



**GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA**

**PERSPECTIVAS SOBRE GÉNERO Y FEMINISMO ENTRE
MAESTRAS DE CIUDAD JUÁREZ**

Tesis que presenta

Alejandra Velásquez Solís

Para obtener el grado de

Maestra en pedagogía

Chihuahua, Chih., enero del 2021.



Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

**GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA**

**PERSPECTIVAS SOBRE GÉNERO Y FEMINISMO ENTRE
MAESTRAS DE CIUDAD JUÁREZ**

Tesis que presenta:

Alejandra Velásquez Solís

Para obtener el grado de

Maestra en pedagogía

Asesora de tesis:

Alba Rosalía Núñez Soto

Chihuahua, Chih., enero del 2021.



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Chihuahua, Chih., a 18 de Mayo del 2021.

DICTAMEN DE TITULACIÓN

C. PROFRA. ALEJANDRA VELÁSQUEZ SOLIS.

P R E S E N T E:

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta institución, y con base en la revisión del documento intitulado: "PERSPECTIVAS SOBRE GÉNERO Y FEMINISMO ENTRE MAESTRAS DE CIUDAD JUÁREZ", a propuesta de la Mtra. Alba Rosalía Núñez Soto me es grato comunicarle que su trabajo reúne los requisitos necesarios del reglamento académico del Instituto de Pedagogía Crítica.

Por lo anterior, se otorga a su tesis un dictamen favorable y la autorización correspondiente para ser defendido en la réplica oral de su examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA SER LIBRES"



ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE
"INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA"
CLAVE 08PSU5002K
CHIHUAHUA, CHIH.

DR. RAFAEL GARCÍA SÁNCHEZ
DIRECTOR

DEDICATORIA

A Steffany, Karla, Eva, Alejandra, Karenina, Karla Ivonne y Carla por su invaluable amistad.

A mi madre, mi hermana y mi padre, por su guía y enseñanzas.

A Milagros, por la luz y esperanza que es.

A mi esposo, Normando, por su amor y paciencia.

ÍNDICE

INTRODUCCION.....	6
CAPÍTULO I	8
OBJETO DE ESTUDIO.....	8
A. Antecedentes	8
1. Historia del problema.....	8
2. Estado del arte	12
B. Problema	17
C. Objetivo	17
D. Justificación	17
CAPITULO II.....	19
REFERENTES TEÓRICOS.....	19
A. El feminismo en la historia	19
B. Sexismo, androcentrismo y patriarcado.....	21
C. Ideología y aparatos ideológicos del estado	24
D. Equidad de género en la escuela	27
CAPÍTULO III	30
REFERENTES METODOLÓGICOS.....	30
A. Enfoque.....	30

B.	Método de investigación	31
C.	Técnicas e instrumentos de la investigación	32
	CAPÍTULO IV	34
	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	34
A.	Ideas sobre la equidad de género.	34
B.	Concepciones sobre feminismo	37
C.	Consideraciones sobre las diferencias biológicas en el ámbito educativo.....	39
D.	Los espacios durante el recreo.	41
E.	Falda como uniforme escolar.....	44
F.	Roles de género de profesores y profesoras.....	46
G.	Contenidos con perspectiva de género.....	49
H.	Visibilidad del acoso escolar en el ámbito educativo	53
	CONCLUSIONES.....	59
	BIBLIOGRAFÍA	62

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como objetivo observar y registrar la existencia en la escuela primaria, de actitudes y conductas propias de una sociedad heteropatriarcal. Sin embargo, no solo se trata de poner en evidencia el sexism existente en las aulas, sino de ir sumando en la construcción de un modelo educativo democrático, igualitario y justo. La escuela como espacio de socialización privilegia la construcción de pensamiento y la transmisión de roles y valores. Es decir, la desigualdad de género se aprende, entonces la igualdad también.

Para ello, en el primer capítulo se revisa, con una mirada crítica, si en realidad en México la educación fue y/o es machista. El currículum oculto, por ejemplo, es una herramienta omnipresente determinante en los roles que se espera que cada quien cumpla. Esto favorece la disparidad entre las relaciones de género de hombres y mujeres. Aunque dicha herramienta sea oculta, es detectable. Con ese fin es que se plantea, junto con el objeto de estudio, una serie de preguntas, que llevan a descubrir lógicas de poder existentes en el proceso educativo, que van desde lenguaje no inclusivo hasta la normalización de la violencia.

En el segundo capítulo se esboza cómo es que las políticas hegemónicas han favorecido la desigualdad de género y a su vez, la importancia del feminismo en la historia. Al efecto, se considera trascendente puntualizar conceptos como sexism, androcentrismo y patriarcado. Se indaga también, sobre el funcionamiento de la ideología y los aparatos ideológicos del Estado, en especial el educativo, para reproducir el sistema imperante de dominación, de acuerdo con el pensamiento de Althusser. Como vía lógica de continuidad, se aborda el tema de la equidad de género en la escuela.

El enfoque cualitativo permite explorar y comprender la antes descrita realidad, en sus múltiples contextos, ya que se centra en la complejidad de las relaciones humanas junto con sus

subjetividades. Huelga decir que no deja de ser una investigación tan válida como la cuantitativa.

El método fenomenológico se basa en la observación y experiencias de vida. La descripción es fundamental en la búsqueda de la comprensión del tema. En el desarrollo de este trabajo, surgió una situación a nivel global, que modificó las dinámicas de vida cotidiana y escolar. Por lo tanto, la entrevista fue la opción más viable para la elaboración de la presente investigación. Todo lo anterior se aborda en el tercer capítulo.

En el cuarto apartado se da respuesta a los cuestionamientos planteados al inicio. Por ejemplo, cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre las diferencias entre niños y niñas y si ello afecta a su desarrollo. A su vez, se examina la influencia del género en la percepción del desempeño y las capacidades del profesorado. Se cuestiona también la existencia de acciones y patrones que, aunque parezcan ligeros detalles, poco o nada abonan a la construcción de una sociedad igualitaria: la falda como uniforme escolar, el uso de las canchas y el lenguaje no inclusivo. Se aborda también, la opinión de las entrevistadas sobre la posibilidad de ir incluyendo gradualmente contenidos con perspectiva de género. Al finalizar este capítulo, y como prueba de la urgencia de implementar políticas que eliminan la violencia contra las mujeres, se incluyen testimonios sobre hostigamiento y acoso sexual sufrido por profesoras en sus propios centros de trabajo.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

A. Antecedentes

1. Historia del problema

La educación en México muestra una fuerte tendencia a reproducir los intereses de la clase dominante mediante la implementación y conservación de métodos que aseguran la preservación de las clases hegemónicas. La teoría feminista ha señalado amplia y contundentemente que la inequidad de género obedece a dicha tendencia. El sexism, trato discriminatorio basado en el sexo biológico, es una de las maneras más enraizadas en el proceso formativo. El término sexism apareció a mediados de los años setenta en Estados Unidos por grupos feministas:

Fue construido por analogía del término “racismo” para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización [...] para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no solo son distintos, sino suponen una jerarquía y una discriminación (Monsalve, 2002).

Esta diferencia no sólo se trata de clasificar quién es niño y quién es niña, sino de ir interiorizando y a la vez, asignando estereotipos para determinar su comportamiento.

Los docentes, debido a la “normalización” de dichas tendencias patriarcales, difícilmente reconocen que en sus prácticas haya acciones que fomenten la inequidad de género. Primero por la perspectiva idílica de la pedagogía que suele existir y en la que aseguran que con sus prácticas sólo tratan de fomentar la igualdad y el bienestar social. Segundo porque el mismo sistema

patriarcal se ha encargado de reducir la equidad de género a discursos sin argumentos, según los libros de texto, pero discordando con la realidad (Korol, 2007).

Es muy importante registrar, reevaluar y tal vez solo así poder visibilizar y realizar cambios en las relaciones de género. El androcentrismo, definido como un enfoque unilateral que considera la perspectiva masculina como la medida de todo y establece esos resultados como verdades universales para hombres y mujeres, demuestra el menoscabo que se ha mostrado históricamente hacia el rol de las mujeres y sus funciones (Sau, pág. 45). Los estudios sobre el tema hacen posible reconocer el androcentrismo en los diversos estereotipos y cómo se van infiltrando en la convivencia social, especialmente a través de la educación, para poder observar la presencia de dichas prácticas patriarcales en prácticamente cualquier ámbito escolar.

En las últimas décadas han sido evidentes las mejoras de los derechos de las mujeres en América latina, sin embargo, es aún más visible que dichos avances son insuficientes y por lo tanto hay una gran empresa pendiente al respecto. Según el Banco Mundial (2013), en su informe “Mujer, empresa y derecho” las mujeres hacen más del sesenta por ciento del trabajo, pero reciben sólo el diez por ciento de remuneración en comparación con los hombres. Este es sólo un aspecto que refleja la ardua labor que desde la educación básica se puede ir trabajando. El principal reto es que los avances impacten real y acertadamente en la vida de las mujeres.

En 1994, con la firma del Tratado de Libre Comercio, la globalización llegó a México, y junto con ello, las maquilas a ciudad Juárez. Éstas ofrecen oportunidades laborales que antes difícilmente podrían encontrar los cientos de familias que migran hacia la frontera. Entonces podemos decir que las maquilas dan una especie de “emancipación” a las mujeres. Pero falta aún saber qué tan beneficiosa es esta situación, conocer si realmente ayuda, en concreto a cerrar una brecha que se debe a la inequidad de género. Para poder afirmar o negar si es empoderamiento femenino, es menester investigar qué incidencia ha tenido en las familias. Por

ejemplo, observar cómo es ahora la dinámica en una familia monoparental, cuya madre trabaja dos turnos -esta es la realidad más frecuente en mi salón de clases- y cómo se ve reflejado. La violencia de género es una forma de exclusión y discriminación que usa un criterio basado en las relaciones de género y las capacidades, estructuras y procesos mentales que socialmente se les han asignado.

En esta investigación se conjugan dichas relaciones de género en la propia dinámica escolar: relaciones de poder entre estudiantes, padres y madres de familia; textos escolares donde se maneja implícitamente esta situación; en los discursos de los docentes y directivos encontramos manifestaciones que reflejan un radical rechazo hacia las inequidades de género. Comprender el sexismo es el primer paso para poder generar condiciones equitativas. Entender, por ejemplo, que la presencia de dicho problema es el resultado de un sistema educativo con una embrionaria visión de género. En este contexto y con estas inquietudes es que se desarrolla el presente trabajo.

En la cultura depredadora, como le llama Bourdieu (1998) la violencia está tan normalizada que reaccionar ante ella aparece como sintomatología de una enfermedad psicológica que no permite desarrollar las actividades cotidianas de manera normal. Sonreír, voltear o bajar la cabeza al caminar por la calle, mientras se escuchan palabras ofensivas, apologías a la violación y a la tortura sexual. Reaccionar de otra manera significa, bien que estás enferma o bien que vives profundamente enojada con el mundo. De Barbieri (1993) señala:

Controlar el cuerpo de las mujeres lleva a dirigir el trabajo de las mujeres, a manera de no dejar capacidad que se escape, porque podría ser que sin controlar la capacidad de trabajo, las mujeres tuvieran posibilidades de dominar la sociedad o exigir el reconocimiento de su reproducción (pág. 8).

El capitalismo y el patriarcado, aunque constituyen sistemas autónomos de opresión y explotación, se complementan mutuamente y logran ser juntos la médula espinal de tantos y tantos problemas, tiene características tan sutiles como corrosivas que dañan todo a su paso. ¿Por qué quienes se la pasan “explicando” o “debatiendo” a la gente feminista sus razones que suponen verdaderas, genuinas y las únicas válidas, dedican mejor su tiempo y energías a explicarle eso mismo a los violadores, acosadores y asesinos de mujeres? ¿Por qué cuando te asumes por fin feminista tienes que estar dando explicaciones todo el tiempo sobre la importancia de las luchas feministas solo para no ser estigmatizada? Tener que decir: “seis punto cuatro mujeres en promedio son asesinadas diariamente, la mayoría por sus parejas masculinas”. Como si fuera obligación de las feministas deber explicar vez tras vez que los cuerpos de las mujeres en la calle son leídos como objetos hipersexualizados construidos culturalmente para la satisfacción masculina.

Los docentes, al tener una idea premeditada sobre el comportamiento diferenciado que “deben” tener los niños y las niñas, es como si borraran que, en el siglo pasado, por ejemplo, había afirmaciones sobre la naturaleza intelectual de las mujeres, totalmente discriminatorias y fuera de la realidad.

En el libro “Balones fuera” (2007) mencionan:

El siglo XIX -como otros anteriores, por supuesto- está plagado de afirmaciones aparentemente muy serias sobre la incapacidad de las mujeres para estudiar, y estas afirmaciones estaban confirmadas por una realidad que mostraba que efectivamente no estudiaban. Claro que tenían prohibido el acceso al bachillerato y a la Universidad, y que las escuelas de niñas se centraban en rezar y hacer labores, sin que hubiera obligación, durante gran parte del siglo, de enseñarles a leer. Con lo cual era extremadamente fácil comprobar que, en efecto, las niñas no tenían capacidad para estudiar. Y si alguna la tenía se empeñaba, las críticas, burlas y sanciones

sociales de todo tipo trataban de disuadirla y de mostrarle lo erróneo de su empeño, a la vez que la identificaban como una mujer “rara”, un ejemplo más bien peligroso, a no seguir (p. 27).

2. Estado del arte

Valdez, Fernández y Pereira da Silva (2005) nos dan una clara definición sobre los orígenes del estado del arte. Manifiestan que el concepto del estado del arte nació en Estados Unidos, en la segunda mitad del siglo XIX para describir “la condición actual o el nivel alcanzado por algún arte específico” (p. 222). El término original *Status of the Art* se fue modificando hasta llegar a ser *State of the Art*. O sea, el estado del arte es una investigación sobre otros estudios e investigaciones que tratan la temática, que bien puede servir para conocer que trato ha tenido el tema, o bien, como insumo para saber qué se ha investigado, quiénes han investigado, a cuáles conclusiones se ha llegado y qué falta por documentar. Para más claridad sobre este concepto, Jiménez Becerra (2004) dice:

En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado (p. 33).

Jiménez (2016, págs. 1-3) menciona que la construcción del estado del arte “se ha establecido como método didáctico para la investigación” que hace posible que surja como efecto de una profunda búsqueda sobre las distintas escuelas de pensamiento. Entonces este elemento corresponde a los avances documentales que han sido abordados.

Las presentes investigaciones que conforman el estado del arte son producto de un acercamiento con el feminismo, acción indispensable para la sanación y liberación personal. La

documentación sobre el tema, hizo a la autora reconocer el feminismo como herramienta de análisis y crítica social, imprescindible a su vez, para un obligado crecimiento. Aunado a eso, el activismo en colectivos feministas privilegió, a la vez que orilló a una lectura de autoras y autores con argumentos sólidos que sirven como pilar para este trabajo.

Al respecto, hay un importante análisis de Reynoso Castillo (2011) sobre la perspectiva de género y las inequidades presentes en la educación, en éste también se responde a la interrogante de cómo la escuela puede convertirse en un medio importante para superar los estereotipos de género –las niñas hacen mejor los trabajos manuales, nos son buenas jefas de grupo, son mejores limpiando, a los niños se les da más el deporte, son mejores en matemáticas. Este trabajo es un estudio de caso muy interesante sobre el enfoque del multiculturalismo especialmente sobre el sexismo en la educación cubana. Reflexiona, por ejemplo, cómo en los currículos ocultos de planes y programas anteriores se van construyendo conductas y actitudes sexistas y de esta forma se va perpetuando este sistema patriarcal.

En esta misma temática, encontramos una investigación Ramos (2010) en la que, a pesar de que en la actualidad se reconoce la igualdad de género como un derecho natural, sabemos y vivimos en carne propia que aún no se ha logrado. Nos remite a pruebas tales como la desigualdad salarial en algunos puestos y la vulnerabilidad de las madres solteras. Por eso es necesario educar en la igualdad desde pequeños.

La escuela, como un significativo agente de socialización, al mismo tiempo que la familia, tiene el compromiso social de instruir en la cultura de la paz y en la equidad entre los géneros, trasmitiendo valores y patrones no sexistas en sus educandos; los docentes deben evitar que, por medio del lenguaje, los juegos, el trato y otras prácticas se refuerzen los estereotipos de género. Esta investigación explicativa, además de demostrar, propone estrategias didácticas para trabajarlas en el aula y fomentar la equidad. Este es un trabajo cuyo propósito es tomar

conciencia de las etapas por las que atraviesan los niños y niñas y saber cómo manejar la igualdad de género de acuerdo al período. También son interesantes las propuestas que ahí se exponen para trabajarlas en el aula. Pero también encontramos argumentos en el ámbito científico.

Sterling (2004), una bióloga molecular, analiza varias ideas generalizadas de que fisiológicamente y anatómicamente las mujeres tenemos capacidades inferiores en uno u otro ámbito y con estudios clínicos y resonancias magnéticas comprueba si son reales o falsas. En este informe aborda las relaciones entre género, función cerebral, anatomía y política. Es sumamente interesante una investigación de este tipo, ya que dejando de lado las políticas, creencias, tradiciones y demás elementos, es muy reveladora la forma en que la autora muestra que tal vez el género sea una “ficción cultural” y no una “verdad anatómica”. Advierte que interpretar la naturaleza es una acción que corresponde a lo social y cultural. En este estudio minucioso del cerebro sexuado, se toca la biopolítica del feminismo, la homosexualidad, la química humana, las mezcla y lanza una propuesta: una teoría de la sexualidad humana como reflejo y resultado de las interacciones entre las instituciones y las personas.

Otro trabajo relevante y que contesta a la pregunta de por qué el feminismo no se ha constituido como un movimiento social fuerte en Latinoamérica es el de Ornelas (2002), que es la recopilación del trabajo de 17 mujeres y un hombre, que hicieron una crítica de la exclusión que padecen las niñas y las mujeres en la educación latinoamericana. Lo hacen basadas en un discurso feminista centrado, sin pretensiones, reconociendo sus limitaciones. No se trata de una brillante oratoria revolucionaria ni de sentar las bases para que las mujeres ocupen ahora todos los puestos de poder. Sólo habla de mujeres que luchan por sus derechos. Además, las autoras proponen y reconocen los modelos en desarrollo que cumplen con las condiciones para ser fomentadas en el aula y la sociedad en general.

Ahora bien ¿hay en el diseño de los planes y programas contenidos cuyo fin sea reproducir este problema? Sí, el currículum oculto es una valiosa herramienta para que mediante hábitos, principios y relaciones sociales los alumnos y alumnas vayan construyendo su identidad. Santos Guerra, (2005) aporta evidencia de cómo la escuela -lugar donde se configura nuestra forma de resolver problemas, de sentir y casi en general, de ser- actúa como un medio de reproducción social, económica y cultural legitimando el orden establecido. Reflexiona sobre los valores, códigos, creencias, dinámicas que componen el ritual escolar y con un punto de vista crítico, muestra cómo estos van transmitiendo los patrones culturales.

En ese sentido, Carrasco (2006) plantea el feminismo desde una perspectiva económica y demuestra las contradicciones entre los "beneficios del capitalismo" y el cuidado de la vida. Ella, como teórica feminista, propone que los hombres acepten que es posible un mundo mejor para todas y todos, obviamente reformulando desde la educación básica. Esta lectura es imprescindible para quien pretende hacer algún cambio en su entorno inmediato, en este caso, el contexto escolar. Es un valioso texto que ayuda a comprender y de paso, argumentar por qué el feminismo es una propuesta viable y justa.

Para reafirmar lo anterior es necesaria la definición de feminismo, Sau (1981) dice:

Es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII –aunque sin adoptar todavía esta denominación- y que se supone la toma de conciencia de las mujeres, como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo, con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera (pág. 121).

Encontramos varias diferencias entre ser alumna y ser alumno. A pesar de las interacciones diarias entre niños y niñas, los maestros van conduciéndolos a una "acomodación de su

conducta". Torres, (2013) señala que el profesor o profesora es clave en este punto. Influirá en la construcción del ideario que va haciendo su alumnado diariamente mediante su formación, origen, sexo, estereotipos y finalmente lo que él o ella considere buen o mal estudiante. Explica por qué para las niñas es más complicado ser alumna desde el mismo momento en que ingresan a la escuela. Me pareció una muy buena investigación sobre la "visibilidad" que se da entre alumnos y alumnas.

Por su parte, Leiva (2005) da a conocer las diversas maneras en que las maestras asumen un rol socialmente asignado e inconscientemente "maternalizan" su quehacer docente mediante prácticas que poco ayudan a la equidad de género. Hace eco de la frase: "Ser maestra es como ser su segunda madre". En el presente estudio cualitativo se analiza la transmisión de las inequidades de género a través de la acción de prolongar el seno materno en su práctica profesional docente, acción totalmente contraria a la de los hombres. Este trabajo compara la percepción afectiva de los alumnos y alumnas hacia la maestra, también reflexiona sobre la figura de autoridad que representa y cómo lo hace, demostrando así, el papel que cada quien representa en función de su identidad genérica.

También en las materias, especialmente en los contenidos de orden científico encontramos una especie de androcentrismo. Sánchez (2002) declara que existen amplias pruebas de cómo el sexismio impregna los libros de texto al contener perspectivas parciales, inequitativas, que provocan la estructura de un pensamiento que reconoce grandemente los valores "masculinos" tales como el poder, la conquista y la competitividad que estos se consiguen o trabajan y deprecia los "femeninos" porque estos son innatos. Dichos contenidos están tanto en libros de texto, como en manuales para el profesor. Este trabajo es una increíble y reveladora aportación para el feminismo y en especial para mi trabajo de investigación.

B. Problema

El presente trabajo se apoya en los siguientes cuestionamientos dirigidos a compañeras docentes:

Preguntas:

¿Cuáles significados han construido las docentes en torno a los estereotipos de género?

¿De qué manera conciben las docentes la diferencia que hay entre niñas y niños respecto a sus posibilidades de desarrollo?

¿Qué percepción hay en el desempeño y capacidades entre los docentes varones y las docentes?

¿Cuál es la apreciación de las docentes de educación primaria sobre el feminismo?

¿Qué entienden por acoso sexual y qué experiencias tienen al respecto?

C. Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo descubrir lógicas de poder y comportamientos sexistas que suceden durante el proceso educativo, es decir, hacer visibles las conductas sexistas arraigadas en la escuela primaria y que por lo tanto suelen pasar desapercibidas. Las interacciones humanas, son fundamentales en la formación de una identidad propia, máxime en la Educación Básica, por ello, se tiene la intención de aportar una perspectiva de género en la cotidianeidad del quehacer docente.

D. Justificación

La inequidad de género se fortalece a sí misma con acciones tales como estereotipos, frases, conductas y diversas manifestaciones sexistas que muestran que aún existe y que se extiende a todos los ámbitos dejando en desventaja a las mujeres. Es por eso que el presente trabajo tiene

como propósito registrar estas expresiones en la primaria y su influencia en el proceso formativo. La intención es documentar y tal vez, confirmar, las manifestaciones patriarciales que se dan en la cotidianeidad de la escuela primaria.

El sistema es capitalista por una parte y patriarcal por la otra. Si se olvidan los conceptos a los que estamos condicionados, recordaremos que el patriarcado es anterior al capitalismo, sin embargo, este último lo ha sabido aprovechar y lo ha absorbido para obtener prácticamente gratis una fuerza de trabajo, parte del beneficio de todo este sistema viene del trabajo hecho en los hogares. O sea, estar en contra del patriarcado es estar en contra de dos visiones: la neoliberal misma, pero la patriarcal en concreto. Es importante que hombres y mujeres lo vean y lo comprendan porque sólo se resolverá haciendo complicidad. Los hombres que pretenden ser emancipadores, esos intelectuales de los que habló Gramsci, como primer paso, deberían hacer mancuerna con la causa feminista. Si hay alguien más oprimido que la clase obrera, son las mujeres de la clase obrera.

Ya lo dijeron los del Movimiento Español 15M (movimiento de los indignados): “no es la crisis, es el sistema”. Si este capitalismo patriarcal, que tiene como objetivo el beneficio individual, que es depredador, codicioso, suicida, que mercantiliza hasta con la solidaridad y el compañerismo, que privatiza incluso el hecho de pertenecer a una familia, incapaz de proteger las necesidades vitales de todos los seres humanos continúa succionando la energía proveniente de la fuerza de las mujeres y para eliminarlo no se reconoce como punto clave para avanzar hacia otro modelo, se continuarán reproduciendo los mismos errores impresos desde el hogar.

CAPITULO II

REFERENTES TEÓRICOS

A. El feminismo en la historia

Historia de la apropiación, historia del hombre, historia de los ganadores, historia de los valientes, historia del fallo centrismo. Desde las antiguas Grecia y Roma, junto con sus mitologías y dioses se observa una tendencia: la mujer es acompañante, distracto, botín o amante. Nunca protagonista.

“Si Kafka fuera mujer. Si Rilke fuera una brasileña judía nacida en Ucrania. Si Rimbaud hubiera sido madre y hubiera llegado a cincuentona. Si Heidegger hubiera podido dejar de ser alemán, si hubiera escrito la Novela de la Tierra” (Cixous, 1995, p. 157). Las mujeres difícilmente nos podemos identificar con algún personaje (femenino o masculino) a plenitud porque nunca nos completa, nunca nos define. Ni Ariana, ni Dido, ni Helena, ni Electra, ni Juana de Arco, ni Penélope, ni Ulises, ni Teseo, ni Agamenón, ni Edipo.

No nos sentimos parte de esa historia propia de quienes sólo piensan en conquistar. Entonces ¿cuál es nuestra historia? ¿Quiénes fueron nuestras compañeras ancestrales? ¿Cuáles fueron sus batallas? ¿Dónde están las páginas llenas de sus pensamientos, luchas y experiencias? ¿Cuál es nuestra voz? Si la historia la escriben siempre los ganadores, debe haber otras historias.

En la lucha contra un sistema patriarcal urge afirmar una modernidad desagregada, con ideologías diversas cuya ubicación sean las comunidades que constituyen las naciones que se conformaron en América en el siglo XIX (Celentani, 2014) para no reducir el feminismo a un movimiento de la modernidad emancipada y reconocernos como mujeres contra la hegemonía patriarcal, pero además capacitarnos unas a otras para poder trasmisitirlo a las futuras generaciones. Esto implica deshacernos por fin del supuesto universalismo del mestizaje.

En los últimos cinco siglos, en Europa, América, Australia, África y Asia en medio de los pueblos dominantes, los dominados y los que están en resistencia han ido emergiendo conceptos y posiciones políticas hegemónicas que abordan la autonomía del ser humano de los entes de quienes han estado subyugados, a saber, las monarquías, los dioses, los padres de familia, la naturaleza, lo “inexplicable”, la magia, etcétera. Por ejemplo, abolir la esclavitud (no sólo ponerla en nómina), la igualdad de personas diferentes ante la ley, derechos humanos, derechos de las mujeres, reappropriación de los espacios públicos, el rescate de la educación y la desaparición del Estado (Cixous, 1995).

Mujeres que gritan en contra de los feminicidios sistemáticos. Mujeres creando comunidad frente al sistema patriarcal al que estamos sujetas dentro y fuera de nuestros territorios. Para hablar de feminismo es necesario remontarse al pasado y reivindicar las luchas “olvidadas” de todas esas mujeres que se enfrentaron no sólo a la dominación masculina, sino también a la racista; es decir, la lucha que mantuvieron las mujeres negras durante la esclavitud en Estados Unidos y que además expone abiertamente las coyunturas que siguen desgarrando los movimientos políticos actuales. Por ejemplo, Davis (2004) comparte las enérgicas palabras que Sojourner Truth dijo en la convención de Seneca Falls:

¡Yo he arado, he sembrado y he cosechado en los graneros sin que ningún hombre pudiera ganarme! ¿Y acaso no soy una mujer? Podía trabajar tanto como un hombre, y comer tanto como él cuando tenía la comida ¡y, también podía soportar el látigo! ¿Y acaso no soy una mujer? He dado a luz a trece niños y he visto vender a la mayoría de ellos a la esclavitud ¡y cuando grité, con mi dolor de madre, nadie sino Jesús pudo escucharme! ¿Y acaso no soy una mujer? (p. 69).

B. Sexismo, androcentrismo y patriarcado

En cualquier resistencia feminista es vital gestionar inteligentemente la indiferencia de los hombres que siguen siendo víctimas de la dominación racial y patriarcal –por absurdo que parezca- minimizados por el capitalismo mundial. Para ello hay que detectar la matriz colonial del poder señaladas por Mignolo (2014). Esta es una compleja estructura compuesta por cuatro esferas entrelazadas y que son mecanismo de control.

La primera que se explica es sobre el control de la economía con numerosas regulaciones tales como la creación de tierras y recursos, explotación del trabajo, impuestos, gasto público, propiedad privada, leyes de mercado, creación de organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Enseguida, está el control de la autoridad que abarca formas de gobierno, militarización, carrera armamentista, derechos internacionales y a la Iglesia. El tercer tipo es de género y sexualidad, es decir, el control de los cuerpos sobre la maternidad, la imagen femenina, la violencia sexual y simbólica en los medios, el concepto de “mujer”, la heterosexualidad como regla, el modelo de familia nuclear como célula social, el biopoder. El cuarto es el control del conocimiento a través de instituciones educativas, currículos escolares, conceptos comunes y medios de comunicación que contribuyen a formar subjetividades.

Dichas matrices coloniales fueron construidas durante la conquista y la colonización organizando el control político y económico. Pero para ello hubo dos elementos medulares: el patriarcado y el racismo. El patriarcado controla las relaciones sexuales de género afectando en la economía, la visión de autoridad y el conocimiento. Mujeres, indios y negros no podían acceder a la cúpula del poder. El racismo regula las clasificaciones de grupos humanos en base al color de piel. Estas clasificaciones fueron hechas por hombres blancos cristianos europeos.

Los sistemas jurídicos de poder producen sujetos a los que más tarde representan, esto es un círculo aparentemente interminable donde desde la infraestructura o base económica y la superestructura, incluyendo sus dos niveles, el jurídico-político y el ideológico (Althusser, 1989), muestran formas sustentables de subyugación. La creencia política de que debe haber una base universal para el feminismo y que puede fundarse en una idea existente en todas las culturas es consecuencia de la idea de que la opresión de las mujeres tiene una forma específica dentro de la estructura hegemónica.

La diferenciación entre sexo y género plantea una fragmentación en el sujeto feminista. Debido al creciente uso de conceptos propios del feminismo, hay conceptos más comunes en los discursos académicos, dichos términos al no ser siempre bien usados más que clarificar o iluminar conduce a confusiones por su misma carga semántica. El sexo es determinado por la genética, una persona nace con sexo masculino o femenino. A diferencia de esto, el género, puede ser impuesto, cambiado, aprendido o manipulado. El género es la construcción social y cultural que define las características emocionales, intelectuales, afectivas y se asignan determinados comportamientos propios a los hombres y a las mujeres (Berbel, 2004) .

Nos explica Butler (1999) que a la afirmación “la biología es destino”, se puede argumentar que el género se construye culturalmente, no es la consecuencia del sexo. Para Millet (1975) el género es una adquisición cultural. Al aprender el lenguaje, se adquieren las pautas para el posterior desenvolvimiento en la sociedad. También señala que no debe existir una correspondencia entre sexo y género. Lo que se conoce como conducta sexual es una imitación o aprendizaje de la temprana socialización del individuo y se refuerza en la adultez. Por lo tanto, género y sexo no son sinónimos.

Identificar a las mujeres por su sexo es dar las características pre sexualizadas de sus propios cuerpos y esto representa una derrota en la lucha por su libertad, autonomía e identidad. El

feminismo también va contra la opresión racial y colonialista, reconoce al patriarcado como un sistema de opresión no solo contra las mujeres sino contra todo lo que no sea hombre privilegiado (blanco, europeo/norteamericano, adinerado, heterosexual, inexpresivo, dominante).

Por ello, estudiar teoría feminista es parte de un proceso liberador y emancipador. Permite reconocer ejercicios de poder que difícilmente veríamos sin ella y a la vez nos transmite la urgencia para ser sujetos de cambio. Bourdieu (1998) señala cuáles son los mecanismos históricos responsables de la “des historización y eternización” relativa de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes. Afirma que en instituciones como la Familia, Iglesia, Estado y Escuela hay todo un aparato que provoca que las mujeres sean desposeídas de su papel de agentes históricos.

Bourdieu (1997) sostiene que la violencia simbólica, hace posible que la dominación llegue a que las mujeres renuncien inconscientemente a dominar o equilibrar una relación, ya que estar con un hombre dominado por ella la rebaja también. Implícitamente aceptan una posición inferior en la que su identidad social, su dignidad, su valor y su prestigio dependen directamente de la imagen que proyecte su hombre. Este, que es quien da la cara al exterior, se sabe reconocido y cumple con su parte del ciclo al dominarla visiblemente. Por ello es urgente trabajar con una perspectiva de género, sobre todo en las primeras etapas, para integrar pedagogías que rompan con el caduco sistema patriarcal desde raíz.

Desde el punto de vista de Córdova, (1976) la ideología dominante entendida como el grupo de diversas normas que determina el actuar de la sociedad y que obedece a lo que impongan las clases dominantes, contribuye a que los oprimidos se resignen a su situación y se conformen con el curso de los hechos.

C. Ideología y aparatos ideológicos del estado

Althusser (1989, pág. 10) enuncia algunas aportaciones ad hoc de Marx sobre la necesidad del sistema de asegurar la reproducción de los medios de producción, entre ellas que “toda formación social depende de un modo de producción dominante” y que, para seguir existiendo, debe reproducir las condiciones de su producción. Esto abarca tanto las fuerzas productivas, como las relaciones de producción existentes.

La reproducción de la fuerza de trabajo usa el salario como un medio material que condiciona la mano de obra. Si el trabajo es la medida del valor de las mercancías, el salario representa la parte del valor de producción mediante la fuerza de trabajo y es indispensable para la subsistencia del proletariado. Esta actúa fuera de la empresa y se consolida mediante las instituciones e instancias educativas que se encargan de la cualificación de la fuerza de trabajo. Así pues, la fuerza de trabajo debe ser competente y calificada. Leer, escribir, el razonamiento lógico matemático, las reglas de la moral, la convivencia cívica y profesional, entre muchas otras, son habilidades que enseña la escuela para ser un obrero funcional y a la vez, para asegurar el sometimiento a la ideología dominante, sobre esto profundiza más adelante.

En uno de sus tratados, Marx (1980) argumentó que la producción necesita asegurar la reproducción de las condiciones materiales para su propia subsistencia.

En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social,

político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia (p. 4 y 5).

La teoría del materialismo histórico, tiene como premisa que toda la producción del hombre existe en función de la base material y económica. Entonces, la infraestructura corresponde a la base económica, es decir, las fuerzas productivas, como la materia prima, fábricas, capital, obreros y tierras y los medios de producción. Por otro lado, a la superestructura le concierne lo jurídico, político e ideológico, como el derecho, el sistema de gobierno, la policía, las creencias, costumbres, tradiciones, política, la moral, la educación, el arte, inclusive la filosofía y la ciencia. Esta última existe en función de los intereses de los grupos que la crearon y es de gran importancia ya que se encarga de validar y convencer a la sociedad de que el orden social establecido es necesario.

Althusser (1989) advierte que, en el marxismo, el Estado es visto como un aparato represivo. Es como una máquina que permite a la clase dominante garantizar su dominio sobre la clase obrera y mantenerla así. Uno de los principales brazos de la explotación capitalista, es la plusvalía. El obrero debe trabajar más de lo necesario para producir la mercancía, ese exceso sirve únicamente a los dueños de los medios de producción y perpetuar su control (pág. 187).

Para comprender esta teoría, el autor aclara que debemos distinguir los términos poder de Estado y aparato de Estado. El poder de Estado es la capacidad de usar el aparato de Estado para continuar con el sometimiento. O sea, está encargado de la toma, administración y conservación del control. Por otra parte, el aparato de Estado, es la maquinaria con la que la burguesía asegura su hegemonía. Se sirve de dos tipos: el aparato represivo y los aparatos ideológicos.

El aparato represivo es de dominio público y funcionan mediante la imposición de sanciones, vigilancia y como lo evidencian miles de denuncias de brutalidad policial, hasta con violencia física. Con la militarización, las guardias nacionales, gendarmerías, cuerpos policiacos, incluso

el sistema penitenciario, bajo la excusa de mantener la tranquilidad y el orden público, es como el Estado “asegura por la fuerza (física o de otra especie) las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de producción (que en último término son relaciones de explotación)” (Althusser, 1989, pág. 192).

Los aparatos ideológicos, por otra parte, son entidades privadas, precisas y especializadas. Estas instituciones se subdividen en aparatos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, de información y culturales. Es importante señalar que, por su misma definición, es imposible que existan aparatos aislados o puros, sino que se cohesionan. Escribe Althusser (1989) sobre el papel “ideologizador” de este aparato:

La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento -tanto con nuevos como con nuevos métodos- les inculca durante muchos años - los años en que el niño es más “vulnerable” y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía). En algún momento, alrededor de los dieciséis años, una gran masa de niños cae “en la producción”: los trabajadores y los pequeños agricultores (p. 194).

Sobre ello, Freire (1970) amplía y clarifica al acuñar el término de “concepción bancaria”. El escritor brasileño explica que una de las características de la escuela es que el educador guía a los educandos a base de una memorización mecánica “funcionalmente domesticadora” (pág. 78). Los profesores vacían o llenan de datos a los educandos, tal como si fueran depósitos. Reciben, memorizan y repiten, mientras más pasividad muestren, mejores alumnos son. Jamás desarrollan una visión crítica. La intención de los opresores es “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los opprime”. De esta forma, saldrán preparados para adaptarse al sistema, pero jamás para transformarla.

D. Equidad de género en la escuela

Entonces, la escuela como aparato ideológico del Estado, usa la socialización para transferir y promover una serie de estereotipos de género, marcando el “deber ser”. Es decir, a las mujeres se les ubica en el sesgo de lo emocional, lo afectivo, lo delicado y a los hombres, por el contrario, en el ámbito del poder, de lo racional y lo agresivo.

Estas distinciones se conciben como algo binario, o sea, las características femeninas solo corresponden a los cuerpos de las mujeres, mientras que las masculinas, pertenecen exclusivamente a cuerpos de hombres. Sobra decir, que prácticamente resultan inconcebibles o hasta incompatibles las combinaciones entre sí. Entonces, la escuela, asume que hombres y mujeres nacen con determinadas características y que estas deben definirlos, en vez de señalar que han sido aprendidas como producto de una asignación cultural.

Ahora bien ¿Cómo la educación formal promueve o refuerza dicho sexismo en la escuela? Al mismo tiempo que se aprenden habilidades, como la lectura, escritura y cálculo, se adquieren técnicas, conocimientos y normas de moral y de convivencia cívica, es decir, reglas del orden establecido por la clase dominante. Las combinaciones silenciosas, sutiles y constantes preparan, principalmente en la escuela –que es el tema que nos compete-, a aceptar como naturales, lógicas e inalterables ciertas prescripciones que se van imprimiendo en los subconscientes y en los cuerpos de niños y niñas.

“La relación inmediata, natural e imprescindible del hombre con el hombre es la relación del varón con la mujer” (Engels, 1884, pág. 48). Colaborar con la liberación de la mujer, no encerrarla en las relaciones que actualmente existen con el hombre. Tampoco negar dichas relaciones sino reconocerse mutuamente como sujeto.

Cada uno debe ser la reciprocidad del otro. Entender, aceptar y reconocerse en la lucha por la abolición de la esclavitud de la mitad de la humanidad y todo ese complicado sistema que abarca

permitirá encontrarnos ahora si como una sola humanidad. Los hombres no pueden llegar a un acuerdo en lo referente al sujeto femenino, estarían actuando como juez y parte. El cuerpo femenino es lo que debe ser el instrumento liberador y emancipador, no un vocablo o un término imposible de definir.

Beauvoir (1949) explica cómo la perspectiva sobre asuntos tan naturales como la menstruación, las formas de los cuerpos, el matrimonio, la vestimenta destinada para niños y niñas y un sinnúmero de detalles aprendidos, en la mayoría de las escuelas, van marcando la posición que cada uno tendrá en este mundo y esto les permite modificar su sentido de identidad primero, para poder trasmitir este punto crítico. El conflicto de la mujer es el lugar al que hemos sido relegadas, es decir, vida doméstica, siempre limitadas y dependientes, en segundos planos. Dijo: “No se nace mujer: se llega a serlo [...] no es la inferioridad histórica, sino su insignificancia histórica lo que las ha condenado a la inferioridad” (1949, p. 87). Entonces, no es que los humanos no seamos hombres o mujeres al nacer, sino que el comportamiento de cada uno no es algo de nacimiento, son por la adquisición de una cultura.

La biología no define el destino de las mujeres, el conjunto de normas sociales que elaboran ese producto y lo delimitan sí. Beauvoir (1949) muy atinadamente ubica las diferencias que hay biológicamente entre hombres y mujeres, empero no culpa a estas características sino al ámbito histórico cultural, de la responsabilidad de que las mujeres se despojen de su autonomía desde la edad escolar, de que nos convirtamos en el segundo sexo. Ella recorre todas las etapas de la vida de las mujeres y observa que el sometimiento, pasividad y dependencia son una construcción cultural de los hombres.

El androcentrismo es una perspectiva en la que se supone considerar a los hombres como la referencia, como el origen y medida. Se toma lo masculino como un paradigma del que parten todas las demás cosas (Sau, 1981, pág. 48). De tal forma que las mujeres sólo se pueden definir

a partir de los varones y ello, implícita y explícitamente, las subordina. Cuando se habla de la humanidad, por ejemplo, usualmente se usa el vocablo “hombre” y queda la duda de si abarca también a las mujeres. Si en efecto se refiere también a las mujeres, se nos está invisibilizando, y si no, entonces, se nos está excluyendo. Esto lo encontramos en múltiples ocasiones en los libros de texto y diccionarios con la única justificación de “economía de lenguaje”.

Puesto que el lenguaje es de las principales formas de comunicación, es necesario hacer una revisión de nuestro idiolecto. No se trata de cambiar el lenguaje por moda, capricho o envidia – cómo nos han dicho-, ni se refiere sólo a “las y los” sino de transformarlo para hacer una representación más igualitaria y real (Facio, 2012). Además, el lenguaje no es estático. Nombrar lo femenino va más allá de nombrarlo solo un recurso narrativo, porque se interioriza en la vida de mujeres y niñas que son forzadas a repetir diariamente en las escuelas lo masculino como lo valido.

CAPÍTULO III

REFERENTES METODOLÓGICOS

A. Enfoque

El enfoque que seguirá este estudio será el cualitativo puesto que es el más conveniente para comprender ciertos comportamientos que se dan en la escuela primaria. Taylor y Bogdan (1984) explican que la metodología cualitativa, “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas y la conducta observable” (pág. 19-22).

Estos mismos autores destacan diez cualidades del presente enfoque, por ejemplo, mencionan que es “inductiva”, es decir que los conceptos e ideas se van desarrollando durante la investigación, no antes. Otra característica que define al enfoque cualitativo es que se debe ver al escenario y a las personas como un todo, dicho en otras palabras, con una perspectiva holística. La tercera propiedad es que, quien investiga, debe ser consciente de los efectos que tiene sobre quienes son objeto de estudio, o sea, las intervenciones lejos de ser invasivas, tienen que resultar naturales y las entrevistas manejarse como una plática normal, no el formato clásico de pregunta y respuesta. La siguiente calidad es poder apreciar la realidad tal como otros la experimentan. Asimismo, es preciso hacer a un lado las opiniones, preferencias, ver los acontecimientos con la mente en ceros. Indican también, que, para el enfoque cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, no se busca una idea o la verdad, solo una comprensión minuciosa de todos los puntos de vista involucrados. La séptima característica es que los métodos cualitativos son humanistas. Además, se tiene que hacer ajuste entre lo que las personas dicen, lo que se observa de ellas y el análisis que generan. En penúltimo lugar Taylor y Bogdan revelan que todos los escenarios, grupos e informantes son únicos y, por ende, son dignos de estudio.

Finalmente reconocen que, aunque los métodos cualitativos, no son tan estandarizados como otros, poseen una flexibilidad que permite un reflejo más humano, tal vez artístico.

Atendiendo lo anterior, este enfoque pretende entender la realidad mediante la experiencia. Se sabe de antemano, que la realidad es la construcción hecha por individuos y a través de la percepción del investigador se puede interpretar. Esta perspectiva sigue un proceso inductivo por lo tanto la descripción es lo que predomina.

B. Método de investigación

La fenomenología (del griego, φαίνομενον “aparición fenómeno” y λόγος “estudio, tratado” estudio de los fenómenos observables y de la conciencia) es el método de investigación cualitativa más útil y conveniente para este caso. Fue planteada por Husserl (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003) a mediados de 1890 y se fundamenta en la observación y estudio de las experiencias de vida desde la perspectiva del sujeto. Se encuentra más allá de lo cuantificable. Con este método se pretende abordar y examinar la construcción que realiza la subjetividad humana como origen del conocimiento sobre los significados vividos. Según van Manen (2003):

En la investigación fenomenológica, lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida. La investigación fenomenológica trata de tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder comprender el significado profundo de la experiencia humana en el conjunto de experiencias humanas (p. 80).

Es decir, no solo es una forma de ver la situación, o simples descripciones de los fenómenos educativos, sino que las experiencias se recuperan de forma reflexiva y se profundizan con las demás observaciones.

La fenomenología se desarrolla en seis fases: descripción del fenómeno, búsqueda de diversas perspectivas, búsqueda de la esencia y la estructura, constitución de la significación, suspensión

de enjuiciamiento y, por último, la interpretación del fenómeno. La primera y segunda fase surge de las experiencias concretas y deben ser descritas de la manera más enriquecedora posible para obtener toda la información desde perspectivas y fuentes disímiles. En la tercera fase, comienza el proceso reflexivo ya que se intenta obtener conocimiento del objeto de estudio, sus estructuras y las relaciones que surgen entre ellas mismas. Durante la cuarta fase, se profundiza en cómo está organizado este fenómeno determinado en la conciencia. En la fase de suspensión de juicio, se recaba la información, pero es necesario alejarse de la realidad para poder observarla detenida y libremente sin que haya creencias o ideas que influyan. Finalmente, en la etapa de interpretación, se ponen de manifiesto los significados ocultos y se extrae una significación de la reflexión.

De acuerdo con San Martín (1986) el método fenomenológico es “el análisis del hecho llamado ‘constitución’ o análisis intencional; es intuición, pero, además es reflexión. Pero antes de nada y como primer punto de partida debe ser definido como «vuelta a las cosas mismas» (pág. 22). Se descubre el mundo y sus esencias como partes de la experiencia de una conciencia que les da sentido. San Martín (1986) explica que la modernidad está compuesta de hechos, donde cada sujeto es un hecho entre tantos y la realidad se asume como algo fuera de la conciencia del humano. Pretende hallar la relación entre objetividad y subjetividad que se muestra permanentemente en la experiencia humana. La existencia de los objetos como algo específico de la conciencia del ser humano no se dan por sentado (pág. 27).

C. Técnicas e instrumentos de la investigación

Para este trabajo, serían apropiadas técnicas que complementen entre sí la información necesaria para reconocer la existencia de prácticas reproductivas de la inequidad de género. La entrevista es tal vez la forma más antigua de obtención de datos sobre las personas (Pérez F. , 2005). Es

una técnica en la que se pretende recolectar información de manera verbal y personalizada. Se basa en una actividad –necesidad- inherente a la humanidad: la comunicación. Por lo tanto, en la información recopilada está presente la biografía del individuo, es decir, se recaba la interpretación que el sujeto posee con referencia a su experiencia.

El propósito fundamental de la entrevista es registrar la reconstrucción de las historias de vida de los implicados y de lo que sucede en el lugar. Con esta técnica también se puede alcanzar cierto contacto ya sea con condiciones creadas o las naturales, siempre tratando de hacer sentir a los entrevistados la mayor libertad de decir lo que sienten y piensen. Para que sea verdaderamente funcional no es necesario entrevistar a todos los involucrados en el estudio. Se selecciona sólo a ciertas personas clave o representativas.

Los tipos de entrevista son (Vargas, 2012):

- Entrevista estructurada o formal. Se lleva a cabo una planeación de todas las preguntas que se quieren plantear. Se elaboran con antelación y se formulan con cierta sistematización. Se aplica la misma pregunta a los entrevistados para comparar resultados. Son más fáciles de clasificar y analizar.
- Entrevista no estructurada o informal. Se adapta a las necesidades de la investigación, el lugar y los involucrados. Es más flexible y no precisa de guiones anteriormente establecidos. Aunque si debe existir amplia documentación previa para no desviarse del tema. Es útil porque no impone categorías o pasos que puedan representar un límite en la investigación.

Debido a la situación que se atraviesa a nivel mundial, la realización de la forma tradicional de las entrevistas no fue posible. Sin embargo, las videollamadas mediante plataformas digitales, como Zoom y Meet, permitieron estos encuentros.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A. Ideas sobre la equidad de género.

El Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje (TFCA, 2016) señala que “género es una traducción del vocablo *gender*. Parte de las supuestas diferencias biológicas entre los sexos, así como las desigualdades entre los roles que se asignan a hombres y mujeres en función del contexto” (pág. 1). Entonces el sexo es biológico y el género “agrupa los roles y las funciones asignadas respectivamente a mujeres y hombres. Puede modificarse en y por la cultura” (pág. 1).

La UNESCO (2014) indica que equidad de género se define como:

La imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres (pág. 106).

El concepto de equidad se origina de la necesidad de ver más allá de políticas focalizadas en la diferencia, en construir nuevos debates sobre redistribución y reparación. Este movimiento ha dado pie a medidas como la paridad en materia electoral. Las cuotas de género son también un concepto básico para una real democracia. El propósito de estas es lograr el equilibrio de la participación de hombres y mujeres en las esferas de toma de decisiones. En México, por ejemplo, en 1996 se estableció un límite de setenta por ciento de legisladores de un mismo

género. Con esto, en el presente existe casi el treinta y cinco por ciento de mujeres en el Congreso federal, lo que representa un logro sin precedentes (INE, 2017).

Una expresión recurrente al abordar el tema de la equidad de género es asociarla con la igualdad, tal como se aprecia en el siguiente inserto:

“Bueno, pues para mí, representa la igualdad, vernos igual, en cuanto a derechos, en cuanto a la cultura, en diferentes ámbitos, sobre todo lo social y lo político. Que se nos tome en cuenta igual, a las mujeres y a los hombres. Que no haya excepciones, que no se pase por encima de nosotras”.

(03122020/ENT/06)

Por lo anterior se puede concluir que la docente tiene una idea clara de la equidad de género, advierte que hay una clara desventaja en todos los ámbitos de la vida pública y privada, respecto a las mujeres, incluso da testimonio de ello. Es importante rescatar, además, que distingue con claridad el concepto de equidad de género y feminismo por separado, aunque estos estén estrechamente relacionados.

La equidad de género es la existencia de oportunidades para todos tomando en cuenta las distintas particularidades de hombres y mujeres. Dichas oportunidades deben obedecer a las necesidades específicas de cada quien. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, (CEDAW, 1979) es uno de los documentos jurídicos con más relevancia en cuanto a la lucha por la igualdad de género. Este tratado señala que el Estado debe asegurar que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres, mismas condiciones de orientación y capacitación profesional, igual acceso a los programas de educación, reducción de tasa de abandono femenino de los estudios, oportunidades idénticas de participación en el deporte y acceso al material sobre planificación familiar.

El avance de la mujer y el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres son una cuestión de derechos humanos y una condición para la justicia social y no deben considerarse de forma aislada como un asunto de las mujeres. El empoderamiento de la mujer y la igualdad entre mujeres y hombres son condiciones indispensables para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre los pueblos (pág. 16).

Los 189 países firmantes se comprometieron a “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios [...] que estén basados en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos. La igualdad de oportunidades debe incidir directamente en el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres” (1979, pág. 4). Una de las principales acciones es “adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo” (1979, pág. 4).

En la Propuesta Curricular con Perspectiva de Género (2012), se especifica que México se ha comprometido y firmado varios acuerdos jurídicos internacionales justamente para velar por la equidad de género. Por ejemplo, la Primera Conferencia sobre la Mujer en 1975, de la que fue sede. Otros instrumentos jurídicos en los que México participó fueron La Conferencia de Viena (1993), La Conferencia de El Cairo, sobre derechos sexuales y reproductivos (1994), La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1988), La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém do Pará (1994), La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación hacia las Mujeres, CEDAW por sus siglas en inglés (1979) y el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal (2000).

B. Concepciones sobre feminismo

El feminismo es un movimiento político, cultural y social que nace de la carencia de justicia histórica con respecto a los derechos de las mujeres. El principal objetivo del feminismo es la reivindicación del valor de las mujeres en el ámbito privado y público, denunciando siempre que el sistema patriarcal es el principal culpable de dicha desigualdad (Montero, 2006). Chimamanda Ngozi, escritora y activista nigeriana, en una entrevista señaló “la finalidad del feminismo es que deje de existir” (2017, pág. 1).

Al respecto, las entrevistadas comentaron lo siguiente:

Sí creo que sea un movimiento que tomó auge y que creo que el fin principal o de lo que se trata, es de que las mujeres, no que se igualen a los hombres porque muchos lo ven así, siento que es más bien como que las mujeres nos demos cuenta del poder que tenemos como mujeres, o sea, es una toma de conciencia generalizada.

(09112020/ENT/02)

Es un movimiento social, político, que atraviesa, pues, lo cultural, el estilo de vida, especialmente la forma en que nos relacionamos. No solamente se queda en la teoría, sino que toca todas nuestras relaciones personales, laborales, sociales, en general.

(18112020/ENT/03)

En las dos respuestas se observa que las profesoras asumen hasta cierto grado, el feminismo como parte de una deconstrucción personal. A juzgar por los términos que usan, ambas conocen parte de la historia del feminismo y los alcances que tiene en diversos ámbitos. Es claro que encuentran necesaria la lucha que el feminismo significa, porque, sin importar la diferencia de contextos geográficos entre una y otra entrevistada, ambas son mujeres docentes que se enfrentan a realidades semejantes. Esto implica que asumen una posición personal y, por lo tanto, política.

Las mujeres de la Revolución Francesa y los movimientos europeos sufragistas que lucharon por el voto -en Suiza, por ejemplo, se logró hasta 1971 (Sánchez R. , 2018) fueron pioneras de las reivindicaciones feministas. En 1776 se firmó la Declaración de Virginia, primer documento donde se establecieron las garantías individuales, en este documento se asegura que:

Todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos derechos innatos, de los que cuando entran en estado de sociedad, no pueden privar o desposeer a su posterioridad por ningún pacto, a saber: el goce de la vida y de la libertad, con los medios para adquirir y poseer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad (1776, pág. 205).

Años después en Francia, la Asamblea nacional expone la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) documento que en el primer artículo afirma que “los hombres nacen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales solo pueden fundarse en la utilidad común” (pág. 1). En ambos manifiestos, los dos sobre garantías individuales, se excluyó a la mujer. Olympe de Gouges fue ejecutada en la guillotina por publicar la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (Garzón, 2014). Mary Wollstonecraft, quien falleció por complicaciones en el parto, escribió Vindicación de los Derechos de la Mujer, sentando así las bases del feminismo moderno (Glinka, 2018).

El feminismo, entonces, es pilar del pensamiento crítico. Los objetivos que se plantea “obligan a actuar en el terreno de las ideas a fin de subvertir arraigados códigos culturales, normas y valores, así como el sistema simbólico de interpretación [...] que privilegian lo masculino y las relaciones de poder patriarcal” (Montero, pág. 171).

C. Consideraciones sobre las diferencias biológicas en el ámbito educativo.

Es evidente que los hombres y mujeres poseen fisonomías diferentes. Las más significativas corresponden a los sistemas cardiovascular, respiratorio, muscular y por supuesto, sexual (Zurita Pérez, 2009). Numerosos estudios sostienen que “aunque los cuerpos masculinos y femeninos cumplen funciones reproductivas distintas, pocas diferencias vienen más dadas por la biología y no por las vicisitudes de la vida [...] Que los chicos saquen mejores notas en matemáticas es una diferencia de género” (Sterling, pág. 18).

Las siguientes opiniones al respecto, reflejan estos contrastes que se viven en las escuelas:

Usualmente se relaciona a los hombres con las matemáticas, la ingeniería, lo lógico y a las mujeres la expresión, la organización, la dedicación, no sé, lo de valores, etcétera. Y si lo he escuchado, incluso, yo creo que lo vivimos. Yo estoy completamente en desacuerdo.

Personalmente, desde mi niñez, he sido una persona que ha desafiado esos estereotipos, tanto en mi casa, como en la escuela. Esos son roles que se nos asignan desde muy chiquitos.

(18112020/ENT/03)

He escuchado que, en general, los hombres son muy buenos para cosas de fuerza, para los deportes y cosas así, y las niñas son las creativas, son las que hacen cositas, manualidades, etc.

(07122020/ENT/07)

Al contestar las preguntas, las entrevistadas detectaron sí hay un trato diferenciado de los docentes hacia niñas y niños, en el que eventualmente y para su sorpresa, ellas también han participado en esa dinámica. Al responder, se generó una reflexión y el asombro vino enseguida.

Esto deja claro que no lo hacen de mala fe, sino que es un acto inconsciente que se encuentra muy arraigado en las prácticas docentes. Una incluso recordó que, cuando ella era estudiante de primaria, sufrió los efectos de esto, ya que no cumplía con las expectativas que la sociedad

espera de una niña. Esa experiencia la ha llevado a que ahora como docente, rompa con la socialización de género para no perpetuar dicha práctica.

Desde la antigüedad se viene justificando esta desigualdad de trato como natural. Aristóteles (siglo IV a. C.), en su obra “Política” escribió que “en la relación entre macho y hembra, por naturaleza, uno es superior y otro inferior, uno manda y otro obedece” (pág. 57 y 58). Darwin (1909), siglos después dijo que “el hombre difiere de la mujer por su talla, su fuerza muscular, su vellosoidad, como también por su inteligencia” (pág. 9). Afirmaciones como estas, hechas por hombres cuyas voces eran prácticamente incuestionables, fueron usadas como sustento científico para justificar la exclusión de la mujer en la vida política, la ciencia y cualquier escenario público, tales como el determinismo biológico. Darwin dio “una base científica a la universal subordinación de la mujer al hombre, una subordinación que, al darse en todas las sociedades que habían llegado al estado de civilización, se convertía en la mejor posición a la que las mujeres podían aspirar” (Hernández E. , 2010, pág. 135).

La Consulta Infantil y Juvenil 2018 realizada por el Instituto Nacional Electoral (INE), revela que “el veinte por ciento de los entrevistados -cuyas edades oscilaban entre seis y nueve años- percibe que maestros y maestras enfatizan el deber de las niñas de atender tareas de cuidado, además de que a ellas se les asocia con la obediencia y la vulnerabilidad, mientras que a los niños se les asigna la característica de valentía” (pág. 57). La formación de la identidad, el desarrollo de la autoconciencia y la autoestima se desarrollan en gran parte, durante la educación primaria. Aunque la escuela ha ido incluyendo una perspectiva de género, aun reproduce patrones que nos alejan de una sociedad paritaria.

Elena Simón (2010) resalta que los niños aprenden lo que el docente les enseña -currículo formal- y lo que observan -currículo oculto-, “los libros [...] solo hablan de la obra de los varones con poder; pero es que también se aprende lo que no se aprende, y en las escuelas [...]”

no se aprende nada de la obra humana de las mujeres” (pág. 31). Es decir, los criterios con los que prueban las capacidades de los estudiantes y que sirven para sustentar la idea de superioridad masculina matemática, “no miden algo innato e inmutable, sino algo sobre la enseñanza que han tenido los estudiantes”. (Pérez & García, 2017, pág. 21)

La complejidad a la que se enfrenta la escuela en el aspecto del acceso y permanencia de las niñas y adolescentes abarca también procesos de transformación de creencias, tradiciones, valores y actitudes. García (2003), investigador en el campo de la neuropsicología, explica que las experiencias y los aprendizajes, así como el entorno sociocultural reestructuran el cerebro, “*recablean* las redes neuronales”. Manifiesta que

No cabe en la actualidad adoptar posturas simplistas y dicotómicas de oposición de sexo frente a género, entendiendo que sexo hace referencia a los aspectos biológicos de dimorfismo sexual, es decir, macho frente a hembra; mientras que género agrupa los aspectos psicológicos, sociales y culturales, es decir, lo que en una determinada sociedad se considera, describe y prescribe como propio y diferencial de ser hombre o mujer. Tal oposición entre biología y cultura tan vigente en la tradición no solo es simplista, sino falsa (pág. 8).

D. Los espacios durante el recreo.

En la distribución arquitectónica de los edificios en la educación primaria, hay aulas, baños para niñas y baños para niños y en la mayoría, hay también espacios destinados a los juegos. Cada uno cumple una función dentro del currículo oculto.

El espacio como instrumento didáctico y como lugar de comunicación y de convivencia tiene relación con el análisis de aquellas claves organizativas y didácticas que configuran las características de los entornos físicos de los centros. Los centros de enseñanza como espacios escolares aparecen como algo estático que carece de importancia. Sin embargo, los centros no

solo se componen de elementos materiales, sino que el diseño, la configuración y la disposición de estos elementos físicos ofrecen una determinada visión o imagen simbólica de la escuela.
(Sánchez M. P., 1994, pág. 106)

Los siguientes testimonios son de dos docentes sobre la distribución de los espacios durante el recreo entre niños y niñas:

Se separan: los niños se van a jugar a la cancha y las niñas se sientan por ahí en las mesitas.

(02122020/ENT/05)

Es una escuela muy grande, teníamos tres canchas de fútbol grandes, pero llenas, llenas de puros hombres y las niñas en las gradas sentadas o en las mesitas de abajo de la malla sombra, comiendo

(09112020/ENT/02)

Las entrevistadas afirmaron haber observado cómo generación tras generación -hacen referencia a sí mismas como alumnas y como docentes- existe una dinámica que poco o nada ha cambiado: los niños monopolizan las canchas para realizar actividades físicas y de contacto, mientras que las niñas son espectadoras o realizan alguna otra actividad generalmente pasiva: comer en las mesitas, platicar sentadas y otras.

En un estudio hecho en México con muestras recabadas en 395 escuelas públicas, a un total de 26 319 niños y niñas, se concluyó, entre otras cosas, que los problemas más frecuentes entre niños y niñas son que “se pelean por el espacio en las canchas; los niños no quieren jugar con las niñas”. Estos resultados reflejan la reproducción de los patrones de género, a saber “las niñas expresan su temor a sentirse agredidas o marginadas y los niños ejercen su masculinidad de modo dominante” (Azaola, 2009, págs. 7-45).

Los estudiantes son objeto del “poder disciplinario que implica el proceso de clasificación, de separación, la clausura de los espacios, la microfísica del poder sobre los cuerpos sometidos a

lugares y tiempos, a actividades estrictamente reguladas y vigiladas” (Mantilla, Stolkiner, & Minnicelli, 2017, pág. 28) Esto significa que los niños tienen profundamente interiorizadas los roles que debe cumplir cada quien, ya que asimilan con rapidez, consciente o inconscientemente, los estereotipos sobre la asignación de los lugares reservados para el juego.

La escuela como institución social es un espacio geográfico donde se produce un ejercicio de poder, donde se pueden plantear objetivos, y se generan una serie de delimitaciones espaciales, comportamentales, actitudinales y demás prescripciones que demarcan cómo deben ser los individuos que pertenezcan a estas, instituyendo técnicas que permitan ejercer un control sobre la vida, un biopoder (Neutzling, 2015, pág. 932).

Molines (2015) en su tesis doctoral, escribe que “en el patio, todos los días se ejercita el poder y la sumisión. Ellas aprenden la sumisión en el espacio que ocupan y ellos que tienen especial dominación sobre los espacios” (pág. 288). Los niños, al ocupar en mayor medida las canchas escolares desarrollan su movilidad, hacen ejercicio, esfuerzo físico, favorecen el trabajo en equipo; mientras que las niñas, orilladas al extrarradio de la escuela, privilegian el diálogo, la escucha, el sedentarismo y el control de los cuerpos para no interrumpir partidos o recibir balonazos.

Las siguientes preguntas provocan una reflexión sobre esto

¿Es normal que preferentemente los niños ocupen las canchas o los patios para juegos como el futbol? ¿Es mejor que las niñas estén lejos de las canchas, practicando juegos más tranquilos o menos peligrosos? ¿Cuántas veces han sido elegidas las niñas para representar a su grupo o escuela en comparación con los niños? ¿Se reproduce la división sexual en el espacio escolar? ¿Cómo usan sus alumnas y alumnos los diferentes espacios de la escuela? ¿Cómo nos conducidos todos y todas en diversos espacios y qué hacemos en ellos? (Leñero Llaca, 2010, pág. 44).

Guerra (1994), hace años denunció que “todos los espacios de la escuela están cargados de significados en su misma configuración y, claro está, en su uso” (pág. 55). Entonces, ¿qué medidas están tomando las autoridades educativas para contrarrestar esta situación? Acciones como designar turnos en la ocupación de espacios u organizar torneos con la participación de niñas y niños, son sencillas pero necesarias.

E. Falda como uniforme escolar.

Uniforme se refiere a “traje peculiar y distintivo que por establecimiento o concesión usan los militares y otros empleados o los individuos que pertenecen a un mismo cuerpo o colegio”. (Real Academia Española, s. f.) En la mayoría de las escuelas públicas, el propósito del uniforme es la “homogeneización de la población escolar, como forma de evitar, entre otras cosas, la diferenciación social por las apariencias y vestuarios” (Bruno, Antonella, & Carretto, 2011, pág. 14).

En cuanto a esto, las docentes entrevistadas opinaron:

La falda es una limitante, son niñas, no es como que tengas una opción, no les das opción a ellas de elegir qué es lo que quieren vestir, porque el uniforme no es tan uniforme.

(07112020/ENT/01)

Creo que nos quieren ver como muy femeninas, con la falda y así, bien bonitas, pero la verdad, es muy incómoda.

(07122020/ENT/07)

Ambas entrevistadas, al haberlo experimentado en carne propia, reconocen el carácter limitante e incómodo de la falda, como parte del uniforme escolar. Una incluso enunció que comúnmente se asocia a la falda con “lo femenino”, con lo “bonito” y que eso es lo que se espera que cumplan

las niñas, sin contemplar que sus posibilidades de movimiento se ven reducidas. Otra entrevistada incluso dijo que esta práctica le parece algo ya “obsoleto” (01122020/ENT/04)

En el portal único del gobierno de México, se sugiere el uso del uniforme, puesto que “ayuda a identificar de manera rápida y fácil al alumnado inscrito en cada plantel y propicia un ambiente de *igualdad*. [...] enseña la disciplina, les da una sensación de pertenencia” (Procuraduría Federal del Consumidor, 2014). En esa misma página, dos años después también dice “De igual manera que la falda para las niñas es la prenda básica de su uniforme diario escolar es el pantalón para los niños” (Procuraduría Federal del Consumidor, 2016).

Aparte de marcar una diferencia visible entre hombres y mujeres, la falda como uniforme escolar, limita los movimientos de las niñas, quienes deben estar, constantemente, estirando o cuidando la falda, vigilando la posición al sentarse, levantar con precaución algo del suelo.

El uso de la falda escolar sí está generando desigualdad de género en el sistema educativo, pues las alumnas sienten que no pueden ejercer sus derechos al juego a la libertad de tránsito en igual condiciones que sus compañeros varones. La falda las limita a saltar, trepar, correr ya que se les levanta la falda, existe el temor que las vean por debajo de la falda, no es cómoda para ellas (Yllanes Nauca, 2017, pág. 6).

Bourdieu, (1998) señala que las mujeres viven permanentemente en un “estado de cercado invisible” (pág. 43) y que este encierro simbólico queda reforzado mediante la vestimenta, ya que se limitan los movimientos y como consecuencia de esto, el espacio de la mujer es menor. En 2016, más de una veintena de asociaciones españolas denunciaron que la falda es una prenda que, al limitar las actividades de las niñas en juegos escolares y deportes y por ende su presencia, coloca a las niñas en una posición de desventaja frente a los niños. Argumentaron que la falda como uniforme, se basa en la asignación de roles tradicionales propios de una cultura patriarcal en detrimento de las niñas. También señalaron que esta práctica, al coaccionar la libertad de

movimiento, va en contra del libre e igualitario desarrollo de la identidad personal que está en los principios de la educación (Oliver & Cordellat, 2017).

El debate al respecto comienza a dar frutos. La jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, acompañada por el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma, informó que haría girar una circular a las escuelas públicas y privadas de la capital, donde se informa que “la falda no será exclusiva para las niñas y el pantalón para los niños. Acciones sencillas para promover la igualdad de derechos” (BBC News Mundo, 2019, pág. 3).

F. Roles de género de profesores y profesoras

El género como herramienta de poder cumple dos funciones fundamentales: la reproducción de la bifurcación del sexo y sus subjetividades y, por otro lado, la regulación y, a su vez, la normalización de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Esto aclara, que, “aunque el poder esté en todas partes, el dispositivo de género opera, de maneras distintas, subordinando a las mujeres” (Amigot & Llombart, 2009, pág. 115).

Con relación a la mencionada percepción sobre los roles que existen sobre profesores y profesoras, esto comentaron las entrevistadas:

Me ha tocado que con los hombres les gusta mucho a las mamás porque “son muy estrictos”.

Es como lo que creen las mamás: “las mujeres son más dóciles, que muchas veces no tiene nada que ver, pero lo creen.

(09112020/ENT/02)

A las mujeres se nos atribuye la parte maternal. Entonces, yo creo que, también asocian la parte maternal, con características más tiernas, más sutiles, más maternales: “los van a querer”, “le va a dar más amor, más cariño, a mi hijito”. [...] A mí me cuesta mucho trabajo posicionarme, ante un parent familia, una madre de familia, porque a mí me dice “mija”. Yo no he escuchado

que a un profe de mi edad o menor que yo, le digan “mijo”. Entonces sí, inconscientemente, le dan más respeto.

(01122020/ENT/04)

Por lo anterior, se observa que sí existe y, además, se percibe una marcada diferencia entre el trato que reciben las profesoras y los profesores. Ellas afirman que para lograr el mismo trato que se les da a ellos, deben hacer un esfuerzo extra, que los varones tienen solo por el hecho de ser hombres. También expresan que se les asocia con los cuidados maternales y que la asignación de grupos, se ve influida por el género del docente: a las maestras, les toca primero o segundo porque son como “una segunda mamá”.

“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir” (Freire P. , 2004, pág. 8). Si bien es cierto que la docencia es una tarea muy satisfactoria y gratificante, no por ello es menos “científica”, sino que exige seriedad.

El intento de reducir a la maestra a la condición tía (madre) es una “inocente” trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de *endulzar* la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales.

Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica; un discurso sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los *descamisados* (Freire P. , 2004, pág. 26).

La asignación de actitudes, funciones y comportamientos, desde la infancia, se va dando mediante la observación de las personas del mismo sexo. Los estereotipos de género, distorsionan la identidad de cada quien, al transmitir y legitimar condiciones de desigualdad.

Pérez Gómez, (2009) aclara:

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas, no solo como consecuencia de la transmisión en intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el

curriculum oficial, sino también y principalmente, como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula (pág. 6).

Dicho con palabras de McLaren (1989), la cultura escolar que predomina actualmente, representa las voces de la clase blanca privilegiada, y que para examinar objetiva y políticamente esto, es preciso cuestionar la voz escolar y la voz del profesor. “Los maestros deben analizar las directrices, imperativos y reglas que conforman las configuraciones particulares de tiempos, espacio y currículos dentro de los escenarios institucionales y políticos de las escuelas” (pág. 274).

La construcción de la identidad es diferente entre niñas y niños, ya que cada uno tiene modelos sociales diferentes. Esta asimetría se interioriza observando el comportamiento, actitudes y lenguaje de los docentes que cumplen con las expectativas sociales de “femenino” y “masculino”.

Las maestras asumen implícita y explícitamente, que su labor dentro del aula es una prolongación de la casa, del seno materno, y entonces se sigue siendo un poco mamá [...] ese concepto es evidente en las manifestaciones hechas por las maestras: “Ser maestra también significa ser una segunda madre para los niños y las niñas dentro del aula” (Leiva Díaz, 2005, pág. 173).

La concepción de la función de docente como profesión femenina, la numerosa presencia de la mujer en los niveles de preescolar y primaria, que, en comparación con los niveles universitarios, la remuneración salarial es mucho menor, implica también que la razón de esa desigualdad laboral, es el género.

El trabajo de la mujer se considera inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres. La profesión docente ha sido considerada propia de mujeres, se ha llegado a decir que era una forma de prepararse para la maternidad. [...] A medida que el trabajo se feminiza se

paga menos, se controla más, se descalifica. El círculo maldito tiene una secuencia de doble dirección: la labor asistencial tiene una menor calificación, por consiguiente, la realizan mujeres. Y, a su vez, como la realizan mujeres tiene una menor valoración (Santos Guerra M. Á., 1996, pág. 6).

G. Contenidos con perspectiva de género.

La educación con perspectiva de género implica una transformación gradual del sistema educativo. Subirats (1998) explica que, para lograr la equidad de género, no es suficiente con incorporar a más niñas, adolescentes y mujeres en los niveles educativos que hay, sino que se deben erradicar todas las manifestaciones de sexismo existentes en los procesos educativos (pág. 26).

González y Villaseñor (2010) ambas investigadoras del Programa de Estudios de Género, dan una clara definición del tema:

“Hablar de género en educación se refiere a que niños y niñas, mujeres y varones sean capaces de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas. Son estos supuestos, [...] el propósito de la perspectiva de género como política pública” (pág. 28).

Por lo anterior, es de gran relevancia rescatar las opiniones de quienes están al frente de los grupos, sorteando esta realidad:

Y también educación a los papás y a las mamás porque ir y enseñarles algo a las niñas, [...] el empoderamiento a las niñas, la defensa personal, todas esas cosas muchas veces van en contra de lo que en la casa les enseñan. Entonces creo que sí es indispensable que se empiece a implementar esto en las escuelas. Porque lamentablemente la educación, viene de casa, este

tipo de educación machista o el machismo, viene de casa. [...] ¡Si! El tema de la menstruación es muy tabú. Por eso, muchas cosas que pasan en los cuerpos ni te das cuenta [...] ¡Deja tú! En mi caso, ni siquiera hablarlo con mis amigas, yo no era tan abierta, sentía mucha vergüenza. Incluso en mi casa, que mi mamá supiera que yo andaba en mis días, me daba mucha vergüenza y eso que estaba pasando algo natural, porque pues porque no, no, no. Como que una vez se metió al baño, me enseñó una toalla sanitaria, me dijo se pone así y ahí está en el cajón y ya, fue todo el tema y no se volvió a hablar, yo creo hasta la fecha, sabes, si yo traigo cólicos, pues tómese su pastillita y ya, nadie se da cuenta, ni se preocupan. O sea, ¡híjole! Ahí tienes otro tema donde hay mucho que sacar y desmitificar. Porque cuando hay pláticas con tu grupo, si te han tocado grupos superiores, la risita luego, luego

(09112020/ENT/02)

Siempre debemos poner en el centro del debate la manera en que nos comportamos con los demás, independientemente de si estamos hablando del feminismo, sexo, clase. Siempre que, desde temprana edad, reflexionen, analicen las conductas entre nosotros, entre adultos, entre ellos y promover siempre un pensamiento crítico bien informado

(18112020/ENT/03)

No cabe duda que las docentes, puesto que lo han vivido en primera y en tercera persona, están muy conscientes de la importancia de incluir una perspectiva de género en los planes y programa. Sin embargo, pareciera que no ven esa acción como algo posible o cercano, y para términos prácticos se circunscriben a lo que ellas pueden hacer en su día a día. Esto a su vez, es un reflejo de la poca voz que las docentes sienten tener en el sistema educativo nacional.

En el mundo académico contemporáneo, por ejemplo, los investigadores masculinos no se preocupan acerca de que el hecho de ser un hombre o estudiar a los hombres pueda conllevar una parcialidad de género, pero se da por sentado de las teorías feministas, por su misma asociación con las mujeres, que son no eruditas o triviales. [...] Los investigadores masculinos

tienden a no leer teorías feministas ni a pensar en las posibles implicaciones para su propio trabajo. (Flax, 1990, pág. 81)

Moore (1991) aclara que “la crítica feminista no se basa en el estudio de la mujer, sino en el análisis de las relaciones de género y del género como principio estructural de todas las sociedades humanas” (pág. 9). Los estereotipos, el sesgo, los roles de género y las prácticas sexistas se reproducen y, por lo tanto, perpetúan en la escuela -la mayoría de las veces, inconscientemente- a través de las actividades dentro del aula, en las actitudes, en los juegos, interacciones y demás.

Para facilitar una enseñanza con perspectiva de género, los programas de estudio y los libros de texto deben estar exentos de sesgos y promover la igualdad en las relaciones de género. La forma en que los educandos se perciben a sí mismos y proyectan su papel en la sociedad está moldeada en cierta medida por lo que experimentan en la escuela, incluyendo la manera en que están representados en los libros de texto (UNESCO, 2018, pág. 55).

La revisión del lenguaje en los libros de texto es un aspecto que debe ser expuesto a debate. Guerra (1984) señala que “el libro de texto es un recurso privilegiado para analizar el sexism escolar [...], es tomado como punto de referencia, puede ser utilizado en solitario; además tiene un carácter prescriptivo dado que constituye un referente directo del aprendizaje” (pág. 54). Por ejemplo, cuando hablamos de “alumnos, padres y maestros” se está usando un lenguaje no incluyente y sesgado, se invisibiliza a las “alumnas, madres y maestras”. Más bien, pareciera que se ha incluido a las niñas en el modelo educativo masculino, pero este no ha sufrido una verdadera transformación de fondo (Subirats, 2017, pág. 23).

En el antes mencionado Programa de Género, donde se hace una propuesta curricular, explica que además de ser necesarios los espacios dignos, materiales, equipo y profesores preparados, los estudiantes deben “tener ambientes de respeto, trato con igualdad, equidad, no

discriminación, aceptación de la diversidad y no violencia” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2010, pág. 21). También menciona que “la perspectiva de género es una importante herramienta pedagógica que el plan de estudio no aprovecha” y que la única materia en la que hay referencias a la diversidad, género, sexualidad y equidad es en Formación Cívica y Ética.

El olvido sistemático que hay en los libros de texto y el silencio sobre ello en relación a la poca visibilidad de la participación y aportaciones de las mujeres dificulta que las niñas se sientan vinculadas con el contenido de los libros de texto. Al abordar la materia de historia, se sigue explicando desde una sola perspectiva: la del hombre. Las aportaciones de las mujeres se ven como hechos aislados o “datos curiosos” y “siguen sin ser consideradas importantes en el devenir de los acontecimientos, apareciendo solo en escasas situaciones y relegadas a papeles secundarios. El protagonismo masculino es casi absoluto” (González, 2008, pág. 37).

La escuela actúa y ejerce influencia de diversas maneras. La más evidente, claro está, es el currículum explícito, donde los contenidos, actividades y propósitos son los que intencionalmente se pretenden desarrollar. Torres (1990) señala:

A través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. [...]

Numerosas investigaciones van a tratar de ver cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza se favorece o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales, religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados (pág. 76).

Las rutinas escolares van fijando normas, actitudes y conductas que poco a poco, el alumnado va aprendiendo sin ser consciente de ello.

En la inculcación de todas las destrezas, conocimientos, procedimientos y hábitos capaces de consolidar tales valores es obvio que la política educativa, y más concretamente, la institución

escolar no permanece al margen. En los análisis [...] acerca de cuáles son los verdaderos motivos de los fracasos escolares [...] algo que debemos necesariamente analizar son los valores culturales que este grupo de estudiantes asume, y más en concreto, los ligados a la variable género (Torres, 1990, págs. 136, 137).

Fierro (2021) argumenta que “no es suficiente con visibilizar a las mujeres -porque se pensaba que eso era- o sea que sea vea que hay mujeres científicas y que les va muy bien. Pero eso no es suficiente, lo que se necesita es cambiar la estructura académica y social” (pág. 3).

H. Visibilidad del acoso escolar en el ámbito educativo.

En la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) está citada muy claramente la definición de hostigamiento y acoso sexual:

Es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos (art. 13).

Aunque ambos son delitos y problemas sociales muy graves, identificar las características de cada uno es importante para la denuncia y erradicación. La diferencia entre acoso y hostigamiento sexual radica en la subordinación que representa el ejercicio del poder y de la dominación a través del abuso de la jerarquía. Millet (1995) escribió que “el sexo es una categoría social impregnada de política” (pág. 71), debido a que la mitad de la población se encuentra bajo el control de la otra mitad.

Los siguientes son testimonios de hostigamiento y acoso sexual de profesoras en sus centros de trabajos.

Pero me tocó una vez ¡Ay no! Estuvo muy raro, yo era directora encargada de una primaria, entonces, me citaron en la supervisión. Yo estaba ahí sentada y el supervisor estaba sentado enseguida de mí. Entonces, no sé cómo se agacha y me toca la pierna así, de esas ¡zas! [...] ¡Ajá! Así (seña con las manos) Entonces, la verdad, mi primera reacción fue que me quedé petrificada, me quedé helada. Un director que estaba ahí enseguida, se molestó mucho y dijo: “no te dejes, o sea, no dejes, que este cabrón te ande agarrando” y lo dijo en voz alta. Yo, así como congelada. Ya no supe qué decir, súper incómodo el momento. Yo creo que el supervisor se dio cuenta y no hizo ningún comentario. Pero mi compañero si se fijó y él dijo: “no permitas esas cosas”. Me quedé, así como que muy helada. La verdad, no supe cómo reaccionar. Y ¿sabes? Eso me da mucho miedo, no saber cómo reaccionar

(09112020/ENT/02)

La docente expresa las consecuencias inmediatas: nerviosismo, impotencia, inquietud, incomodidad. Las consecuencias a largo plazo, en este caso en particular se desconocen. Sin embargo, en el Protocolo para la Atención de casos de Hostigamiento y Acoso Sexual (2010) se menciona que “repercute sobre la satisfacción laboral, aumenta el ausentismo, [...] estrés, ansiedad, depresión, desesperación, trastornos del sueño, dolores de cabeza, náuseas, hipertensión, entre otros” (pág. 8).

El tocamiento corporal indebido por parte del supervisor, es hostigamiento sexual, ya que el agresor, es un sujeto que está en una posición de poder superior con respecto a la maestra. Este es un problema social que afecta en su mayoría al género femenino, con alcances incalculables ya que al ser una situación de jerarquía y darse en un contexto de violencia, vulnera y atenta contra la integridad moral, física y emocional, contra la libertad, la seguridad personal, la

dignidad, y al desarrollo en general. Finkelhor (2005) subraya que la victimización sexual, provocadas por el hostigamiento sexual, es una herramienta muy útil para ejercer control sobre la mujer

Ya sea que funcione o no para mantener la dominación masculina [...] ciertamente resulta más fácil la explotación sexual de mujeres y niños dentro de una sociedad dominada por hombres. En cualquier sociedad el sexo es una comodidad de valor [...]. Las creencias culturales que sostienen un sistema de dominio masculino, contribuyen a hacer a mujeres y niños vulnerables sexualmente (pág. 48).

El hostigamiento sexual está penado según del Código Penal Federal (2020) cita

Al que con fines lascivos asedie a persona de cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes, domésticas o cualquiera otra que implique subordinación, se le impondrá sanción de hasta cuarenta días de multa. Si el hostigador fuese servidor público y utilizase los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, se le destituirá de su cargo (art. 259 bis).

El siguiente testimonio es de una profesora que, si bien reconoce la normalización de actitudes propias de un sistema patriarcal, además detecta la presión social ejercida para pasar por alto este tipo de comportamientos

Sí, sí me ha pasado con padres de familia, me han mandado mensajes, así de “buenas tardes” y otros ya directos a la yugular. Si he sufrido acoso, también por parte de compañeros maestros, hasta se me quiebra la voz, je, je, je. Uno tiene normalizadas ciertas conductas, ¿no? así como: “¡Ay! Me tira la onda, no pasa nada, es hombre”. Hasta nos vemos forzadas a sonreír, para no mostrar esa incomodidad. Pero sí, me tocó un caso de un profe, fue bastante insistente, me regalaba cosas, me mandaba mensajes, me marcaba y yo jamás, jamás. No subió a algo físico o agresivo, pero al final de cuentas, no deja de ser acoso y no se debe minimizar. Entonces sí, sí me ha pasado por padres de familia, por profes, incluso por alumnos. Es incómodo, porque

estás en tu lugar de trabajo, entre profesionales no te la esperas. Y una queja, vaya, se minimiza tu sentir. Hay todo un sistema que “te tira a león”. Es como: “no le haga caso, maestra, es que es hombre, así es él”. Es incómodo, porque no hay un lugar o un espacio donde me pueda sentir segura de comunicarlo y que me dé esa protección, esa certeza de que, tú estás en lo correcto y esa persona no está bien

(01122020/ENT/04)

En el Portal de Cero Tolerancia, se encuentra el Protocolo Para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y Acoso Sexual (2020), en uno de los objetivos establecidos dice “señalar las vías e instancias competentes al interior de las dependencias y entidades que puedan conocer, y en su caso, investigar o sancionar el hostigamiento sexual y acoso sexual”. Sin embargo, la profesora reconoce que poco se puede hacer y que seguramente, al hacer la denuncia en las instancias correspondientes, la minimizarían. Parece que la gran mayoría de las autoridades temen encontrarse un caso de hostigamiento o acoso sexual, mientras que las víctimas perciben la fragilidad del proceso de denuncia, por lo tanto, “es posible que mantengan en la clandestinidad algunas experiencias desagradables” (Hernández & Jiménez, 2015, pág. 53).

La creación de espacios donde las mujeres puedan exponer sus testimonios es de vital importancia. La visibilidad de las denuncias ha fragmentado el tradicional silencio cómplice que perpetúa este comportamiento. En los últimos años ha surgido una avalancha de denuncias de acoso y violencia sexual contra políticos, actores, directores, inversionistas y muchos cuyo denominador común es la posición de poder. Cuando el acoso sexual se dimensiona como lo que es, violencia de género y violación de los derechos humanos, deja de ser visto como simple

mal comportamiento, y empiezan a cambiar las posibilidades de responsabilidad y reparación del daño.

La siguiente experiencia es un caso particular que permite observar que, aunque no hay una agresión directa, el acoso afecta de formas más sutiles

No me ha tocado ser parte de eso. Y que haya visto, creo que tampoco. Tengo compañeras maestras que sí me han llegado a contar que hay directores o maestros, que hacen comentarios “sexosos” o cosas así, que molestan e incomodan el trabajo de las maestras, muchas se han cambiado de esas escuelas, por lo mismo, por situaciones así. Pero que yo haya visto o que me haya pasado realmente, no. Bueno, en la escuela hay un profe muy “abrazador” pero yo pongo un límite con todos. Yo lo que he visto más en él, es que tiene actitudes muy machistas por comentarios qué marca mucho: “esto es de mujeres y esto, de hombres”. Eso es lo que me ha tocado. Pero en cuanto a acoso directo, no. He tratado de mantener una distancia en ese aspecto para que no suceda nada. A lo mejor sí es incómodo estar evitando eso. No debería de pasar, lo bueno que ya se va a jubilar

(07122020/ENT/07)

Es importante observar que la profesora siente que no ha visto o vivido acoso sexual, porque en su concepto este solo se da de la forma tradicional: un hombre que persigue insistentemente a una mujer. Pero a lo largo de su testimonio, reconoce que hay compañeras que, debido a esta situación, han tenido que cambiar de centro de trabajo y que un profesor en su propio centro de trabajo es “abrazador” y tiene actitudes machistas. Ella siente que es su responsabilidad “poner un límite” para evitar estas situaciones.

La normalización de comportamientos machistas es especialmente peligrosa ya que se tiende a confundir con simples costumbres obsoletas, falta de educación o malos hábitos o se minimizan y se dejan pasar, reforzando cada vez más la posición de dominio de los hombres sobre las

mujeres. Es algo tan común que pareciera insignificante e inofensivo, pero son acciones bastante cotidianas y frecuentes, que van desde sutiles e innecesarios comentarios sobre la ropa o el arreglo personal, tocamientos o roces físicos, hasta propuestas sexuales directas.

La violencia simbólica o indirecta es aquella producida a través de la interiorización, incluso por las propias víctimas, de creencias y roles sociales que reproducen la dominación masculina o justifican o banalizan los tipos de violencia que hemos visto. Son mensajes, valores, íconos, signos que trasmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales que se establecen entre las personas y naturalizan la subordinación de la mujer en la sociedad (Pérez Casado, 2018, págs. 28, 29).

La interiorización y normalización de estas formas de acoso consolidan y perpetúan la violencia sexual, junto con todas sus manifestaciones, tales como la violación. “El concepto de cultura de violencia sexual expande el ya existente de cultura de violación, definida como una compleja serie de creencias que fomentan la violencia de los hombres contra las mujeres y que a la par, condonan y normalizan esta violencia” (Frías, 2016, págs. 4-6).

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se observó y documentó la existencia de algunos comportamientos sexistas presentes en diversos ámbitos del campo educativo. Desde los resultados de la investigación se puede afirmar que, dentro de la dinámica de la escuela primaria existe el sesgo de género, el cual forma parte de un currículo oculto. Si bien, han surgido numerosos intentos de cambiar, la real y profunda transformación parece estar muy lejos aún. Es totalmente inaceptable que el lenguaje sexista, la asignación de roles de género, los estereotipos e incluso el acoso sexual, sean algo cotidiano en la escuela primaria.

El personal docente entrevistado, mujeres en su totalidad, afirmaron la presencia de una tendencia a asignar los grupos de primero y segundo a profesoras, debido a que, por el hecho de ser mujeres, son percibidas como una figura maternal. Esta práctica, que parece ser inofensiva y hasta compasiva, responde a un fenómeno donde no se identifican ni reconocen las prácticas y actitudes sexistas. La asignación por género de características de cuidado y de sentimientos como el cariño y la ternura, legitiman los roles tradicionales, donde las mujeres deben ocuparse de las emociones, ya que ellas serán quienes se queden en casa al cuidado de los hijos y del marido, implicando esto una doble jornada de trabajo. Pero, además, vincular la acción educativa a los roles maternos, de alguna manera socava la imagen que, como profesionales de la educación, deberían proyectar las docentes en lo laboral.

Esta explotación del cuerpo de la mujer beneficia tanto al sistema patriarcal como al sistema capitalista. Mientras la asignación de qué es lo que tiene que hacer una mujer y qué es lo que corresponde al hombre, la división sexual del trabajo y, por ende, las prácticas machistas se seguirán reproduciendo.

Los estereotipos de género justifican conductas inapropiadas, por ejemplo, que el acoso sexual dentro de una institución educativa se vea como algo cotidiano. Estas relaciones asimétricas de poder, afectan a toda la sociedad puesto que establecen y limitan las identidades de cada quien. Sin embargo, la deuda es mayor con las niñas. La escuela en teoría, enseña que niñas y niños son iguales. Pero a la vez, costumbres y normas como el uso de la falda, ampliamente declarado como una limitante, evidencian las diferencias entre unas y otros.

El uso de los espacios escolares, es otra acción inequitativa en la que gran parte de la población escolar, incluyendo a directivos y docentes, permanecen indiferentes o desconocen esta situación. Se asignan “inconscientemente” los espacios amplios a los niños porque son “más activos”, más “desordenados” o más “fuertes”; y a las niñas, los espacios pequeños o cerrados, porque son “tranquilas”, “delicadas” o para “protegerlas” de los balonazos.

Los contenidos educativos, el comportamiento de los docentes, la organización escolar no son cuestiones que simplemente existen. Creer eso es validar la existente cultura machista. Ingenuo y por consiguiente peligroso es no reconocer que el modelo educativo es planificado y aplicado por esferas de poder con intenciones de conservar su estatus. Prueba de ello, es lo que ocurre dentro y fuera del aula, como son los textos, imágenes, lenguaje, juegos e interacciones en los que se nombra a lo masculino como protagonista.

La percepción de los mismos docentes y el trato diferenciado que se les da a niños y niñas, es otra realidad preocupante. Los profesores asignan inconscientemente, características como el razonamiento lógico-matemático a ellos, mientras que, a las niñas, se les asocia con lo emocional y lo afectivo, basados en una supuesta diferencia biológica. Esto significa que no hay una igualdad de trato y, por lo tanto, de oportunidades.

La existencia del acoso sexual en las escuelas representa una grave realidad que talleres, cursos, capacitaciones, incluso leyes, no han logrado erradicar. El acoso sexual es un acto de poder,

donde el agresor demuestra la capacidad de poseer y dominar el cuerpo del otro. Actos como abrazos no solicitados, besos, tocamientos innecesarios, comentarios sobre la ropa o el físico, bromas sugestivas, gestos lascivos, invitaciones con connotaciones sexuales, son parte de la realidad a la que se enfrentan profesoras y alumnas. Dichas manifestaciones provocan sentimientos de vergüenza, inferioridad e impotencia, afectando su desempeño laboral o escolar.

La normalización del acoso, como parte de una cultura machista impide que las víctimas alcen la voz. Acciones como interponer quejas en instancias correspondientes son una opción que raramente se realiza y los protocolos se desconocen.

Lo alarmante de lo anterior podría obnubilar el juicio y asumir que cualquier acción sería insuficiente. Sin embargo, los cambios logrados hasta hoy son producto de una sumatoria de luchas, organización y reivindicaciones de mujeres. Nombrarlas a ellas y a sus aportaciones en un aula puede crear un gran referente en la mente de una niña que difícilmente se ha identificado con la historia oficial. Otro aspecto es ir modificando el lenguaje hacia uno no sexista, en donde cada quien se sienta incluido. Y aunque la responsabilidad lejos está de ser exclusiva de docentes y cuerpos directivos, al ser estos quienes están al frente, la preparación con perspectiva de género –ante la escasa atención por parte de las autoridades federales educativas- es una asignatura obligada. Lo mismo para normalistas y futuros profesionales de la educación. Todo suma. La repercusión es incalculable.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1989). *Aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Como hacer una investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós Mexicana.
- Amigot, P., & Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica Redalyc*, 115-152.
- Arbat, S. (11 de Octubre de 2017). Chimamanda Ngozi: "La finalidad del feminismo es que deje de existir". *La Vanguardia*.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid: GREDOS.
- Asti Vera, A. (1971). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. *La ventana. Revista de estudios de género*. Recuperado en Scielo, 7-45.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción, Chile: Editorial de la Universidad de Concepción.
- BBC News Mundo. (04 de Junio de 2019). La polémica por el "uniforme neutro" de CDMX impulsado por Claudia Sheinbaum. *BBC News*, pág. 1.
- Berbel, S. (15 de Junio de 2004). *Mujeres en red*. Obtenido de El periódico feminista: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article33>

- BM. (24 de septiembre de 2013). *El Banco Mundial*. Obtenido de
<http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2013/09/24/societies-dismantle-gender-discrimination-world-bank-group-president-jim-yong-kim>
- Bojacá Acosta, J. (2004). El proyecto de investigación etnográfica en el aula,.
Hallazgos, 1-13.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona:
Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Paris: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruna, J. (13 de Enero de 2021). Julieta Fierro, en el Congreso Futuro. *El Mostrador*,
diario digital de Chile.
- Bruno, N., Antonella, B., & Carretto, R. (2011). *El poder simbólico del uniforme
escolar*. Montevideo: Universidad de la República.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. New York: Paidos.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (01 de Febrero de
2007). *LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE
DE VIOLENCIA*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (24 de Enero de 2020). *JUSTIA
MÉXICO*. Obtenido de Delitos contra la Libertad y el Normal Desarrollo
Psicosexual: <https://mexico.justia.com/federales/codigos/codigo-penal-federal/libro-segundo/titulo-decimoquinto/capitulo-i/#:~:text=Art%C3%ADculo%20266%20Bis->

,Art%C3%ADculo%20259%20Bis,hasta%20de%20ochocientos%20d%C3%A1s%20multa.

Carrasco, C. (Febrero de 2006). *America Latina Genera*. Obtenido de
http://www.americalatinagenera.org/newsite/images/documents/U1La_econom%C3%A1Da_feminista.pdf

Celentani, F. G. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Ciudad de Mexico: Corte y confeccion.

Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa*. Barcelona: ANTHROPOS.

Constitución francesa. (26 de agosto de 1789). *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789*. Obtenido de https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

Córdova, A. (1976). Política e ideología dominante. *Cuadernos políticos*, 33-43.

Darwin, C. (1909). *EL ORIGEN DEL HOMBRE*. Valencia: F. Sempere y Ca. .

Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.

De Barbieri, T. (1993). *Debates en sociología*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Paris: Siglo XX.

Engels, F. (1884). *El origen de la familia y la propiedad privada*. Zürich: Progreso.

Facio, A. (2012). *Como nos deshacemos del lenguaje sexista*. Guatemala: JASS.

Fernandez Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.

Finhelhor, D. (2005). *ABUSO SEXUAL AL MENOR*. Ciudad de México: Pax.

Flax, J. (1990). *Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentarios*. Madrid: Cátedra.

- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frías, S. M. (4 de Abril de 2016). La cultura de la violencia sexual en México y sus víctimas. *Horizontal*, págs. 4-6.
- García, E. (2003). Neuropsicología y género. *SciELO*, 7-9.
- Garzón, L. A. (2014). Del desconocimiento a la contextualización: una mirada al género como categoría analítica. *Redalyc*, 215-228.
- Glinka, E. (25 de enero de 2018). Mary Wollstoncraft: "Britain's first feminist". *BBC*, págs. <https://www.bbc.com/news/av/uk-politics-42827276>.
- Gobierno Federal de México. (2010). *PROTOCOLO PARA LA ATENCIÓN DE CASOS DE HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL*. Obtenido de INMUJERES:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/protocolo_coah.pdf
- Goetz, J. P., & LeCompte, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, F. (2008). ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ACTITUDES SEXISTAS DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EXTREMEÑA. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 37-61.
- Hernández, C., & Jiménez, M. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *REDALYC*, 63-82.
- Hernández, E. (2010). DARWIN, LOS ANTROPÓLOGOS SOCIALES Y LAS MUJERES. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA

- SOCIAL EN PERSPECTIVA DE GÉNERO. *CLEPSYDRA Revista Internacional de Estudios Feministas y Teoría del Género*, 133-142.
- Iglesias, A. (1984). Textos escolares desde la perspectiva de género: sospechando de lo evidente. *educar REVISTA DE EDUCACIÓN*, 54.
- INE. (02 de Mayo de 2017). *Paridad de género y derechos políticos electorales*. Obtenido de <https://www.ine.mx/paridad-de-genero-derechos-politicos/>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (Noviembre de 2010). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género*. Obtenido de Gobierno Federal:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftp/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_2oprimaria_2012.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (Noviembre de 2012). *Gobierno Federal*. Obtenido de Propuesta Curricular con Perspectiva de Género:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftp/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_2oprimaria_2012.pdf
- Instituto Nacional Electoral. (2019). *Consulta Infantil y Juvenil 2018 Reporte de resultados*. Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral.
- Jimenez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 33.
- Jiménez Vázquez, M. S. (2016). El estado del arte como estrategia didáctico metodológica en la formación para la investigación en el posgrado. *Debates en evaluación y currículum*, 1-3.
- Korol, C. (2007). *HACIA UNA PREDAGOGÍA FEMINISTA, géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo.

- Leiva Díaz, V. (2005). Prácticas maternales en la docencia de la enseñanza básica: estudio de caso. *Redalyc*, 173.
- Leñero Llaca, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Leyva Diaz, V. (2005). Prácticas maternales en la docencia de la Educación Básica: estudio de caso. *Revista de Cinecias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 1-16.
- Mantilla, L., Stolkiner, A., & Minnicelli, M. (2017). *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Marx, C. (1980). *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. Ciudad de México: siglo veintiuno.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Redalyc*, 70.
- Mignolo, W. (2014). *Genero y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Millet, K. (1975). *Política sexual*. México: Feminismos.
- Millet, K. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- Molines, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Valencia: Universitat de Valéncia.
- Monsalve, N. (2002). Sexismo, guía práctica de actividades para niños preescolares. *Redalyc*, 45.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Scielo*, 15.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Redalyc*, 171.

- Montoro Romero, R. (1981). Hacia la construcción de una teoría de la interpretación: en torno al debate Habermas- Gadamer. *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 47-68.
- Moore, H. L. (1991). *Antropología y Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Neutzling, I. (2015). CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS EN LA CONSTITUCIÓN DE ASIGNATURAS EN CONTEMPORANEIDAD. V COLOQUIO LATINOAMERICANO DE BIOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN (pág. 932). São Leopoldo: Casa Leiria.
- Oliver, D., & Cordellat, A. (25 de Septiembre de 2017). ¿Es la falda del uniforme escolar una prenda de discriminación sexista? *El País*.
- ONU. (18 de diciembre de 1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Obtenido de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (15 de Septiembre de 1995). *Instituto de la Mujer y Plataforma para la Acción de Beijing*. Obtenido de Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer:
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Ornelas, C. (2002). Promoviendo la educación de niños y niñas en América latina. *REDALYC*, 377-390.
- Pérez Casado, P. (2018). *UN ESTUDIO SOBRE EL MACHISMO INVISIBLE*. Obtenido de Universidad del País Vasco:
https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/30126/TFG_Perez_Casado_Palom.a.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pérez Gómez, Á. (Junio de 2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*.

Obtenido de CLACSO:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lp/20100324022908/9.pdf>

Pérez, E., & García, D. (2017). *Las "mentiras" científicas de las mujeres*. Madrid: Catarata.

Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 1-22.

Procuraduría Federal del Consumidor. (12 de Junio de 2014). *Gobierno de México*.

Obtenido de Documentos: <https://www.gob.mx/profeco/documentos/uniformes-escolares-para-nivel-basico-en-escuelas-publicas-cuanto-cuestan>

Procuraduría Federal del Consumidor. (11 de Marzo de 2016). *GOBIERNO DE MÉXICO*. Obtenido de Documentos:

<https://www.gob.mx/profeco/documentos/uniformes-escolares-no-gastes-de-mas?state=published>

Ramos Pérez, J. L. (2010). Educando en la igualdad entre niños y niñas, estrategias didácticas. *Inovación y experiencias educativas*.

Real Academia Española, s. f. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.

Representantes del Pueblo de Virginia. (1776 de junio de 12). *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2698/21.pdf>

Reynoso Castillo, I. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*.

San Martín, J. (1986). *La estructura del Método Fenomenológico*. Madrid: UNED.

- Sanchez Ubello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 91-112.
- Sánchez, M. P. (1994). La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educación*, 106.
- Sánchez, R. (2018). *DERECHOS HUMANOS, SEGURIDAD HUMANA, IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO*. Ciudad de México: CNDH.
- Santos Guerra, M. Á. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *CURRICULUM OCULTO Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN LA ESCUELA*. Obtenido de Cátedra UNESCO Derechos Humanos UNAM:
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Santos Guerra, M. A. (2005). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Revista de la universidad de Málaga*, 1-22.
- Sau, V. (1981). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: NARCEA.
- Sterling, A. F. (2000). *Cuerpos sexuados, la política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Sterling, A. F. (2004). *Cuerpos sexuados, la política del género y la construcción de la sexualidad*. Estados Unidos: Melusina.

Subirats, M. (Julio de 1998). *Comisión Económica para América Latina y El Caribe*.

Obtenido de La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5864/1/S9800068_es.pdf

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.

Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera, reconstruir espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TFCA, T. F. (2016). *Conceptos básicos sobre género*. Obtenido de Conceptos básicos sobre género:

[http://www.tfca.gob.mx/es/TFCA/cbEG#:~:text=La%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20permite,tienen%20como%20ciudadanos\(as\)](http://www.tfca.gob.mx/es/TFCA/cbEG#:~:text=La%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20permite,tienen%20como%20ciudadanos(as)).

Torres Santomé, J. (12 de Noviembre de 2013). *Jurjo Torres*. Obtenido de <http://jurjotorres.com/?p=1817>

Torres, J. (1990). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2014). *INDICADORES UNESCO DE CULTURA PARA EL DESARROLLO, Manual Metodológico*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Obtenido de RESUMEN SOBRE GÉNERO DEL INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO:

<https://resourcecentre.savethechildren.net/node/14235/pdf/261945s.pdf>

- Valdés, R., Fernandez, O., & Pereira da Silva, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en America Latina: un análisis de los estudios del arte (1985-2003). *REDALYC*, 222-225.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa, nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, 119-139.
- Yllanes Nauca, L. W. (2017). *El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo*. Lima: Save the Children.
- Zurita Pérez, R. (2009). Diferencias significativas entre el hombre y la mujer deportista en cuanto a la capacidad de rendimiento deportivo. *INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*, 4-6.