evalúan sus trabajos diarios a niños y a niñas?

Tabla comparativa sobre las interacciones

	NIÑO	NIÑA
Similitudes		
Diferencias		
Recuerda más a		
Frases para		
Estímulo premio		
Tareas especiales		
Actividades técnicas o plásticas		
Trabajo en libretas		
Otros		

**Ficha 3: Proceso de enseñanza y aprendizaje
(metodología pedagógica y didáctica)**

Propósito: reflexionar sobre los procesos didácticos y pedagógicos que utilizan cotidianamente los docentes en el proceso enseñanza - aprendizaje.

Actividades:

- a) El equipo se subdivide en binas para realizar las siguientes actividades.
- b) Elaborar un formato de una planeación de clase, según los elementos que consideran convenientes y generalmente son los que toman en cuenta para su realización.
- c) Escribir el porqué de cada uno de esos elementos.
- d) Comparar con los elementos que se encuentran en el documento de formación y explicar si hubo diferencias y por qué. Reelaborar el formato si faltó algo o consideran algún otro elemento importante.
- e) En binas, seleccionar algún contenido programático para realizar una secuencia didáctica en la que incorporen de manera transversal la equidad de género.
- f) Explicar en las observaciones del formato, el porqué consideran que esas actividades promueven la equidad de género.
- g) Redactar al finalizar, una breve conclusión sobre sus análisis.
- h) Exponer al grupo en plenaria el trabajo realizado.

Ejemplo de formato:

Si bien no hay un único formato que pueda considerarse el más adecuado, se presenta un ejemplo para ser considerado, evaluado y modificado según lo considere cada maestra/o de acuerdo a sus requerimiento y aspectos a considerar.

Escuela: _____ **Maestro/a:** _____
Semana del _____ **al** _____ **de 200** _____.
Unidad, Temática, Proyecto, etc.: _____
Propósito: _____

Día	Objetivos específicos ¿Para qué?	Temas y subtemas (contenidos programáticos) ¿Qué? Conceptuales: Procedimentales: Actitudinales:	Desarrollo de actividades ¿Cómo? Apertura-motivación Organización del grupo Desarrollo Cierre	Recursos didácticos ¿Con qué?
-----	-------------------------------------	---	---	----------------------------------

Evaluación:

Observaciones del proceso:

D) Desarrollo de los contenidos

Construyendo la equidad de género en la escuela primaria

2.1 Elementos sexistas en el ámbito educativo

Hablar de sexismo en la escuela, es hablar sobre el reconocimiento de ciertos prejuicios sobre los géneros que en apariencia van desapareciendo en la sociedad y por tal motivo, la mayoría de los maestros y maestras consideran que es algo que ya no se da en sus aulas. Sin embargo, se han realizado investigaciones en las que se han encontrado evidencias de sexismo en las escuelas, como la de Marina Subirats, por ejemplo, entre otras.

Se entiende por sexismo al “ejercicio discriminatorio por el que se asignan características psicológicas, formas de comportamiento y asignación de roles fijos por el solo hecho de pertenecer a determinado sexo, restringiendo así el desarrollo pleno de mujeres y hombres. Tiene que ver también con una construcción cultural que divide al mundo en esferas pública y privada. Dado que el sexismo se observa sobre todo en detrimento de las mujeres, se argumenta que el sexismo es la ideología de la supremacía masculina” (Instituto Nacional de las Mujeres, 1999).

El ingreso a la escuela primaria es igual para hombres y mujeres. Las estadísticas demuestran que los porcentajes son prácticamente iguales. Sin embargo, esta igualdad formal no garantiza que las mujeres tengan las mismas posibilidades que los hombres. “Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el ‘ojo desnudo’, por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para identificarlas” (Subirats, 1999: 189). Entre otros mecanismos, está el identificar el hecho de que muchas de las características que diferencian a los niños y niñas están consideradas como ‘naturales’, cuando puede que esto no sea así.

La escuela en el sistema capitalista le dio cabida a las mujeres, pero de manera diferenciada. Estudiaban en escuelas por separado los hombres y las mujeres, lo que permitía que fueran formados y formadas de manera adecuada para su función social. A lo largo del siglo XIX y gran parte del siglo XX coexisten “dos modelos de educación escolar diseñados en función de las diferencias de sexo; uno de ellos es dominante, es el considerado universal” (Subirats, 1999: 191). Esto dio como resultado que el programa educativo oficialmente legislado fuera el de los niños y el de las niñas surgiera como un apéndice del otro, al ser una versión diluida del de los niños, más las

cuestiones específicas propias para las mujeres. Se establecen contenidos diferentes, normas de comportamientos diferentes, educados en centros distintos y por personas del mismo sexo.

Sin embargo, a medida que los movimientos sociales lograron el reconocimiento de las mujeres como 'sujetos de derechos', el mantenimiento de una educación exclusiva para ellas fue siendo más difícil, ya que la escuela es la institución encargada de formar al ciudadano y a la ciudadana modernos. De ahí que no se justifica una educación diferenciada para ello.

En consecuencia, con estos procesos sociales se dio como resultado la escuela mixta, en la cual fueron las mujeres las que se incorporaron al currículum dominante. Aun cuando esto parece favorecer a las mujeres, todavía hay algunas situaciones por explicar. Como por ejemplo, si las mujeres tienen una formación libre de discriminación, ¿por qué siguen escogiendo profesiones poco valoradas en el mercado de trabajo? Generalmente se explica esto por la poca vocación a carreras que implican conocimientos más complejos, según el imaginario social, como las ciencias o las matemáticas. Esta explicación remite de nuevo a diferencias naturales esencialistas, que sitúan las causas del lado de los individuos y no de las instituciones. Sin embargo, estas teorías no tienen el día de hoy ningún sustento.

Otro fenómeno que se presenta hace referencia a los comportamientos de hombres y mujeres; aún cuando la escuela no es la única instancia socializadora, sí tiene un efecto en la construcción diferenciada de los géneros. Pero los mecanismos de la escuela para este proceso socializador no son visibles tan fácilmente. Se justifica el hecho de no discriminación por los resultados académicos, los cuales no son significativamente diferentes entre hombres y mujeres, pero la utilización posterior de estos resultados está muy diferenciada en términos de formación de fuerza de trabajo.

Es decir: "las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas, que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades y una jerarquización de los individuos", (Subirats, 1999:198). De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Y a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos, controladores y controlados.

Hacer estas distinciones entre los niños y las niñas es sexismo puro y discriminación, y lo más preocupante y peligroso es que tanto en el modelo masculino como el femenino se asume que mujeres y hombres ya nacieron con tales características, cualidades y atributos asignados a lo femenino y a lo masculino, instaurándose esto como un “deber ser”, en lugar de asumir que fueron aprendidas como producto de una asignación sociocultural donde juegan un papel muy importante la familia, la escuela y los medios de comunicación, como instancias importantes del proceso de socialización.

Ahora bien, las investigaciones respecto a la forma en que la escuela es sexista se han encaminado en lo empírico a dos aspectos importantes: 1. Al análisis del currículum explícito y, 2. Al del currículum oculto. Esto es, se han encaminado al análisis de los elementos fundamentales en la producción de un orden pedagógico.

2.2 El currículum explícito y el currículum oculto desde la perspectiva de género

Es común que se sigan presentando algunas discrepancias en la comprensión del significado y funciones del currículum, aun cuando pareciera que su significado es evidente. Generalmente se le asocia al desarrollo del trabajo de las maestras y maestros, o se considera simplemente como aquello organizado que se debe enseñar y aprender por los alumnos. De ahí que se entienda con dificultad que implica la realización de un proyecto educativo de una escuela o de una sociedad en su conjunto. Asegura Grundy que el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas, (Sacristán, 1998).

En este proyecto educativo general se presentan intereses específicos sobre la función social de la educación, lo que se manifestará en el currículum, pero estos intereses están asociados a ideologías específicas o situaciones de poder que determinan lo que ha de ser enseñado y aprendido tanto de manera explícita como de manera implícita. “El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento”, (Bernstein, 1980, pág. 47, citado por Sacristán, 1998).

La escuela es una de las instituciones que socializan a la población. En este proceso se reproducen las tendencias sociales, culturales y económicas de la sociedad. Aunque hay propósitos muy claros y explícitos, también hay procesos que no lo son, que más bien se dan por procesos no conscientes, o no visibles, pero que sí contribuyen en la reproducción de las tendencias sociales.

La escuela no es neutral, el sistema educativo y las instituciones escolares son construcciones sociales e históricas, donde los mitos y creencias o los paradigmas dominantes están presentes en la toma de decisiones respecto al papel de la escuela en la sociedad y respecto a la función de las maestras y los maestros, aun cuando para éstos no sea consciente.

De ahí la necesidad de hacer visible estos procesos complejos que están tanto de manera explícita como de manera implícita u oculta.

Se entiende por *currículum* explícito tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios y los programas oficiales. Y por *currículum* oculto todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y en las interacciones en los procesos educativos, (Torres, 1998, pág. 198).

Ahora bien, para reflexionar y profundizar en la manera en que este *currículum* opera en las escuelas reproduciendo el sexismo, hay dos rasgos importantes que contribuyen, desde la teoría del *currículum* y la teoría de género, para identificarlo:

- La continua división y clasificación en géneros de las personas, las actividades y las capacidades, entre otros; es decir, en patrones culturales diferenciados, atribuidos a hombres y a mujeres.
- La sobre valoración de todo lo que es considerado masculino, tanto en lo que se refiere a personas como a los rasgos culturales que forman parte del género que les es atribuido.

Estos hechos se reflejan en todos los ámbitos de la cultura escolar y a todos niveles, desde las etapas preescolares hasta los estudios superiores: la educación está concebida como preparación para la vida activa, para la producción, pero no para la reproducción (entendida ésta no sólo como la maternidad, sino como el conjunto de actividades que permiten el mantenimiento y desarrollo físico, sexual y sentimental de las personas). De modo más específico, el sexismo en la escuela es promovido básicamente por medio del *currículum* explícito y el *currículum* oculto.

Las investigaciones del *currículum* explícito se han interesado en el análisis del conocimiento que es transferido a hombres y mujeres, mientras que las investigaciones sobre el *currículum* oculto se han enfocado en el estudio de las interacciones en el aula y el lenguaje que las maestras y los maestros tienen con los y las estudiantes.

En el caso del currículum explícito, esto se evidencia en los textos e imágenes de materiales impresos como libros, material didáctico y cuadernos de trabajo, entre otros, donde se privilegia en texto e imagen lo realizado por hombres, en tanto se subestima, se omite o se silencia lo que hacen las mujeres. Incluso, en ocasiones se observan incongruencias entre lo que se dice en el texto y la imagen. Por ejemplo, se menciona que niñas y niños deben hacer tal actividad, pero el niño aparece en el rol protagónico mientras que la niña se muestra como mera observadora.

En lo que atañe al currículum oculto, este sexismo se transmite y fomenta por medio de un trato diferenciado a mujeres y hombres a través del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración de la atención proporcionada a unas y otros, el tipo de preguntas y respuestas, el chiste, la caricatura y el sarcasmo al alumnado por parte del profesorado. Otra forma de sexismo vía currículum oculto se observa en el tipo de facilidades e instalaciones, así como en la oferta y promoción de actividades escolares (que incluyen las deportivas y talleres), vía carteles, spots, avisos, entre otros. Por ejemplo: “Inscríbete al taller de carpintería”, y aparece un niño lijando un trozo de madera; o bien, “Inscríbete al taller de costura”, y aparece una niña utilizando una máquina de coser.

Como se percibe, tanto el currículum explícito como el oculto están constantemente impregnados de sexismo; pero, mientras el sexismo es visible en textos y materiales, el currículum oculto, al ser menos tangible, visible y manifiesto, se vuelve aparentemente “efímero” o difícil de detectar. Al respecto, Marina Subirats (1999) destaca que,

[...] las diferencias en el trato dado a las niñas y los niños, a través del currículum oculto, hace que ellas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía.

Las repercusiones de estas formas de sexismo pueden verse, entre otras, en las preferencias por ciertas carreras profesionales y en las formas como las mujeres y los hombres se incorporan a la educación superior; si bien en México desde el año 2000 la matrícula se ha mantenido en promedio, en 50% mujeres y 50% hombres, existen grandes disparidades en la composición por sexo, dependiendo del área de conocimiento. En consecuencia, se tienen ingenierías mayoritariamente compuestas por hombres, y humanidades con porcentajes muy altos de mujeres.

Los resultados de las investigaciones sobre estos rubros han demostrado que los niños y las niñas son tratados/as de manera diferenciada en las aulas, como se verá a continuación.

2.2.1 El programa, contenidos temáticos y los libros de texto

En los materiales escolares, como el programa, los libros de texto y sus contenidos temáticos específicos, así como los materiales didácticos que utilizan los docentes cotidianamente, tienen aún elementos sexistas, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para incorporar en éstos, el enfoque de género y la promoción de la equidad. “Existe sexismo cuando describen a los hombres y a las mujeres, los niños y las niñas, en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de los roles existentes”, (Apple, 1987: 111).

Esto es, que se presenta una negación, quizá no intencionada, de la diversidad social, de la realidad diferenciada entre los individuos, entre los hombres entre sí y entre las mujeres entre ellas mismas.

Otra forma de sexismo en los libros de texto es cuando se presentan algunas situaciones existentes sin criticarlas o cuestionarlas, aceptando las mismas como única verdad universal y sin ofrecer alternativas. Esto equivale a aceptar implícitamente las desigualdades y las discriminaciones. Hay algunos autores que reconocen que algunas de las imágenes sólo muestran la realidad social como se presenta, lo cual hace a los textos realistas, pero si esto no es cuestionado o se acepta como una situación que ha de permanecer porque así es lo ‘natural’, lo ‘normal’, entonces se limita en las niñas y los niños la toma de conciencia de que hay posibilidades diferentes.

Es importante rescatar que los libros de texto son elementos de apoyo en el proceso educativo y como tales, entonces, no están obligados a mostrar la realidad tal cual, sino a promover acciones positivas en las que se destaquen tanto roles masculinos como femeninos no tradicionales, como por ejemplo, citar a mujeres que están en puestos de decisión, en ingeniería y matemáticas o citar a hombres sensibles como poetas, escritores o pintores, a mujeres que trabajan duramente en el campo y en las fábricas, otras muy valerosas que trabajan en la paz y en la guerra o como directoras de grandes empresas, así como a hombres que gustan de actividades que tienen que ver con el cuidado de bebés u otras que se han considerado tradicionalmente femeninas. De esta manera se pueden detectar elementos sexistas explícitos cuando se describen a niños y niñas, mujeres y hombres, en roles rígidos, estereotipados, convencionales, sin tener en cuenta la diversidad; y se detectan elementos sexistas ocultos, cuando estos textos describen la realidad de una sociedad en la que las mujeres y las niñas

ocupan una posición de inferioridad en relación con los hombres y los niños, sin intentar poner en entredicho esta pretendida inferioridad.

Pero, ¿cómo detectar los elementos sexistas en el currículum? Las investigadoras e investigadores han echado mano de algunas herramientas claves, (Subirats, 1999):

Análisis cuantitativo del contenido: valorar estadísticamente de manera comparativa el número de personajes masculinos y femeninos que figuran en los títulos, textos e ilustraciones de los libros y demás materiales utilizados por alumnos/as y maestros/as. Puede afinarse este análisis si se contempla la diferencia entre personajes o imágenes principales y secundarias.

Análisis cualitativo del contenido: comparar las características propias de los personajes masculinos y femeninos que aparecen en los libros y demás materiales. Este comportamiento puede clasificarse en tres aspectos: a) las referencias sociales (estado civil, condición familiar, nivel de escolaridad o desempleo, la profesión y el marco de vida), b) las actividades (domésticas, relacionadas con la educación de niños y niñas, profesionales, políticas o sociales y las actividades de ocio o esparcimiento) y c) los aspectos socio-emotivos manifestados por los individuos (las referidas a la dimensión afectiva positiva contrapuesta a la afectividad negativa, la resistencia a la presión social contrapuesta a la dependencia y la docilidad, y la debilidad de carácter). Aquí es importante destacar, que puede realizarse este análisis aun cuando los personajes presentados en los libros de cuentos, por ejemplo, sean animales.

Análisis del sexismo gramatical: se identificará por la forma en que se utilizan el vocabulario y las reglas gramaticales. Se abusa del uso genérico masculino para designar a todos los individuos, hombres y mujeres, y en consecuencia se invisibiliza a las mujeres. Aquí se puede contabilizar los nombres y pronombres utilizados, por ejemplo en los libros de historia, para detectar una muy posible preponderancia de nombres y pronombres masculinos. Respecto a la gramática, en castellano y francés se establece que cuando hay dos nombres, uno masculino y otro femenino, se utiliza en género masculino y el plural para designarlos. Esto es considerado sexista, ya que se transmite el mensaje de que lo femenino queda minimizado o detrás de lo masculino.

Los resultados de estos análisis en diferentes países han demostrado que los textos y materiales que se utilizan en el proceso educativo, tienen todavía muchos elementos sexistas. Se ha detectado, por ejemplo, cómo en las imágenes, al contabilizarlas, prevalece un porcentaje mayor de hombres que de mujeres; respecto a las actividades, cuando se analizan, se ve con claridad la manera estereotipada de los roles femeninos y masculinos y en cuando al sexismo gramatical, es más que evidente al considerarse que la lengua tienen reglas inmutables que se considera son 'lo correcto'.

2.2.2 Interacción docente - estudiante: el lenguaje como mediador

La comunicación y las interacciones en el aula son un área muy importante para reflexionar y actuar. Es muy difícil concebir la acción educativa sin docente y estudiante, por eso es conveniente revisar las relaciones que se establecen entre ellos así como los códigos de comunicación que prevalecen.

El punto de partida de cualquier discusión sobre el papel del personal docente en la formación de estudiantes, debe de partir del análisis de los propios recursos que el/la docente aporta como sujeto (construcción subjetiva de su identidad), así como de las historias de las y los sujetos que interactúan con él o ella (estudiantes), y de la historia que construyen en el aula y de las condiciones socio históricas en que se desarrolla la aventura del proceso educativo.

El vínculo que se produce en esta interacción se ve influido por las características del entorno social e institucional donde se lleva a cabo; por los intereses, actitudes y características de docentes y estudiantes, y además por las propias características y complejidades del conocimiento que se está enseñando. En suma, podríamos decir que la docencia se ve afectada por el momento histórico en que se desarrolla, (Torres, 2001).

Durante mucho tiempo, se ha considerado a la docencia como actividad apostólica. Bajo esa mira, no le deja mucha posibilidad al personal docente de ser el sujeto que se construye como resultado de procesos dialécticos por el conjunto de interacciones con todos los ámbitos en los cuales vive. De la misma manera, las relaciones entre éste y el alumnado están condicionadas por la tradición escolástica, sin considerar que estos vínculos se construyen cotidianamente a través de las interrelaciones que se suceden en el aula, en la escuela y en la sociedad.

En pocas palabras, la interacción docente-estudiante se construye en la cotidianidad de su trabajo social, en la cotidianidad del trabajo en el aula; el profesorado y el estudiantado construyen el proyecto docente a través de la relación vincular. Y es en el aula donde primero y principalmente se establecen y formalizan estos vínculos y toman su forma, es donde en gran medida se da el gran intercambio de acciones físicas y afectivas que resultan continuas, ineludibles e irrepetibles y se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo en la conducción del aprendizaje.

Ahora bien, el impacto de estas relaciones no quedan dentro del aula, su acción trasciende en la formación de individuos, hombres y mujeres, para el ejercicio de la vida misma.

Es así como la propia construcción identitaria del cuerpo docente, el contexto sociocultural y la realidad de cada estudiante, construyen interacciones y vínculos en función de los valores y las normas sociales que están establecidas, en las cuales se trasladan, casi intactos, los valores y los conceptos estereotipados sobre la condición femenina y la masculina que la sociedad ha asignado.

Reconocer que el trabajo docente es ejercido por sujetos concretos, poseedores de una historia e influenciados por su época así como por el momento en el cual viven, lleva a romper el esquema ordinario que considera al ejercicio magisterial como actividad homogénea, nos lleva a un nuevo planteamiento donde se reconoce al maestro y a la maestra, es decir, la docencia que se construye y recibe las particularidades de la institución en que se desempeña.

Es en la escuela donde se produce la construcción-realización de la pareja educativa, y se genera el vínculo pedagógico docente - estudiante. Ya Gramsci citaba a la docencia como el trabajo viviente del maestro que se produce dentro de una sociedad y en un momento histórico determinado en el que cada uno de los actores refleja sus relaciones civiles y culturales diversas y antagónicas, (Palacios, 1978).

La teoría del vínculo que viene de la psicología (Pichón-Riviére, 1956, citado por Torres, 2001), considera al individuo como una resultante del juego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica, la cual se expresa a través de determinadas conductas. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona en constante proceso de evolución, por lo cual, el/la alumno/a en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares. Resumiendo, se puede afirmar que existen muchas maneras de relacionarse, es decir, existen muchos tipos de vínculos.

A través de cómo el personal docente realice su función, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos. Por esto, la manera de ser de la o el docente, la manera de impartir la clase cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumnado a través de las relaciones que practique en el aula y en la escuela.

Si en la enseñanza se practica cada vez más un natural vínculo de dependencia, y el personal docente transmite que saber es poder, se nulifica la capacidad del alumnado y se acerca de una manera peligrosa más al adiestramiento que a la educación. Este vínculo de dependencia que se asume como 'natural' entre docente y estudiante, se

expresa por ejemplo en supuestos como: docente sabe más que estudiante, de tal manera que ha de aceptar sus apreciaciones sobre su visión del mundo tal como las presenta; que el/la docente debe proteger a el/la estudiante de cometer errores y de algunas otras cosas (en el caso de los niños y las niñas, es más claro identificar la manera en que, en general, se protege a las niñas de los niños); el personal docente puede legitimar los intereses de los/las estudiantes, de ahí que decida conscientemente que los niños pueden o no hacer tal o cual cosa y las niñas tal o cual otra; que las y los docentes pueden y/o deben definir la comunicación posible con el alumnado, (Bohoslavsky, 1975).

Esto puede resultar de difícil aceptación porque también es la sociedad y la escuela como protectora del status quo, que instala en el quehacer del personal académico las normas y verdades que la sociedad legitima. Estas acciones siempre serán certificadas por las madres, los padres y la sociedad, creando una escuela que más que educar, domestique y lleve a los alumnos y a las alumnas a practicar formas de comportamiento, aceptadas socialmente y estereotipadas según su género. Mediante esta práctica docente podríamos decir, que el papel de la escuela es netamente reproductor, es decir está destinado a conservar la cultura y todas las reglas sociales más que para crear o transformar la cultura.

Por otro lado, es necesario enfatizar que el cuerpo docente enseña tanto con lo que enseña como con aquello que no enseña, es decir, opera el currículum oculto. Muchas veces lo que no se enseña y no registran los programas escolares es lo vital, lo que perdura en la formación de alumnos y alumnas.

Así, a manera de conclusión en este aspecto, se podría decir que el vínculo pedagógico entre docente y estudiante es portador de conocimientos, generador de actitudes y promotor de intereses sociales previamente establecidos, los cuales operan tanto de manera explícita en el trato con la comunidad estudiantil como de manera implícita, por toda aquella carga cultural y valoral que el cuerpo académico ha incorporado a su existencia como parte de su propio proceso de vida, su historia, sus circunstancias socioculturales y el contexto institucional en el que ha llevado la formación oficial y en el que desempeña cotidianamente su práctica pedagógica. Ahora bien, las investigaciones sobre las interacciones que se han realizado desde la perspectiva de género, han dejado de manifiesto una serie de planteamientos que contribuyen a hacer una reflexión profunda sobre éstas y el impacto en la formación en los niños y niñas. Algunos de los datos que se han logrado evidenciar son por ejemplo, el que los niños en general reciben mayor desaprobación y más críticas de docentes que las niñas, y que estas críticas adoptan un tono de voz más duro, mientras que a las niñas se hacen en tono más suave o con reprimendas menos severas.

También está presente en la interacción y en el uso del lenguaje por parte del personal docente, en la manera en que es tratado el conocimiento; se ha encontrado que a los niños se les hace énfasis en el contenido de sus trabajos y no en la forma, mientras que a las niñas es a la inversa. Una idea que en general es considerada por académicos y académicas, es que por naturaleza las niñas trabajan de manera más ordenada y limpia, con mejor letra y claridad, mientras que los niños, por naturaleza, son más desorganizados en sus libretas, trabajan con menos limpieza y no tienen cuidado con el trazo de la letra, lo cual, desde la óptica actual, no tiene fundamento.

El análisis que se hace sobre el currículum oculto no es únicamente de manera cuantitativa, sino también cualitativa, en donde se busca el tratar de establecer cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural. De ahí que es necesario atender al contenido de la comunicación establecida para tratar de descifrar, más allá de las diferencias del trato individual, el mapa de características y valoraciones de los géneros que regula actualmente sus formas de transmisión en la escolarización, esto es, lo que llama MacDonald “códigos de género”, (citado por Subirats, 1999).

Como reflexión final se puede decir que, a pesar de los avances en la investigación desde la perspectiva de género en las interacciones entre docentes y alumnado, es evidente que falta aún mucho más por llevar a cabo. Lo encontrado hasta ahora, puede ser de utilidad como punto de partida, como supuestos a comprobar o para el planteamiento de nuevos supuestos o hipótesis. El trabajo de reflexión y autocrítica que el personal docente hagan respecto a su práctica pedagógica cotidiana será finalmente el ejercicio más importante tanto para la detección de prácticas sexistas como para disminuir el ejercicio de las mismas, buscando siempre llevar a cabo estrategias que promuevan la equidad de género.

2.2.3 Proceso enseñanza- aprendizaje: metodología o fundamento pedagógico y didáctico

“En las circunstancias de enseñanza y aprendizaje escolar concurren una multiplicidad de situaciones y procesos que, al tiempo que condicionan las interacciones que se realizan en las aulas, también determinan el éxito o el fracaso de las metas educativas a las que sirven tales instituciones académicas”, (Torres, 1998:151).

El proceso de enseñanza y aprendizaje es parte de un contrato didáctico que tiene la función de regular los hábitos y las expectativas recíprocas del profesorado y del alumnado en lo relativo a los contenidos culturales y a las conductas consideradas ortodoxas, que son en sí el deber ser explícito, pero fundamentalmente contienen implícitos que regulan la vida académica cotidiana.

Como se ha estado reiterando, la escuela no es un espacio ahistórico, sino que es el contexto social, cultural y económico el que de alguna manera condiciona la orientación y el valor de todo lo que ahí dentro ocurre. Así, la construcción de las intersubjetividades atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se entiende por *enseñanza* el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. La enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos, (Alfonso, 2003).

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.

Pero “la *enseñanza* no es una mera interacción entre docentes y estudiantes, como si esa relación estuviese vacía de contenidos que pueden representar opciones muy diversas, posibilidades de aprendizajes muy desiguales, sin considerar que maneja instrumentos de aprendizaje muy diferentes y que se realiza en situaciones muy diversas”, (Sacristán, 1998: 242). Por su parte, el aprendizaje es un concepto clave en la pedagogía; éste se ha ido transformado a través del tiempo y se entiende según la perspectiva teórica prevaleciente. En la pedagogía tradicional se veía como una adquisición y acumulación de conocimientos principalmente de manera memorizada. En las teorías más recientes, el aprendizaje implica la vida entera, es decir, comprende tanto actividades intelectuales, como destrezas, actitudes, sentimientos, creencias,

maneras de obrar; en pocas palabras, implica la conducta integral del individuo, su manera de llegar a conocer, sentir y actuar (Nérici, 1984).

Si bien el *aprendizaje* es un proceso tanto individual como social, está implicado en la persona que aprende, pero esta implicación se relaciona directamente con lo que es aprendido, lo cual es enseñado, con quien proporciona, facilita, promueve, motiva o estimula el aprendizaje, es decir, con quien enseña y lo que se enseña; así, la relación entre enseñanza y aprendizaje es indisoluble. En un ambiente socializado como la escuela, esta relación está representada por quien enseña y por quien aprende. Por otro lado, la enseñanza genera usos específicos, interacción personal entre docentes y estudiantes, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares (donde se entretajan los códigos de género), y al mismo tiempo, es atravesada por el tipo de contenidos culturales que se construyen en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y con los valores implicados en esa cultura, (Sacristán, 1998).

En la práctica pedagógica, el proceso de enseñanza aprendizaje está condicionado por la metodología pedagógica o técnicas didácticas que se han construido como resultado de procesos de formación escolarizada de los docentes y sus propias experiencias, así como con elementos explícitos de los programas educativos.

Los métodos de enseñanza son el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje hacia determinados objetivos. Las técnicas de enseñanza son el recurso didáctico al cual se recurre para hacer efectivo un propósito definido de enseñanza (Nérici, 1984).

En la práctica cotidiana de los/las docentes, transcurren por su devenir pedagógico una serie de teorías y conceptualizaciones sobre lo que es enseñanza y aprendizaje y en función de éstas, deciden sus métodos y sus técnicas específicas, para realizar la planeación de la clase. A lo largo de los años, la experiencia y conocimiento respecto a los programas y los contenidos temáticos a tratar, las y los docentes construyen una práctica pedagógica particular, muchas veces independientemente de la condición específica del alumnado. Son las circunstancias específicas las que los harán incorporar alguna u otra estrategia diferente, (Rockwell, 1989).

Así, el profesorado ha de planificar y guiar situaciones diversas y complejas de aprendizaje. En esta planificación es indispensable que tenga conocimiento sobre qué, por qué, a quién y cómo enseñar, así como *de qué manera aprende* cada uno de sus alumnos y alumnas.

Ahora bien, estos saberes se encuentran ya simplificados en los programas y planes de estudio, es decir, la planificación está unificada a nivel nacional lo que al maestro o maestra, de alguna manera, le facilita el trabajo en este nivel de acción pedagógica, sin embargo, es aquí donde se conecta nuevamente la reflexión desde la perspectiva de género, en el sentido de que pocas veces se realiza un análisis sobre el contenido propuesto en el programa, y sobre la metodología propuesta que, como ya se mencionó, conlleva de manera implícita un tipo de comunicación esperada en la interacción docente- estudiante.

Esto se puede interpretar de varias maneras, entre otras, cabe la posibilidad de que el personal académico haga un esfuerzo por cumplir a lo largo del ciclo escolar la mayor parte de los objetivos planteados, pero en el transcurrir del ciclo se enfrentarán a situaciones ambientales que configuran la realidad del aula. En este transcurrir de las diversas situaciones, es poco probable que el profesorado se detenga a reflexionar sobre su actuación y la trascendencia no sólo del acto de enseñanza en el aprendizaje, sino de la práctica pedagógica en su dimensión más compleja, en la formación de estudiantes y de la sociedad misma. Es decir, el trabajo se convierte en una serie de rutinas del comportamiento profesional que simplifica las situaciones de complejidad cotidiana de las escuelas, de manera que lo que parece complejo y difícilmente gobernable desde esquemas conscientes de actuación profesional se torna fácil y casi automático o rutinario para docentes socializados profesionalmente.

En estas rutinas se esconden, los valores, las normas y en general, los códigos de comportamiento deseados y esperados para todos y cada uno de los individuos que formamos la sociedad. En estos códigos están presentes, claro, los códigos de género; los cuales habrá que develar con ejercicios de autorreflexión y confrontación con las estructuras sociales y pedagógicas establecidas, siempre que se propicie el ambiente que permita el ejercicio de manera compartida con la comunidad docente y educativa en general, (Torres, 1991).

Romper las estructuras rutinarias que comparten espacio conceptual y de construcción misma de las estructuras escolares, implica un resquebrajamiento de las estructuras de pensamiento propias que lleva a nuevas problemáticas y conflictos. Sin embargo, se puede empezar el proceso por elementos simples de modificar o tomar en cuenta en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje. Una propuesta específica sería el reflexionar sobre la manera en que se realiza la planeación de clase, el uso de los materiales didácticos y de los contenidos de aprendizaje, así como la secuencia didáctica y los ejercicios de evaluación o verificación de los aprendizajes.

Elementos de la secuencia didáctica⁷

La secuencia didáctica es la organización del trabajo en el aula mediante el conjunto de actividades estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Las situaciones didácticas tienen un arranque, un desarrollo durante determinado tiempo y un cierre. Su duración varía. Puede requerir una jornada, una parte de la jornada, una semana o más, lo que el personal docente considere necesario y conveniente.

Hay situaciones que se hacen antes y otras después, porque está implicado un proceso donde están encadenadas las situaciones didácticas y en este sentido son interdependientes y cada situación que se hace depende de las que se hicieron y a su vez, va a generar dependencia de las que se quieran hacer a continuación.

Las situaciones didácticas expresan lo que el personal docente hace para orientar la práctica cotidiana —la acción, las decisiones, los modos de intervenir en el aula, la manera de organizar al grupo, los materiales necesarios de acuerdo a la intención educativa— y no el nombre con el que bautiza su trabajo.

Los elementos que se necesitan desarrollar para realizar en la práctica el proceso enseñanza aprendizaje, son:

- **Propósito:** Expresa con claridad lo que se pretende lograr en el alumno con base en el enfoque y el programa educativo.
- **Contenidos:** (¿qué enseñar?) son la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en el propósito. Estos se dividen en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

Contenidos Conceptuales (¿qué deben saber?):

- a) Hechos: el aprendizaje literal en sí mismo es descriptivo.
- b) Principios: leyes, ejemplo: los derechos humanos.
- c) Conceptos: requieren comprensión y ésta es gradual, ejemplo: Género, sexo,

Contenidos Procedimentales: (¿qué deben saber hacer?)

- a) Generales: comunes a todas las áreas que se pueden agrupar, ejemplo: observación, selección, registro y comunicación de información.
- b) Algorítmicos: Indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver problemas.

⁷ Tomado de SE COLIMA (2004). DDE. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. T.B: *Orientación para la aplicación del Programa de Educación Preescolar.*

c) Heurísticos: son contextuales, no aplicables de manera automática y siempre de la misma forma, ejemplo: la interpretación de la información.

Contenidos Actitudinales: (¿cómo es el comportamiento deseado del ser?)

a) Generales: observación, atención, actitud de diálogo...

b) Respeto a sí mismo, ejemplo: respetar su cuerpo, ser responsable hacia el trabajo, en las consecuencias de sus acciones, etc.

c) Relaciones interpersonales y con el medio: respeto a las ideas de los demás, respeto hacia el medio ambiente, colaboración, solidaridad, honestidad, etc.

• **Actividades:** (¿Cómo?) Congruentes, pertinentes y suficientes respecto al propósito y los contenidos.

a) *Apertura:* en estas actividades se consideran el diagnóstico y/o activación de saberes previos, encuadre de la sesión y actividades motivacionales.

b) *Desarrollo:* se considera la congruencia con el propósito y las características del grupo; la pertinencia, contribuyen con el logro de los propósitos; la suficiencia, es decir si atienden al tratamiento completo de los contenidos de forma significativa, se centran en el desarrollo de habilidades y competencias, evidencian la aplicación del enfoque, consideran diferentes formas de organización grupal, y evidencian las formas de interrelación grupal atendiendo a la diversidad (adecuaciones curriculares).

c) *Cierre:* consideran espacios para la socialización de productos, así como acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

• **Recursos:** (¿Con qué?) Considera:

a) *Materiales educativos:* utilizar variedad de materiales.

b) *El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC):* verificar si la tecnología propuesta es atractiva, adecuada a la edad y un apoyo para las habilidades de razonamiento, etc.

c) *Favorecen al desarrollo:* los recursos utilizados dan pauta al desarrollo de habilidades y competencias, así como instrumentos de investigación y de comunicación.

• **Evaluación:** (¿Qué aprendieron?, ¿cómo lo puedo mejorar?)

a) Se incluyen instrumentos para una auténtica valoración y evaluación.

b) Evidenciar una clara relación entre los objetivos de aprendizaje y la valoración del aprendizaje de los alumnos.

c) Los instrumentos de valoración contienen criterios de temas específicos.

d) Considerar la valoración de conceptos, procedimientos y actitudes como manifestación de una competencia.

Algunos elementos adicionales en los que se puede pensar sobre la planificación de la secuencia didáctica en cada clase se muestran en la siguiente tabla, buscando la incorporación del análisis reflexivo y crítico en cada momento, desde la perspectiva de género.

Elementos a considerar para la planificación docente de la secuencia didáctica⁸

1. Definición, explicación y orientación de los objetivos	
1.1	<i>Describir los propósitos de la clase considerando los aspectos de género</i>
1.1.1	Sugerir a los alumnos y alumnas el tema utilizando alguna estrategia motivadora: preguntas, lluvia de ideas, narración, anécdota, cuento, chiste, etc., planteamiento de una situación problemática, otras:
1.2	<i>Propiciar que alumnos y alumnas comprendan el valor del nuevo aprendizaje en un contexto de equidad</i>
1.2.1	Relacionar el objetivo con una situación real
1.2.2	Retomar experiencias significativas y/o emotivas
1.2.3	Despertar la participación y el interés del grupo
1.3	<i>Orientar adecuadamente hacia los objetivos propuestos</i>
1.3.1	Describir la manera en que se van a satisfacer los intereses del alumnado
1.3.2	Mencionar las actividades a realizar para llegar al objetivo
2. Selección organización y tratamiento de los contenidos	
2.1	<i>Decidir sobre la selección de los contenidos tras la reflexión y crítica sobre la posición de hombres y mujeres según responde a criterios de:</i>
2.1.1	Programación y planificación
2.1.2	Intereses propios del grupo
2.1.3	Necesidades especiales de las alumnas y los alumnos
2.1.4	Extensión y profundidad de algún tema
2.2	<i>Promover que se establezcan relaciones de los contenidos tratados en esta clase con otros contenidos tratados anteriormente.</i>
2.3	<i>Ubicar adecuadamente la clase en una secuencia dialéctica en el desarrollo de los contenidos:</i>
2.3.1	Explorar y escuchar los conocimientos, y supuestos previos de los alumnos y alumnas
2.3.2	Evitar errores de contenido
2.3.3	Evitar imprecisiones
2.3.4	Mostrar seguridad ante el manejo del tema
2.4	<i>En el campo del conocimiento actuar de modo que el alumnado dude y no acepte todo como una verdad acabada:</i>
2.4.1	Despertar el interés sobre temas relacionados con el ya visto
2.4.2	Promover la investigación y búsqueda de respuestas a dudas y nuevas problemáticas.
2.4.3	Propiciar el desarrollo de habilidades analíticas y críticas
2.4.4	Facilitar la concreción de nuevos conceptos

⁸ Elaborado por Tamayo, Julieta, (2003), para el curso de Evaluación Educativa, de la Maestría en Educación de la UR, en base a bibliografía y consultas electrónicas para tal propósito.

3. Desarrollo del proceso pedagógico.

- 3.1 *Utilizar un diálogo heurístico y construir el conocimiento con una amplia participación del alumnado.*
 - 3.1.1 Dirigir los cuestionamientos de los/las alumnos/as hacia búsquedas de respuestas en el libro de texto
 - 3.1.2 Elaborar con el grupo, esquemas, mapas conceptuales, líneas del tiempo, explicaciones gráficas, etc. (evitar que sólo copien).
 - 3.1.3 Resolver dudas promoviendo la colaboración del grupo.
- 3.2 *Dirigir el trabajo autónomo a partir de brindar una adecuada orientación de las actividades a realizar por estos y propiciar su concentración e independencia en la ejecución de las mismas.*
 - 3.2.1 Permitir que los alumnos y alumnas exploren, manipulen y utilicen diverso material de manera individual o en equipo.
 - 3.2.2 Permitir que cometan errores y orientarles para rectificar sus propios procedimientos
 - 3.2.3 Corregir con precisión si se presentan confusiones contextuales y conceptuales
 - 3.2.4 Permitir que comparen sus procedimientos con sus compañeros/as
 - 3.2.5 Favorecer el que lleguen a conclusiones respecto a la actividad realizada

4. Formas de organización de la clase

- 4.1 *Desarrollar la clase de formas distintas según la situación de aprendizaje*
 - 4.1.1 Con el grupo total en una disposición frontal.
 - 4.1.2 En pequeños equipos o subgrupos.
 - 4.1.3 Individualizada.
- 4.2 *Modificar la distribución del alumnado en el aula de acuerdo a la tarea a realizar.*
 - 4.2.1 Desplazarse el/la docente por distintos sectores del aula para facilitar la atención del alumnado. Moverse entre los lugares o equipos y apoyar el desempeño.
 - 4.2.2 Corregir y explicar individualmente si lo considera conveniente
 - 4.2.3 Proporcionar material adicional a quien lo requiere.

5. Utilización de medios de enseñanza: recursos didácticos

- 5.1 *Ser adecuados a los objetivos y contenidos de la clase, evitando el material sexista.*
 - 5.1.1 Presentarse de manera visual, auditiva y/o kinestésica
 - 5.1.2 Colectivo y/o individual
 - 5.1.3 Satisfacer los objetivos y contenidos
- 5.2 *Estén adaptados al desarrollo del grupo y respondan a sus intereses*
 - 5.2.1 Sean llamativos y despierten el interés de los alumnos y alumnas
 - 5.2.2 Sean interactivos
 - 5.2.3 Usar recursos audiovisuales
 - 5.2.4 Usar recursos virtuales y de cómputo
 - 5.2.5 Cumplir las características propias del material: tamaño, tipo y tamaño de letras, dibujos coloridos, etc. sin sexismo
- 5.3 *Permitir la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno permitiendo la reflexión y el pensamiento crítico.*
- 5.4 *Estimular la búsqueda de conocimientos.*
 - 5.4.1 Proporcionar material bibliográfico adicional
 - 5.4.2 Promover el uso de herramientas virtuales y de cómputo
- 5.5 *Hacer posible su utilización por cada uno de los/las alumnos/as (manipulación directa, visibilidad, legibilidad)*
- 5.6 *Aprovechar las posibilidades didácticas de los recursos utilizados (pizarrón, libros de texto, computadora, etc.)*
 - 5.6.1 Retomar continuamente para reforzamiento de temas
 - 5.6.2 No ser adornos para el salón

6. Evaluación

- 6.1 *A través de las diferentes actividades registrar información sobre los procesos de aprendizaje y considerar todos los elementos posibles como evidencias del proceso:*
 - 6.1.1 En libretas de los alumnos/as
 - 6.1.2 En libros de los alumnos/as
 - 6.1.3 En registros propios de el/la maestro/a
- 6.2 *Utilizar distintos instrumentos de evaluación:*
 - 6.2.1 Escritos
 - 6.2.2 Orales
 - 6.2.3 Prácticos
 - 6.2.4 De resolución individual
 - 6.2.5 De construcción grupal o en equipos
- 6.3 *A partir de los resultados de las evaluaciones*
 - 6.3.1 Comunicar y analizar con los alumnos y alumnas sus resultados
 - 6.3.2 Ofrecer oportunidades para que revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vista
- 6.4 *Propiciar que los alumnos identifiquen sus progresos y dificultades*
- 6.5 *Proponer nuevas acciones en función de los logros y dificultades identificados.*

7. Relaciones interpersonales con alumnas/os. Interacción con el grupo

- 7.1 Mostrarse amable y respetuoso/a con los alumnos y las alumnas
- 7.2 Utilizar un lenguaje coloquial, afectivo e incluyente
- 7.3 Promover el trabajo colaborativo
- 7.4 Interpelar a los alumnos y las alumnas por su nombre
- 7.5 Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos/as
- 7.6 Estimular la participación activa de todos y todas
- 7.7 Atiender a las diferencias individuales de alumnos y alumnas
- 7.8 Ante situaciones grupales problemáticas, facilitar el análisis y la elaboración de propuestas de acción por parte de los niños y las niñas
- 7.9 Mantener el diálogo abierto durante el trabajo en el aula con los alumnos y alumnas
- 7.10 Manifiestar entusiasmo durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO 3.

Conclusión: La práctica docente como mecanismo para disminuir el sexismo en el ámbito escolar

Porque la docencia es una constante e intensa búsqueda, busquemos los reencuentros con la vida como acontecimientos decisivos de nuestras prácticas pedagógicas.

J. Tamayo

Objetivo particular

Discutir sobre las posibilidades reales de transformación para tomar una postura propia y determinar acciones y estrategias de inicio del proceso de reconstrucción de la práctica pedagógica.

Objetivos específicos

- Comentar y compartir experiencias propias en las que, sin ser del todo conscientes, han actuado a favor de la equidad de género.
- Discutir sobre las implicaciones en lo individual, en el contexto educativo y en la comunidad, de llevar a cabo acciones a favor de la equidad de género.

Contenidos

- 3.1 Comentarios: experiencias docentes que favorecen la equidad de género.
- 3.2 Posibilidades de acción a favor de la equidad de género.

E) Desarrollo de las estrategias de trabajo

Conclusión: La práctica docente como mecanismo para disminuir el sexismo en el ámbito escolar

3.1 Experiencias docentes que favorecen la equidad de género

Actividad 7

Propósito: Leer algunas experiencias de otros/as maestros/as en las que se manifiestan posturas y propuestas para reflexionar y disminuir las prácticas sexistas en la escuela. Y comentar y compartir experiencias propias en las que sin ser del todo conscientes, han actuado a favor de la equidad de género.

Materiales: Cartas de otros docentes (documentos obtenidos por Internet), hojas de rotafolio, plumones de colores.

- a) Se forman equipos de tres a cinco personas para leer y comentar sobre las cartas elaboradas por docentes con el propósito de dejar evidencia de sus experiencias y acciones, realizadas con motivo de un concurso nacional organizado por INMUJERES.
- b) Comentar en los equipos, a partir de este tipo de experiencias, tener ellos/as algunas propias ya vividas, en las que consideren que han promovido la equidad de género o alguna idea que se les ocurra que pueda ser realizada en el corto plazo.
- c) Escribir en una hoja de rotafolio sus principales impresiones.
- d) Exponer en plenaria su trabajo y comentar ante el grupo.
- e) Redactar alguna reflexión propia en la que consideren manifestar su sentir al respecto.

3.2 Posibilidades de acción a favor de la equidad de género

Actividad 8

Propósito: Proponer algunas ideas o líneas de acción directa en el aula escolar para construir la equidad de género en la escuela.

Materiales: Hojas tamaño carta, hojas de rotafolio, plumones de colores.

a) Trabajar en equipos de tres a cinco personas en una mesa de debate. Abrir la reflexión con la pregunta: ¿Qué podrían hacer para comenzar un proceso de construcción de equidad en la escuela? ¿Por dónde empezamos?

b) Iniciar la lluvia de ideas y escribirlas en las hojas de rotafolio. Después de discutir las, decidir por las tres opciones que consideren claves y factibles.

c) Exponer y escribir en una tabla general las propuestas. Argumentar sobre éstas.

d) Discutir en plenaria sobre las alternativas propuestas para organizarlas según el ámbito de acción: reflexión y crítica sobre el currículum, interacciones entre docentes y estudiantes, proceso de enseñanza-aprendizaje, uso de espacios y actividades que promuevan la equidad, etc.

e) Agrupar, depurar o sintetizar las propuestas para lograr tener hasta tres propuestas que sean factibles de incorporar por docentes en su práctica cotidiana.

f) Cada quien escribirá un compromiso-acción para promover la equidad de género en la escuela primaria a partir de éstas tres que por consenso se han seleccionado.

g) Comentar en plenaria, analizar y decidir por las 5 acciones viables de llevar a cabo.

h) Escribir una carta compromiso *

*Carta para _____(Mí misma) dentro de algunos años como si fuera alguien que se enfrenta a una nueva experiencia, pensando en el futuro (será cerrada y guardada por al menos 5 años).

Tabla para elaborar en plenaria en hojas de rotafolio

Propuestas de los equipos	Reflexión y crítica sobre el curriculum explícito y oculto	Sobre las interacciones y el uso del lenguaje	El proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje

Hoja individual para escribir las tres propuestas claves seleccionadas por consenso y sus acciones específicas

PARA CONSTRUIR LA EQUIDAD	
TRES PROPUESTAS CLAVES	COMPROMISOS-ACCIÓN

La carta ⁹

*Gabriela Molina Herrera,
maestra de primaria, Puebla.*

Querida Herlinda:

Ayer que te vi con tus viejos compañeros de labor, machete y morral guindados del hombro, con tu vestido pobre y despintado y triste, los hilos de agua de tus trenzas, igual que cuando te conocí hace 18 años... cargabas una bebé en tus espaldas. ¿Pasaste corriendo frente a la escuela para que no te miraran los que adentro estudian? El tiempo se ha detenido en ti como si no te hubiese tocado. Recuerdo que en mi afán por detener tu carrera hacia el rancho y por lograr que entraras a esa única aula sin vidrios en las ventanas, de techo de lámina, horno para pan en verano, tuve que cambiar los horarios de entrada y salida de clases; los adapté de manera que Adela, Yola, Florina, Ernestina, Olga, Maty, Margarita, Caro, tú... y todas aquellas niñas que tenían que llevar de almorzar, leñar, cargar y asolear el café pudieran compartir los aprendizajes que eran sólo derecho de los niños.

Hoy sé que no bastaron los cambios de horarios ni las súplicas a sus padres para que las dejaran completar la primaria; porque el hambre, la miseria, la marginación y la cultura retratada en las costumbres de tu pueblo lo impidieron.

Tus hijas, las que llevas de la mano, irán a la escuela, pues hay programas de gobierno que favorecen la permanencia de más niñas en ella. Se cubre con la demanda educativa, pero eso no basta todavía. Hace falta una escuela que eduque en la democracia y la equidad; quiero decir, una escuela en donde las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades de aprender y además se les dé lo justo de acuerdo con sus necesidades de desarrollo personal y social.

He descubierto que aquellas cosas que realicé para que asistieras a la escuela fueron hechas con la sola idea de hacerlas, sin entendimiento real. Puedo decirte que en este tiempo, al practicar la reflexión cotidiana de mis acciones, se despertaron en mí otras formas de ver la vida y la educación. Te lo explico mejor: antes era por hacerla, y hoy tengo la seguridad y las ideas claras del porqué deben hacerse así.

Por eso te manifiesto que cuido las palabras con las que me dirijo a mis alumnas y alumnos, planeo y organizo mis actividades y al grupo, de manera que se vea la

⁹ Primer lugar de la 2a. Convocatoria "Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas", agosto 2003-marzo de 2004. Ceremonia de premiación: 20 de octubre de 2004.

armonía entre niñas y niños, no distingo al que no sabe o a la niña por ser niña, y procuro que el ejemplo diga más que cien palabras.

Lo más importante de esta historia es que podemos inventar muchas formas para que todas y todos tengan una educación que les dé oportunidad de cambiar su forma de pensar, sentir y vivir desafiando lo que no está escrito, pero existe...

Hoy, maestras y maestros tenemos que dejar de actuar la carta sólo por actuar, debemos reflexionar siempre sobre nuestras acciones, palabras y valores culturales e incidir de manera positiva en algunas de esas costumbres que te impidieron terminar la primaria, que no le dieron oportunidad a Yola de seguir estudiando a pesar de ser tan inteligente y creativa, o que llevaron a Florina a guardarse en casa por el hecho de que empezó a menstruar y a convertirse en “mujer”.

Déjame decirte que te veo en los rostros de todas mis alumnas, y sobre todo en Arely: Ella tiene diez años, y se ha convertido en la representación viva de lo que yo hubiera querido que tú hicieras. Se enfrentó a su padre diciéndole que tenía los mismos derechos que sus hermanos y merecía respeto. Llevaba en sus manos los *Derechos de las niñas y los niños*.

Se me acabó el espacio, pero no el tiempo. No podrás leer esta carta. Ahora la leerán tus hijas.

Tu maestra

Fútbol en la escuela comunitaria¹⁰

*Pedro Chávez González,
instructor comunitario, Estado de México.*

Hoy es un día como cualquier otro en la comunidad San Lorenzo, municipio de Valle de Bravo. La noche está por caer. Los últimos rayos del sol se reflejan en la orilla de la laguna. La gente de la comunidad se dispone a descansar, y yo me encuentro en mi salón, sentado junto a la mesa de trabajo recordando un incidente ocurrido la semana pasada.

Aún están vivas las escenas en relación con Jaime, un alumno muy inquieto, el líder del grupo dentro y fuera del aula. Durante un partido de fútbol en equipo mixto, una niña le dio sin querer una patada, y Jaime se molestó y a su vez la pateó con gran fuerza. Ella lloró y corrió a decirle a su mamá, mientras yo me apresuré a indagar detalles de lo que había pasado y hablé con Jaime para hacerle reflexionar y decirle que un hombre tiene mayor fuerza que una mujer y por tanto él llevaba una ventaja que no debía aprovechar. Más tarde llegó la mamá de la niña a platicar conmigo y muy enojada me reclamó: “Maestro, ¿por qué deja que mi niña juegue con los hombres?, ¿qué no comprende?, ¡ellos son más toscos y la pueden lastimar!, ¡mi esposo se va a enojar mucho!”.

Un poco confundido por la reacción de la señora, atiné a decirle: “¡Cálmese, señora, le voy a explicar cómo estuvo la situación!”. Después de dialogar con ella un buen rato, le expuse por qué jugaban juntos mujeres y varones, y le dije que acciones tan sencillas como éstas ayudarían en la integración, el respeto y la valoración de las capacidades de niñas y niños, ya que todos debemos tener las mismas oportunidades independientemente del género. Claro, acepté que había cometido un descuido al no hacer que se respetaran las reglas del juego y no evitar enfrentamientos. Me comprometí a tener más cuidado. Jaime, muy apenado, ofreció disculpas a su compañera y a su mamá.

Al día siguiente, al salir al recreo, quise organizar al grupo para realizar un juego distinto y prevenir con ello otra situación parecida a la del conflicto. Para mi sorpresa, en ese momento todos los niños encabezados por Jaime y su compañera se acercaron para invitarme a jugar fútbol en conjunto: “Maestro, no queremos jugar otra cosa, queremos jugar fútbol, prometemos no agredimos”. El juego transcurrió sin incidentes. Las niñas y los niños cumplieron su palabra de no enojarse ni pelearse. Al llegar al salón, los felicité; les hice notar que la forma adecuada de convivir y divertirse es respetándose mutuamente. Después, compartimos una lectura muy interesante titulada “Pateando

¹⁰ Primer lugar de la 3a. Convocatoria “Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas”, 2005.

lunas”, al término de la cual se quedaron viendo incrédulos y más aún sorprendidos por su contenido. Una de las niñas comentó: “Maestro, también nosotras las mujeres podemos jugar fútbol igual o mejor que los hombres”. “¡Claro que sí!”, fue mi respuesta. Concluí la reflexión diciéndoles que mi hermana también juega fútbol. En seguida, les entregué un citatorio para Fútbol en la Escuela, una reunión comunitaria y finalmente nos organizamos para hacer el aseo del aula.

En la reunión comunitaria traté el problema que se dio en el juego de fútbol; me sorprendió el hecho de que todas las madres y padres de familia ya lo sabían. Varias señoras se expresaron con palabras similares: “Sí, mi hija me contó lo sucedido y también me dijo que leyeron un cuento donde una niña jugaba a la pelota. Pues qué esperanza de que a nosotras cuando fuimos chicas nos dejaran jugar; si lo hacíamos, nos decían marimachas”.

No emití más comentarios. Les invité a realizar una actividad con el tema “Los trabajos”, según la cual cada participante dramatizaría un trabajo de tantos que se dan en la comunidad. Como los adultos no cooperaban en principio, solicité la intervención de las alumnas y los alumnos. Inició Jaime, y continuaron otras y otros, con mucho entusiasmo. Después, algunos adultos se animaron a actuar. Ahí observamos que las mujeres también hacen trabajos “rudos” como partir leña, ordeñar, cuidar animales, cultivar o cosechar la milpa y otros similares, que aparentemente son propios de hombres.

Concluimos la actividad con una reflexión en la que se hizo notar que las mujeres hacen más trabajos, de los cuales algunos son en apariencia exclusivos para el género masculino, mientras que los hombres, muy cómodos, no le entran al trabajo del hogar o de los que dicen corresponden a la mujer.

Para el aseo diario, me ha tocado ver cómo Jaime toma la iniciativa, lleva la cubeta y la jerga a lavar; y cuando las niñas apresuradas comienzan a barrer, Jaime llega, las observa un instante y de pronto toma otra escoba y les ayuda.

En el transcurso de mi primer año de servicio continué con estrategias similares. Tal vez lo que pasa en esta historia no sea un logro extraordinario; pero ver a las madres y padres de familia jugar fútbol con sus hijas e hijos me hizo sentir que rompimos algunas barreras que limitan la equidad de género. Lo importante del quehacer educativo es conseguir la armonía y la felicidad.

Las enrebozadas¹¹

*Olivia Juárez Pérez,
maestra de primaria, San Luis Potosí*

Fue en un rinconcito de la Sierra Madre Oriental, muy lejos de mi ciudad natal; para llegar hasta el lugar desde la cabecera municipal, tuve que recorrer ocho horas a caballo. Estaba lleno de luz, vegetación y pájaros hermosos que alegraban con su canto mi estancia en ese lejano lugar. Ahí, mi trabajo como maestra de primaria me dio la oportunidad de hacer algo por las mujeres de esa localidad.

Ellas siempre estaban enrebozadas, cargando a sus hijos o a sus hermanitos o simplemente cubriéndose por pudor. Desde el primer momento me di cuenta de la desigualdad que había entre las niñas y los niños y entre las madres y los padres de familia. Al realizar la inscripción noté que sólo anotaban a los varones y a las niñas de seis y siete años de edad, pero no a las de ocho en adelante, y que a la primera junta de padres de familia solamente fueron los señores; todo esto me sorprendió en forma desagradable y decidí hacer algo al respecto.

Al empezar las clases en el turno matutino, lo primero que hice por las tardes fue visitar domicilios para saber el motivo por el cual no mandaban a sus hijas mayores a la escuela, y me di cuenta de que era porque tenían que cuidar a sus hermanitos pequeños y hacer los quehaceres de la casa porque las mamás tenían que acarrear leña, cuidar y darles de comer a los animales, mientras los papás se iban a trabajar en la siembra, así que la ayuda de las niñas para la familia era muy necesaria. ¿Cuál sería la solución para que ellas pudieran cumplir con las dos tareas importantes que debían realizar y cómo le haría para que no sólo los padres participaran en las juntas?

Se me ocurrió pedirle autorización al inspector para que mi escuela fuera tres en uno. ¿Qué es eso?, me preguntó el maestro. Le expliqué que mi idea era que pudiera darse servicio de guardería, primaria y escuela para padres. Él, como autoridad inmediata, debía estar enterado de mi plan de trabajo y darle el visto bueno, si es que estaba de acuerdo. El inspector aprobó lo que planteé, me felicitó y me ofreció su ayuda.

Así empecé mi labor con mucho entusiasmo: Como era un salón muy grande, acomodamos unos petates en las orillas para que las niñas que llegaban con sus hermanitos amarrados con su rebocito atrás de su espalda, los pudieran acostar o dejar gatear mientras ellas estudiaban. Todos estábamos al pendiente y más de una vez me tocó cargar a un bebé mientras daba la clase.

¹¹ Primer lugar de la 4a. Convocatoria "Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas", 2006.

Por las tardes, invité a los padres a la escuela y ahí me permití tocar temas acerca del trato a los hijos combinando el amor con la disciplina, y a petición de ellos se les dio clases de lectura, escritura y operaciones básicas, que con gran interés tomaban mujeres y hombres por igual. Nunca he visto gente más interesada en aprender como ellos, pues asistían puntuales, participaban, hacían tareas y disfrutaban de las clases. Ese trabajo colectivo fue gratificante e inolvidable para todos.

Logré el objetivo dándoles a las niñas la oportunidad de estudiar y a las señoras, de participar, porque asistieron a las reuniones de padres de familia y sus opiniones fueron tan valiosas y respetables como las de los señores. Al final de mi labor en esa comunidad vi a las mujeres con un rebozo que, además de útil, las embellecía.

Ahí concluimos que el pertenecer a un género u otro no impide tener la oportunidad de participar y disfrutar de los procesos educativos que nos permiten ser buenos seres humanos.

F) Desarrollo de los contenidos

Conclusión: La práctica docente como mecanismo para disminuir el sexismo en el ámbito escolar

3.1 Comentarios: experiencias docentes que favorecen la equidad de género

La perspectiva de género se ha incorporado a las políticas educativas de todos los países de América Latina. Los programas de los gobiernos, por un lado, orientaron las reformas hacia el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos. Con ello, las niñas y las mujeres fueron beneficiadas por estas políticas generales. Por otro lado, los gobiernos incorporaron en forma explícita en sus políticas la promoción del principio de igualdad de género. Sin embargo, la inserción explícita de este objetivo entra en contradicción con otras reformas que se orientan a la homogeneización, a la recentralización y hacia el conservar las atribuciones en el nivel central (Messina, 2001). Los gobiernos han incorporado la perspectiva de género de diferentes formas, como: en el currículum, en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación básica y media.

- En las distintas áreas del currículum, especificando los aportes de las mujeres al desarrollo de la cultura y de la sociedad y de su papel en la historia: producción de materiales no sexistas.
- En los materiales de enseñanza.
- En la educación sexual, para que sea desarrollada con una perspectiva no sexista: programas de prevención del embarazo adolescente, promoción de educación sexual y afectiva para educación media y talleres de capacitación.
- En los programas de formación continua de profesorado para identificar las prácticas sexistas a nivel de lenguaje, las actitudes y las interacciones dentro del aula, elaborando texto de apoyo y cursos de capacitación a maestros/as y supervisores/as.

Se han desarrollado también programas para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso al término de los ciclos básicos, de las niñas, con diversos programas de apoyo a los grupos vulnerables, para tratar de eliminar la selección y la discriminación. Esto es así, porque se ha tratado de eliminar las desigualdades identificadas. Pero, en conjunto estas medidas no están articuladas entre sí. Adicionalmente se continúa haciendo énfasis en el currículum, en los textos y no en las prácticas pedagógicas.

Aun cuando en algunos países de América Latina se ha desarrollado una práctica pedagógica con perspectiva de género, estas aportaciones han sido de beneficio más para las universidades y para las organizaciones no gubernamentales (ONG) que para los aparatos del Estado.

“La pedagogía de género es parte de un movimiento teórico más amplio que se expresa en los estudios de género, tanto en una relativa institucionalización, en las investigaciones sobre el tema, como en la creación de estudios de posgrado”, (Messina, 2001:17). Estas aportaciones se han multiplicado principalmente en México y Argentina. Las aportaciones están relacionadas con la creación de nuevas categorías de análisis, con la reconstrucción de la experiencia de mujeres y hombres para demostrar los roles socialmente asignados, y después de los estudios sobre las mujeres le siguieron los estudios acerca de la masculinidad. Sin embargo, estos aportes de la teoría de género no se aplican aún en las aulas, y menos en las de educación básica, al menos que se realicen como una iniciativa individual y aislada de todo el contexto educativo.

En la práctica, las políticas educativas distan de ser aplicables, por múltiples razones, entre otras, porque el énfasis se ha hecho más en los contenidos, en los programas curriculares que en las prácticas mismas. Algunos planteamientos consideran que la perspectiva de género es algo que tendría que construirse desde la reflexión y la conciencia de la necesidad de la equidad de género, (Tamayo, 2002; Morgade, 1999 citado por Messina, 2001). Aun cuando los debates sobre las diferentes posturas no han concluido, el esfuerzo realizado por los diferentes países, es meritorio, sin dejar de tener claro, que aún falta mucho por hacer.

Por todo lo mencionado antes, las organizaciones internacionales, continúan también en la lucha y proponen, entre otras, que: “la igualdad de género en la educación básica debe ser abordada como parte de una problemática de exclusión social, que remite a situaciones estructurales de compleja resolución y justifica políticas de mediano plazo; es necesario identificar las manifestaciones de la desigualdad de género en la educación básica y mantener un enfoque de género evitando que se diluya en nombre de una propuesta educativa integrada”, (Messina, 2001, pág. 21).

La equidad de género conlleva a la posibilidad de democratización y éste en sí mismo, será un camino que lleve al tratamiento igualitario de cualquier diferencia. El desafío es inmenso. Se busca hacer realidad el derecho a la educación para todos y todas, pero más allá de esto, se busca la erradicación de la pobreza. Como dice Bourdieu, la tarea es agrupar sin homogeneizar. Para lograr esto, se necesita del soporte de un proyecto educativo que guarde su especificidad.

Se pretende que la equidad de género posibilite la transformación sociocultural, que comprometa las relaciones entre lo público y lo privado, entre el Estado y la sociedad civil. La educación podría organizarse para promover la equidad de género en la sociedad civil. Esto implica necesariamente una reflexión profunda sobre la construcción de la identidad, sobre el cuerpo, las emociones y la sexualidad. Implica una mirada acerca de las mujeres y de los hombres como sujetos y no como objetos de estudio, e implica también, una profunda reflexión sobre el compromiso y la responsabilidad social de maestras y maestros y sobre su quehacer cotidiano, (Tamayo, 2002).

En consecuencia será necesario tomar en cuenta, entre otras cosas, las experiencias del personal directivo y del cuerpo académico para reflexionar sobre su práctica pedagógica y las estructuras educativas y su normatividad.

3.2 Posibilidades de acción a favor de la equidad de género

Buscar construir una sociedad en la que se viva con equidad de género en la vida cotidiana, implica llevar a cabo acciones en diferentes ámbitos, pero todas éstas han de partir de la reflexión consciente y crítica. La pedagogía crítica posibilita una educación radical, en la cual los y las docentes tienen una trascendencia fundamental. La construcción de una práctica pedagógica que sea consecuencia de la experiencia enriquecida con las aportaciones reflexivas y los constantes cuestionamientos críticos por parte de los y las docentes, puede llevar a transformar el ámbito escolar.

Giroux¹ explica que la educación radical es sinónimo de la educación crítica; la educación radical parte de dos supuestos fundamentales: el uso de un *lenguaje crítico* que implica *el cuestionamiento permanente de los presupuestos* y el uso de un *lenguaje de posibilidad*. Freire la llama Pedagogía de la Esperanza² y en su momento Dewey (1995) habló de la posibilidad de transformar la educación pensando en su función democratizadora desde el ideal de la democracia que se sustenta en el ejercicio de los derechos humanos fundamentales, como la igualdad, la libertad, la tolerancia y, en pocas palabras, el respeto a la dignidad humana.

La invitación es que la palabra *posibilidad* se incorpore en el lenguaje cotidiano de los docentes. La *posibilidad* por sí misma ofrece alternativas múltiples y variadas, siempre en relación directa a las circunstancias y al contexto. Pensar en *posibilidades*, es darle un sentido amplio a la palabra *creer*, la cual se sustentará entonces en *acciones* que derivan de propósitos y metas que llevamos más allá de las ilusiones. Luego entonces, tenemos todo por construir... y tenemos la *posibilidad* de hacerlo.

Julieta Tamayo Garza

¹ Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós Educador. España.

² Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

Glosario de términos

Acción afirmativa

Es una intervención práctica cuyo objetivo es favorecer la igualdad real —la formal queda garantizada por la legislación— a través de la interposición de medidas tendientes a remover los obstáculos culturales o de cualquier otro tipo que impiden la igualdad efectiva entre las personas. La acción positiva es un tratamiento desigual que actúa sobre un colectivo históricamente discriminado (el colectivo de mujeres, por ejemplo), para compensar una situación de desventaja y favorecer la consecución de la igualdad real. Este tratamiento desigual, de carácter estrictamente temporal, se encuentra legitimado por la normatividad internacional, por lo que en ningún caso puede considerarse como una discriminación hacia los varones. No se trata de perjudicarlos, sino de situar a las mujeres en una posición de igualdad respecto a ellos, de desequilibrar temporalmente la balanza a favor de las mujeres hasta lograr reequilibrar su situación respecto de los varones.

Androcentrismo

Análisis y comprensión de la realidad desde la óptica exclusiva del varón, que actúa como eje, referencia y medida de todas las cosas. El varón es considerado como centro de la realidad y su experiencia como la experiencia universal de la especie humana.

Discriminación

Trato desfavorable concedido a una persona en función de su pertenencia a un grupo concreto (raza, religión, ideología, sexo), y no sobre la base de su estatus de persona.

Olga Bustos Romero. Glosario del Manual *Cómo incorporar la perspectiva de género en la comunicación*. IEMNL, IJM, 2005.

Empoderamiento – *Empowerment*

El empoderamiento se refiere al proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control sobre sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieren habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. Es un proceso y un resultado. El empoderamiento se refiere a la ampliación de la habilidad de las mujeres de hacer elecciones estratégicas en sus vidas en un contexto en el que esta habilidad solía estar limitada.

Glosario de Género de United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW) s/f.

Es un proceso por medio del cual las mujeres transitan de cualquier situación de opresión, desigualdad, discriminación, explotación o exclusión a un estadio de conciencia, autodeterminación y autonomía, el cual se manifiesta en el ejercicio del poder democrático que emana del goce pleno de sus derechos y libertades.

Glosario de *Modelo de Equidad de Género MEG*: 2003. INMUJERES, 2007.

Equidad de género

Concepto que refiere al principio conforme al cual hombres y mujeres acceden con justicia e igualdad al uso, control y beneficios de los bienes y servicios de la sociedad, incluyendo aquellos socialmente valorados, con la finalidad de lograr la participación equitativa de las mujeres en la toma de decisiones, el trato, las oportunidades y los beneficios del desarrollo, en todos los ámbitos de la vida social, pública y privada.

Ley del Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
POE No. 162, 17 de Dic. 2003.

Espacio privado

Se denomina también así al ámbito de lo doméstico, que la cultura tradicionalmente había asignado como “propio” de la acción de las mujeres, en contraposición al espacio de lo público, “propio” de los hombres.

Espacio público

Se refiere al ámbito de la interacción social, donde se ejerce el poder político-económico y la toma de decisiones que afectan a una comunidad o sociedad.

Estereotipo de género

Es una representación social compartida por un grupo (comunidad, sociedad, país, etc.), que define de manera simplista a las personas a partir de convencionalismos o informaciones desvirtuadas que no toman en cuenta sus verdaderas características, capacidades y sentimientos.

Glosario de *Modelo de Equidad de Género MEG*: 2003. INMUJERES, 2007.

Familismo

Se identifica a la mujer-persona humana con la mujer familia. Esto significa que se considera que el papel de la mujer dentro del núcleo familiar determina su existencia y por tanto define sus necesidades y la forma en la que se le toma en cuenta. Este gravísimo error tiene consecuencias muy negativas para las mujeres. Las invisibiliza, las enmarca en el núcleo familiar y no toma en cuenta sus propias necesidades, sus aspiraciones ni sus derechos como miembros de una sociedad determinada, (Ferro,s/f, p.22). El familismo es un concepto analítico

desarrollado recientemente para interpretar el cambio de las actitudes sociales hacia los valores familiares. Las campañas a favor de los valores familiares y algunas investigaciones académicas utilizan la retórica moral para frenar la vida familiar postmoderna. El familismo se refiere a la obligación percibida de proveer apoyo a los miembros de la familia extendida, depender de los parientes para ayuda y apoyo y el énfasis en la interdependencia.

Familismo y creencias políticas. Adela Garzón. *Psicología Política*, No 17, 1998, 101-128. Universidad de Valencia, España.

El sociólogo norteamericano E. Banfield (quien acuñó el término familismo) dice que el familismo amoral de las culturas mediterráneas-latinas, mediante el cual la primera responsabilidad del individuo, sea hombre o mujer, es con la familia propia, se encuentra en oposición a cualquier proyecto o visión del mundo que tenga como prioridad el conjunto de la comunidad.

Banfield, E. (1958), *The Moral Basis of a Backward Society*, Free Press, Nueva York.

Feminismo

Movimiento social que lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Actitud personal mediante la cual se reconoce la existencia de una desigualdad social (en los países democráticos no existen desigualdades legales) entre los hombres y las mujeres, y se trata de contribuir a su eliminación. Existen varios tipos de feminismos, que corresponden a las diversas etapas históricas o contextos ideológicos por los que ha evolucionado la lucha por los derechos de las mujeres. Erróneamente se le confunde con el hembrismo, que es el equivalente del machismo.

Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
Glosario del Proyecto Premio al anuncio más equitativo. 2007.

Género

Concepto que refiere a los valores, creencias, atributos, interpretaciones, roles, representaciones y características que la sociedad asigna a hombres y mujeres.

Ley del Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
POE No. 162, 17 de Dic. 2003.

Identidad de género

La identidad de género hace referencia a la forma en que una persona se percibe a sí misma en relación con las concepciones sociales de masculinidad y feminidad (género).

Lamas, Marta. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. p.120, 1996.

Es una construcción bio-psico-social, producto del intercambio permanente con los demás, de tal manera que por el proceso de socialización se aprenden en los primeros grupos de pertenencia, como la familia y la escuela, los códigos incorporados a la existencia. Se refiere a los papeles o roles adquiridos por hombres y mujeres que han sido generalizados socialmente como estereotipos introyectados y asumidos como propios inconscientemente.

Tamayo, J. 2002. *Tesis de Maestría: La identidad femenina de las maestras y la práctica pedagógica.*

Igualdad

Principio jurídico que admite la capacidad de todas las personas para disfrutar de los mismos derechos.

Ley del Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
POE No. 162, 17 de Dic. 2003.

Igualdad de derecho

Es la igualdad ante la ley, que está plasmada en el Artículo Primero (que la establece para todas las personas) y en el Artículo Cuarto (que especifica la igualdad entre hombres y mujeres), de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Igualdad de hecho

Igualdad en la vida real, que se alcanza cuando mujeres y hombres tienen la oportunidad de ejercer plenamente sus derechos.

Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres

Es la situación en que mujeres y hombres tienen iguales oportunidades para realizarse intelectual, física y emocionalmente, pudiendo alcanzar las metas que establecen para su vida, mediante el desarrollo de sus capacidades potenciales sin distinción de género, clase, sexo, edad, religión y etnia.

Glosario de Modelo de Equidad de Género MEG: 2003. INMUJERES, 2007.

Intereses estratégicos de género

Los Intereses Estratégicos de Género (IEG) son identificados por las mujeres a partir de su posición de subordinación social. Estos intereses plantean un reto a la división sexual del trabajo, el poder y el control, así como a los roles y normas definidas según parámetros tradicionales. Los IEG varían según los contextos particulares y pueden incluir temas tales como derechos legales, violencia

doméstica, igualdad salarial y el control de las mujeres sobre sus cuerpos

Glosario de Género de United Nations International Research
and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW) S/F.

Mainstreaming de género

El proceso de transversalización/integración de la perspectiva de género se refiere al diagnóstico del impacto diferenciado que cualquier iniciativa, incluyendo leyes, programas y políticas, en cualquier área o nivel, tendrá sobre las vidas de los hombres y las mujeres. Se trata de una estrategia para hacer que los intereses, preocupaciones y experiencias de las mujeres y de los hombres constituyan una dimensión integral en el proceso de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que la desigualdad entre hombres y mujeres no se vea reproducida ni perpetuada.

Principios de Mainstreaming

- Establecer y fortalecer la voluntad política necesaria para lograr la igualdad y la equidad de género a nivel local, nacional, regional y global;
- Incorporar la perspectiva de género en el proceso de planificación de todos los ministerios y departamentos gubernamentales, particularmente aquellos que se ocupan de la planificación macroeconómica y de la planificación para el desarrollo, de las políticas de empleo y de los asuntos legales;
- Integrar la perspectiva de género en todas las etapas del ciclo de planificación sectorial, incluyendo el análisis inicial, desarrollo, diagnóstico, implementación, monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos;
- Utilizar datos desagregados según sexo en todos los ejercicios de análisis estadístico para determinar el impacto diferenciado de las políticas sobre las mujeres y los hombres;
- Aumentar el número de mujeres en posiciones de toma de decisiones, tanto en el gobierno como en el sector privado;
- Proporcionar herramientas y capacitación en sensibilidad de género, análisis de género y planificación de género a tomadores y tomadoras de decisiones, gerentes, y otros/as actores clave;
- Establecer vínculos entre el gobierno, el sector privado, la sociedad civil y otros/as actores relevantes que permitan garantizar el uso apropiado de los recursos.

Glosario de Género de United Nations International Research
and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW) S/F.

El *mainstreaming* de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva

de igualdad de género se incorpore en todas las políticas públicas, a todos los niveles y en todas las etapas, por las y los actores normalmente involucrados/as en la adopción de medidas políticas. La traducción española del término *mainstreaming* de género con “transversalidad” es parcial, puesto que recoge solamente un aspecto del *mainstreaming*: la introducción transversal de la perspectiva de género en todas las áreas, niveles, fases del proceso político.

Sin embargo, la palabra “transversalidad” no hace referencia al movimiento inverso, es decir a la idea que la perspectiva de género debe ser parte de la corriente política principal (*mainstream*) y debe tenerse en cuenta a la hora de establecer objetivos y prioridades de la agenda política principal.

Diccionario sobre mujeres y ámbito local. Dra. Emanuela Lombardo. Universidad Complutense de Madrid / Consejo de Europa, 1999.

Paridad

A diferencia de las cuotas, que prevén un porcentaje de mujeres en las listas electorales y que se presentan como una medida temporal de ajuste cuyo objetivo es reducir la sub-representación de las mujeres en la política, la paridad es una medida definitiva que busca compartir el poder político entre hombres y mujeres.

Este compartir no busca una simple participación de las mujeres en las instancias de deliberación, de consulta y de decisión; busca romper la monopolización masculina del poder político. A diferencia de las cuotas, que se inscriben en una lógica de la proporcionalidad de los intereses y que traducen una exigencia de representatividad, la paridad no es la expresión de una nueva división o alineación en política o de un pluralismo social y cultural. La paridad explicita el reconocimiento de las relaciones de género en política.

“La paridad, una nueva práctica de ciudadanía: entre la individuación y la identidad suscrita”. Bérengère Marques-Pereira. Revista de El Colegio de México. Estudios Sociológicos XXIII: 69, 2005.

Patriarcado

Es el poder de los padres: un sistema familiar, social, ideológico y político mediante el cual los hombres, por la fuerza, usando la presión directa o por medio de símbolos, ritos, tradiciones, leyes, educación, el imaginario popular o inconsciente colectivo, la maternidad forzada, la heterosexualidad obligatoria, la división sexual del trabajo y la historia robada, determinan qué funciones podemos o no desempeñar las mujeres, siempre está subordinado al grupo, casta o clase

compuesto por hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, como las reinas o primeras ministras o, que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder.

CONMUJER, Glosario de términos básicos sobre género, 1999. Tomado de los textos *La perspectiva de género, una herramienta para construir la equidad entre hombres y mujeres* (Marta Lamas, DIF, 1998) y *Ni tan fuertes ni tan frágiles* (G. Delgado, O. Bustos, R. Novoa, PRONAM, UNICEF, 1998).

Es un sistema familiar, social, ideológico y político en el que los varones, a través de diferentes medios a lo largo de la historia (la fuerza, la presión directa, los ritos, los símbolos, el lenguaje, las tradiciones, la división del trabajo, el control de la sexualidad femenina, la leyes, etc.), ejercen el poder sobre las mujeres y establecen un orden jerárquico de relaciones entre los sexos.

Olga Bustos Romero. Glosario del Manual *Cómo incorporar la perspectiva de género en la comunicación*. IEMNL, IJM, 2005.

Perspectiva de género

Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. DOF 01-02-2007.

Planes de igualdad

Los Planes de Igualdad son un conjunto de medidas destinadas a alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la empresa. Han de contener una serie de medidas que se refieren a los siguientes aspectos: Contratación y acceso al empleo; clasificación profesional, en la formación y promoción; retribución equitativa; organización del tiempo; conciliación entre la vida personal y laboral y un protocolo sobre acoso sexual y acoso discriminatorio. La gestión de la igualdad, la diversidad y la conciliación en la empresa son parte de la Responsabilidad Social Corporativa, cada vez más valorada. En España se han implementado a través de La Ley de Igualdad que entró en vigor el 24

de marzo de 2008 y por tanto, a partir de ese momento las empresas están obligadas al cumplimiento de sus contenidos.

Patricia Aragón Sánchez, Proyecto Concilia Vida Familiar y Laboral, España, 2008.

Prejuicios

Actitudes sin fundamento que predeterminan de manera favorable o desfavorable a las personas, instituciones, acontecimientos o situaciones diversas.

Glosario de *Modelo de Equidad de Género MEG*: 2003. INMUJERES, 2007.

Roles de género

Conjunto de expectativas acerca del comportamiento de hombres y mujeres en un contexto histórico y social determinado, son las actitudes consideradas “apropiadas” como consecuencia de ser hombre o ser mujer. Papel, función o representación que juega una persona dentro de la sociedad, basado en un sistema de valores y costumbres, que determina el tipo de actividades que ésta debe desarrollar.

Glosario de *Modelo de Equidad de Género MEG*: 2003. INMUJERES, 2007.

Sexismo

Es cualquier teoría o discurso que defienda la superioridad biológica, intelectual o social de un sexo en detrimento del otro, ya sea del masculino sobre el femenino, ya sea a la inversa. El sexismo, analizado desde la reflexión ética, constituye un atentado contra la igualdad fundamental de los seres humanos. Beatriz Fainholc (*Hacia una escuela no sexista*, Ed. Aique, 1997) establece diferencias entre machismo y sexismo, ya que mientras el machismo es una actitud inconsciente —en el sentido de que cuando a una persona con comportamientos machistas se le explica su actitud puede optar por abandonarlos— el sexismo representa una actitud inconsciente que propicia la dominación y subordinación del sexo femenino con respecto al masculino.

Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.

Glosario del Proyecto Premio al anuncio más equitativo. 2007.

Sexo

Se refiere a las diferencias biológicas entre los seres humanos; el sexo está determinado por las características biológicas: masculino o femenino, en el caso de hombres y mujeres; y hembra o macho en el de otras especies animales.

Glosario de *Modelo de Equidad de Género MEG*: 2003. INMUJERES, 2007.

Subjetividad

El concepto de subjetividad que se entiende como el proceso de dar sentido. Este proceso se trata de vincular con la cultura entendida como significados acumulados. Es una noción de configuración que se aleja de la de sistema, en tanto aceptar diversos niveles de claridad y precisión entre sus códigos, así como la posibilidad de re-semantizaciones (dar significado a las palabras), rejerarquizaciones, asimilaciones de elementos subjetivos cognitivos, valorativos, estéticos, emotivos, combinados en formas discursivas y de razonamiento que rebasan los análisis lingüísticos y lógico formales.

Garza, Enrique. *“Subjetividad, cultura y estructura”*.

Docente/investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Socialización de género

Es un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad a través del cual el primero asimila paulatinamente las pautas culturales de la comunidad a la que pertenece, de tal forma que el sujeto adquiere o interioriza los patrones de comportamiento necesarios y aprende a desenvolverse conforme a las convenciones o normas establecidas.

Olga Bustos Romero. Glosario del Manual *Cómo incorporar la perspectiva de género en la comunicación*. IEMNL, IJM, 2005.

Anexo 1. Declaración del Milenio

Objetivo 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre

Meta 1. Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015 el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día.

Meta 2. Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padezcan hambre.

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 3. Velar porque para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria

Objetivo 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de las mujeres

Meta 4. Eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza del fin del año 2015.

Objetivo 4. Reducir la mortalidad infantil

Meta 5. Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de los niños menores de 5 años.

Objetivo 5. Mejorar la salud materna

Meta 6. Reducir, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna en tres cuartas partes.

Objetivo 6. Combatir el VIH/sida, el paludismo y otras enfermedades

Meta 7. Haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH/sida.

Meta 8. Haber detenido y comenzado a reducir para el año 2015 la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves.

Objetivo 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

Meta 9. Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales e invertir la pérdida de recursos del medio ambiente.

Meta 10. Reducir a la mitad, para el año 2015, el porcentaje de personas que carezcan de acceso a agua potable.

Meta 11. Haber mejorado considerablemente, para el año 2020, la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios.

Objetivo 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo y garantizar asistencia oficial para el desarrollo, acceso a los mercados y sostenibilidad de la deuda.

Meta 12. Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio. Se incluye el compromiso de lograr una buena gestión de los asuntos públicos y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional.

Meta 13. Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados. Se incluye el acceso libre de aranceles y cupos de las exportaciones de los países menos adelantados; el programa mejorado de alivio de la deuda de los países pobres muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial, y la concesión de una asistencia para el desarrollo más generosa a los países que hayan expresado su determinación de reducir la pobreza.

Meta 14. Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y los resultados del vigésimo segundo período de sesiones de la Asamblea General.

Meta 15. Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo.

Meta 16. En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo.

Meta 17. En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo.

Meta 18. En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Anexo 2. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995)

Conferencia	La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acciones para la equidad, el desarrollo y la paz. Beijing, 4 al 15 de septiembre de 1995
Nombre informal	Conferencia de las Mujeres de Beijing
Gobierno Anfitrión	China
Número de Gobiernos Participantes	189
Conferencia de la Secretaria General	Mrs. Gertrude Mongella, Asistente de la Secretaria General, División para el Avance de las Mujeres.
Organizadores	La Comisión sobre la Situación de las Mujeres, con la División de las Naciones Unidas para el Avance de las Mujeres (DAW) sirviendo como secretarios de la Conferencia.
Temas principales	El avance y empoderamiento de las mujeres en relación con los derechos humanos de las mujeres, mujeres y pobreza, mujeres y la toma de decisiones, la joven-niña, violencia contra las mujeres y otras áreas de preocupación.
Presencia de organizaciones no gubernamentales (ONG)	Más de 5 mil representantes de 2 mil 100 organizaciones no gubernamentales y 5 mil representantes de los medios atendieron la conferencia y cerca de 30 mil personas atendieron al Forum '95 como ONG independientes.
Documento resultante	La Declaración de Beijing y Plataforma de Acción.
Mecanismos de seguimiento	Además de los mecanismos nacionales, los cuerpos primarios de las Naciones Unidas incluyeron a la Comisión sobre la Situación de las Mujeres; el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de las Mujeres (UNIFEM); la organización de Investigación Internacional y el Instituto de Entrenamiento para el Avance de las Mujeres (INSTRAW); y la División para el Progreso de las Mujeres.
Las 12 esferas de especial preocupación	La Plataforma de Acción, aprobada por unanimidad en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer conjuntamente con la Declaración de Beijing, constituye un programa para la potenciación del papel de las mujeres. En la Plataforma de Acción de Beijing se definieron un conjunto de objetivos estratégicos y se explicaron las medidas que deberían adoptar a más tardar para el año 2000 los gobiernos, la comunidad internacional, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado para eliminar los obstáculos que entorpecen el adelanto de las mujeres. Las 12 esferas de especial preocupación que se identificaron en el documento, consideradas representativas de los principales obstáculos, son: pobreza; educación y capacitación; salud; violencia contra las mujeres; los conflictos armados; economía; la participación de las mujeres en el poder y la adopción de decisiones; los mecanismos institucionales para el adelanto de las mujeres; los derechos humanos; los medios de comunicación; el medio ambiente; y las niñas.

La Declaración de Beijing y Plataforma de Acción fueron adoptados por consenso el 15 de septiembre de 1995. La Declaración comprende el compromiso de la comunidad internacional para el mejoramiento de las mujeres y para la implementación de la Plataforma de Acción, asegurando que la perspectiva de género sea reflejada en todas las políticas y programas a nivel nacional, regional e internacional. La Plataforma de Acción establece medidas para acciones nacionales e internacionales para el mejoramiento de las mujeres en un período de cinco años hasta el año 2000.

De implementarse, la Plataforma de Acción, elevará el empoderamiento social, económico y político de las mujeres, mejorará su salud y su acceso a educación relevante y promoverá sus derechos reproductivos. El plan de acción establece objetivos de tiempo específicos, comprometiendo a las naciones a llevar a cabo acciones concretas en áreas tales como la salud, educación, toma de decisiones y reformas legales con el objetivo final de eliminar todo tipo de discriminación contra las mujeres tanto para la vida pública como privada.

La Conferencia, que reunió a casi 50 mil hombres y mujeres, se enfocó en los temas de esfuerzos conjuntos de igualdad, desarrollo y paz, y los analizó desde una perspectiva de género. Enfatizó los enlaces cruciales entre el avance de las mujeres y el progreso para la sociedad como un todo. Reafirmó claramente que los temas sociales deben tratarse desde una perspectiva de género para asegurar el desarrollo sustentable.

El mensaje decisivo de la Cuarta Conferencia Mundial de las Mujeres fue que los temas tratados en la plataforma para acciones son globales y universales. Actitudes y prácticas profundamente arraigadas perpetúan la desigualdad y discriminación contra las mujeres, en la vida pública y privada, en todas las partes del mundo. De tal manera que, la implementación requiere cambios en valores, actitudes, prácticas y prioridades a todos los niveles. La Conferencia señaló un compromiso claro para las normas internacionales y estándares de igualdad entre hombres y mujeres; esta medida para proteger y promover los derechos humanos de las mujeres y jovencitas como una parte integral de los derechos humanos universales debe sustentar toda acción; y que las instituciones a todos los niveles deben ser reorientadas para expedir la implementación. Los Gobiernos y las Naciones Unidas estuvieron de acuerdo en promover como “corriente principal” (*mainstreaming*) en las políticas y programas una perspectiva de género.

Anexo 3. Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana.
Olympia de Gouges, Francia, 1791.

I

La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

II

El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

III

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

IV

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón.

V

Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todas las acciones perjudiciales para la Sociedad: todo lo que no esté prohibido por estas leyes, prudentes y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenan.

VI

La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las ciudadanas y ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

VII

Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la Ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta Ley rigurosa.

VIII

La Ley sólo debe establecer penas estrictas y evidentemente necesarias y nadie puede ser castigado más que en virtud de una Ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada a las mujeres.

IX

Sobre toda mujer que haya sido declarada culpable caerá todo el rigor de la Ley.

X

Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley.

XI

La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos de la mujer, puesto que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con relación a los hijos. Toda ciudadana puede, pues, decir libremente, soy madre de un hijo que os pertenece, sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; con la salvedad de responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley.

XII

La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana implica una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para ventaja de todos y no para utilidad particular de aquellas a quienes es confiada.

XIII

Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas, por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades.

XIV

Las ciudadanas y ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o por medio de sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las ciudadanas únicamente pueden aprobarla si se admite un reparto igual, no sólo en la fortuna sino también en la administración pública, y si determinan la cuota, la base tributaria, la recaudación y la duración del impuesto.

XV

La masa de las mujeres, agrupada con la de los hombres para la contribución, tiene el derecho de pedir cuentas de su administración a todo agente público.

XVI

Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene Constitución; la Constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción.

XVII

Las propiedades pertenecen a todos los sexos reunidos o separados; son, para cada uno, un derecho inviolable y sagrado; nadie puede ser privado de ella como verdadero patrimonio de la naturaleza a no ser que la necesidad pública, legalmente constatada, lo exija de manera evidente y bajo la condición de una justa y previa indemnización.

Referencias bibliográficas

Ana de Miguel, *Feminismo de la diferencia y últimas tendencias*. Sitio web en, Modemmujer.
<http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-feminismo1.html>

Alcoff, L. y E. Potter (eds.) (1993), *Feminist Epistemologies*, Nueva York: Routledge.

Alfonso, I. (2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Cuba: Red telemática de Salud en Cuba. Consultado el 25 de septiembre de 2008 en,
http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.

– (1987). *Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.

Barbieri, M.T. (1991). *Los ámbitos de acción de las mujeres*. Revista de Sociología. Año LIII, Núm. 1. México.

Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*, Argentina: Editorial Sudamericana, del original en francés, *Le deuxième sexe*, de 1949, Editions Gallimard.

Bohoslavsky R. (1975). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. En Glazman, R. (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Antología*. México: SEP. Ediciones El Caballito.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. España: Ed. Graó.

Borderías C. y Carrasco, C. (s/a) *Introducción. Las mujeres y el trabajo: Aproximaciones históricas, sociológicas y económicas*. (Copias del Centro de Estudios de la Mujer de la UAM Xochimilco, consultadas en 1998).

Bustos, O., (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*. En *Antología de la Sexualidad Humana*, México: CONAPO-Porrúa.

– (1991) *Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación*. en M. A. González-Pérez y J. Mendoza-García, *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: Tec. de Monterrey/CIACSO,

Burin, M. & Meler, I. (1998). *Género y Familia. Poder, Amor y Sexualidad en la Construcción de la Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. Psicología Profunda.

Cabo M., Sonsoles y Maldonado R., Laura. (2008). *Historia del Feminismo en el Mundo*. <http://www.fmujeresprogresistas.org/feminismo3.htm> Consultado el 3 de nov. de 2008.

CEPAL-UNIFEM (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*. Unidad Mujer y Desarrollo, Santiago de Chile.

Chadi M., (2000). *Redes Sociales en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Conway, J., Bourque, S. & Scott, J. (1996). *El concepto de género*. En Lamas, M. (Comp.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género. México: UNAM., pp. 21- 33.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Edholm, F., Harris, O. y Young, K. (1982). *La conceptualización de la mujer. En Estudios de la mujer. El empleo y la mujer. Bases teóricas, metodológicas y evidencia empírica*. Serie de lecturas III. México: Secretaría de Programación y Presupuesto.

III Plan de Acción Positiva para las mujeres. *Empoderamiento y participación sociopolítica de las mujeres. Enfoque de género en las políticas públicas*. España: Parlamento Vasco, Diputaciones forales, Ayuntamientos y Mancomunidades.

García, C. T. (2003). *Recensión: sexismo en el aula de preescolar*. Venezuela: Universidad de Los Andes, Otras Miradas, Dic., Vol. 3, No. 002. pp. 127-129.

García G., P. (2005). *Género, educación y política pública*. México: Publicación de UAG, La Ventana, Núm. 21. pp. 70-90.

García, Menchu A. (1994), *Género y desarrollo*. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 6. Género y Educación. Septiembre–Diciembre.

Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona.

– (1992), *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.

– (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España. Ed. Morata.

Hartmann, H. (1992). *Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos*. En

Bonderías, Carrasco y Alemany, *Las mujeres y el trabajo, rupturas conceptuales*. Publicación Economía Crítica. FUHEM.

Hierro, G. (1981). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.

Instituto Nacional de las Mujeres, (2005). *Las metas del Milenio y la igualdad de género*. El caso de México. CEPAL, NACIONES UNIDAS, Unidad Mujer y Desarrollo, Santiago de Chile.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Ed. Morata.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género. México: UNAM.

Lauretis, (1984). *Tecnología del género*. Copias del Centro de Documentación de Estudios de la Mujer de la UAM-Xochimilco.

Larroyo, F. (1982). *Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación*. México: Editorial Porrúa.

Montaño, Sonia, (2001). *Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de la lucha contra la pobreza*. Unidad Mujer y Desarrollo. Puerto España, Trinidad y Tobago: CEPAL.

Messina, Graciela. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990–2000)*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: UNESCO.

Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Editorial Trillas.

Nash, Mary y Tavera, Susana. (1995). *Experiencias desiguales: Conflictos sociales y respuestas colectivas*, Madrid: Siglo XIX.

Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz,

Narotzky, S. (1988). *Trabajar en familia. Mujeres, hogares y talleres*. España: Edicions Alfons el Magnánim. Instituto Valenciano de Estudios e Investigación.

- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.
- Nérci, I. (1984). *Hacia una didáctica general dinámica*. México: Editorial Kapelusz.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. España: Editorial Laia/Barcelona.
- Pérotin-Dumon, Anne. *El género en historia*. Tomado de: http://www2.sas.ac.uk/ilas/genero_primera.htm
- Riquer, F. (1992). En Tarrés, M. L. *La voluntad de ser, mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- Rockwell, E. y Mercado, Ruth (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente*. Cuadernos de educación, México: DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional.
- (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rossanda, (1982). *Feminismo de la igualdad vs feminismo de la diferencia*. En Gamba, S. 2005. *Agenda de las mujeres*. El portal de las mujeres argentinas. Consultado en <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=123>
- Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ed. Morata.
- Sánchez, B. G. (1996). *Proceso de identidad de la mujer y los roles femeninos*, México: Centro de Estudios de la Mujer, UNAM.
- Secretaría de Educación, (2006) Dirección de Desarrollo Educativo. *Programa Equidad de Género: Iguales pero diferentes. Las secuencias didácticas en la equidad de género*. Taller breve para docentes 1. Colima.
- Silveira S., (s/a). *Políticas públicas de equidad de género en el trabajo en los países del Cono Sur*. Cinterfor/ OIT. Consulta electrónica: [pol_pub.pdf](#).
- Subirats, M. y Brullet C. (1999). *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. En Belausteguigoitia M. y Mingo A. *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM, PUEG.
- Talcott, P. (1965). *The School Class as Social System*. En Halsey, A. H. Flound, J. and Anderson, C. Arnold. *Education, economy and society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- (1966). *El sistema social*, Revista de Occidente, Madrid, p. 33. (tomado del original editado en 1951).

Tamayo, J. (2002). *Identidad femenina y práctica pedagógica en la educación primaria*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Torres, H. (2001). *El vínculo pedagógico, maestro-alumno*. México: La tarea, revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, No. 15.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. España: Ed. Morata.

— (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ed. Morata.

Trabajo femenino y vida familiar en México. El significado del trabajo doméstico. México: (Copias del Centro de Estudios de Género de la UAM Xochimilco).

Velasco A., S., (2004). *Relaciones de género y subjetividad. Método para programas de prevención*. Instituto de la Mujer, España: PardeDÓS.

Vinay R., Claudia; Hofbauer B.H; Pérez F. Lucía y Martínez M. Ma.C., (2001). *Mujeres y pobreza: el presupuesto del gasto social focalizado visto desde la perspectiva de género*. México: Fundar Centro de Análisis e Investigación y Equidad de Género, A. C.

Zárate L., J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.

INSTITUTO ESTATAL DE LAS MUJERES

Guadalupe Elósegui M.
Coordinación editorial y cuidado de la edición

Margarita Flores Guerra
Diseño y maquetación

En portada:
Crayones, fotografía de Luis Alberto Hernández/IEM

*Manual de equidad de género para docentes
de educación primaria*

se terminó de imprimir en febrero de 2009,
en los talleres de El Regidor
5 de Mayo 910 Pte. Centro,
CP 64000, Monterrey, N.L.

El tiraje consta de 1,000 ejemplares
más sobrantes para reposición.